



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA
HUMANIDADES
20 AÑOS

**Del pupitre a la butaca:
percepciones, expresiones y construcción de conocimiento en los
espectadores, cuando la escuela secundaria visita al teatro.**

Pedro Agustín Antony
Directora: Stella Maris Muiños de Britos
Noviembre 2019

Universidad Nacional de San Martín
Escuela de Humanidades
Maestría en Educación, Lenguajes y Medios

Agradecimientos

A mis compañeras de la Maestría por el debate imprescindible y, también a las y los docentes generosos con su conocimiento.

A la directora de esta Tesis, Stella Maris Muiños de Britos, por motivarme con su guía atenta y amorosa.

A mis compañeros docentes de Formación de Espectadores de quienes aprendo año a año, especialmente a Ana y Sonia.

A mi familia y amigos que han sabido acompañarme con su cariño durante todo el proceso de estudio.

Y agradezco muy especialmente a todos los alumnos y alumnas que han participado como espectadores en las funciones teatrales, por ser ellos los que enseñan con sus emociones y opiniones.

Abstract

El programa Formación de Espectadores se instala como práctica pedagógica en algunas Escuelas Medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires e invita a los actores escolares devenir en espectadores activos. En ese contexto, la visita al teatro se constituye como una práctica educativa: una experiencia de vínculo entre el disfrute sensible de la obra y el intercambio colectivo de lecturas sobre el hecho teatral. La investigación describe el proceso completo de acercamiento al teatro que incentiva en los y las adolescentes la percepción de la obra y la expresión de reflexiones. Se puntualiza en el valor pedagógico de estos encuentros para los estudiantes devenidos espectadores, rol que les exige procesos tanto físicos como intelectuales, tanto emocionales como sociales. En todo el proceso de enseñanza aprendizaje, que implica salir del espacio escolar, se estimula la construcción de conocimiento en la relación entre arte y educación.

Presentación General

En el año 2005, mientras daba clases de Juegos Teatrales, en una escuela primaria pública del barrio de Lugano, me encontré con un cartel pegado en uno de los pasillos que anunciaba el “Programa Formación de Espectadores”. La propuesta llamó en seguida mi atención porque siempre había estudiado e impartido clases de teatro para actores pero nunca para espectadores. Imaginé, en ese entonces, que la formación de espectadores debía tener que ver con el análisis de los múltiples lenguajes que presenta una obra de arte escénico para su completa comprensión. Sin dilaciones me puse en contacto con el Programa porque presentía que tenía mucho para aportar al respecto y me encontré con un pequeño equipo, conformado solamente por dos docentes, Ana Durán y Sonia Jaroslavsky, quienes estaban impulsando con mucho esfuerzo esta propuesta innovadora para escuelas medias públicas de la ciudad. Tuve la suerte de ser incorporado al Programa y, al comenzar a trabajar con los adolescentes en las funciones, advierto que el análisis escénico es sólo un aspecto del proceso de enseñanza aprendizaje. El devenir *espectador* implica muchas otras acciones, además de interpretar la obra: salir de la escuela, llegar a las salas, apropiarse del espacio de espera, ubicarse en las butacas, comprometer el cuerpo con lo que sucede en el escenario, dejar que aparezcan las sensaciones, atravesar la experiencia estética, comprender el universo emocional, dar sentido a las palabras y las acciones de la escena, poner en común con otros las interpretaciones personales, construir un conocimiento colectivo.

Luego de diez años de trabajo con espectadores nóveles, decido entonces sistematizar los conocimientos de la práctica a partir del cursado de la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios, de la Universidad Nacional de San Martín. La presente investigación es el resultado del matrimonio entre mi trabajo y mi estudio, entre la práctica y la teoría, acerca del maravilloso e inexplorado mundo de la formación de espectadores. Decido encarar la investigación final de la Maestría en esta dirección, para intentar comprender el universo singular de los vínculos entre la apreciación de artes escénicas y la educación en escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires.

En el primer capítulo se describe y explica el rumbo del proyecto de investigación, su hipótesis, metodología y áreas teóricas fundentes.

A partir de construir relaciones entre diferentes campos teóricos relacionados con el arte, la educación y la comunicación, en el capítulo segundo, propongo estudiar la percepción y la expresión de los jóvenes de cuerpo presente en el teatro y el juego de comunicación recíproca entre platea y escenario.

El tercer capítulo es descriptivo: explico el Programa Formación de Espectadores (del Área de Programas Socioeducativos, del Ministerio de Educación, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Luego, como resultado de observaciones atentas y participantes, se describe detalladamente el proceso de las funciones con el objetivo de relatar las acciones efectuadas por los agentes educativos del Programa, por los artistas, por los docentes acompañantes y por los estudiantes, en estas salidas de experiencia directa.

En el cuarto capítulo considero a las artes escénicas como vías válidas para la construcción de conocimiento en el campo cultural contemporáneo por medio de la inducción al disfrute estético, la apropiación de lenguajes propios del teatro y la danza; y la puesta en valor del pensamiento crítico. Mediante el análisis de procesos de conocimiento corporal, colectivo y emocional que realizan los alumnos: el fin último de la investigación es establecer relaciones entre el arte y el saber.

Para finalizar, en el capítulo quinto desarrollo algunas conclusiones referidas al valor pedagógico de las experiencias con el teatro en las escuelas contemporáneas que están fuertemente determinadas por el ingreso de las tecnologías de la información y la comunicación en las clases.

Índice General

Capítulo I: Del Pupitre a la Butaca	8
Fundamentación	8
Antecedentes	9
Objetivos	11
Hipótesis del Trabajo	11
Metodología	12
Ejes de Análisis	15
Cuerpos presentes y comunicación no verbal	15
La mediación como un proceso	16
Conocimiento. El espectador en educación	16
Con Vista al Campo	16
Observaciones en funciones	17
Fichas de evaluación	18
Poemas de los espectadores	19
La Largada	20
Capítulo II: La Escuela Secundaria y sus Espectadores	21
Los Cuerpos Inquietos de la Escuela Secundaria	21
Adolescencia, cuerpo y escuela: <i>momentos polarizados</i>	22
Experiencia directa con el cuerpo, <i>piratas en los mares de la experiencia</i>	24
Aprendizaje activo, <i>la pedagogía del diseño</i>	28
El lugar de los docentes, <i>el maestro de sentido</i>	32
Los alumnos construyendo el rol del espectador, <i>una pasividad hecha de pasión</i>	34
El Teatro, un Encuentro	38
Las artes escénicas: <i>un ritual de encuentro de los cuerpos</i>	38
Cuatro lenguajes, <i>una poesía de los sentidos</i>	41
La representación, <i>la experiencia como conocimiento</i>	43
Lo representado, <i>el conocimiento en la interpretación de la metáfora</i>	45
La escuela espectadora: <i>ir más allá de lo ya sabido, ampliar la comprensión</i>	48
Capítulo III: La Platea Colmada de Estudiantes, un Campo de Aprendizajes	50
a- El Programa Formación de Espectadores	51
El contexto de actividades, <i>pequeña biblioteca</i>	56
Los acomodadores, <i>la mediación como una especie de docencia</i>	58
Las escuelas secundarias, <i>el estado del estudiante</i>	62
Los docentes acompañantes, <i>un cruce generacional</i>	68

Artistas y obras del circuito alternativo, <i>provocar un esfuerzo de interpretación</i>	70
Los espacios de los teatros independientes, <i>un refugio íntimo</i>	75
b- El Aquí y Ahora de las Funciones	76
Seis observaciones, <i>un mismo aprendizaje</i>	78
La bienvenida, <i>hacerlos sentir contenidos</i>	81
Dentro de la sala, <i>una distancia íntima en un espacio sensorial</i>	86
En la platea, <i>construir un territorio</i>	90
Cuando sube el telón, <i>la música amansa a las fieras</i>	92
La charla debate, <i>la obra refleja la triste realidad</i>	94
La despedida, <i>el placer del aprendizaje está en la travesía</i>	98
c- Las Fichas de Evaluación	100
Función 1: <i>Shakespir Show</i> en Espacio Callejón – La obra los transforma	101
Función 2: <i>Plástico</i> en El excéntrico de la 18 – El estado del estudiante	103
Función 3: <i>Atlético</i> en Sala Beckett – Un primer acercamiento al teatro	104
Función 4: <i>Plástico</i> en El excéntrico de la 18 – La adaptación	106
Función 5: <i>MoralAmoralInmoral</i> en Teatro del Abasto – La evolución	107
Función 6: <i>Qué azul que es ese mar</i> en Teatro del Abasto – La revolución	109
Un proceso pedagógico, seis observaciones, múltiples concomitamientos	112
Capítulo IV: Construcción de Conocimiento en la Formación de Espectadores	113
El Conocimiento Corporal	114
El cuerpo que aprende, <i>la educación como experiencia</i>	115
El estudiante afuera de la escuela, <i>una decisión pedagógica</i>	119
El Conocimiento Colectivo	123
Resistencias, <i>propias de un organismo</i>	124
Construcción colectiva del conocimiento, <i>entretener es “tener entre”</i>	129
El Conocimiento Emocional	132
El aprendizaje emocional, <i>la experiencia sensible del conocimiento</i>	134
Teatro y conocimiento, <i>metáforas ficcionales</i>	138
Final, <i>el conocimiento es un rumor hasta que se vive en el cuerpo</i>	142
Conclusiones: Un Teatro Milenario para Nuevos Espectadores	145
Cuando la Maquinaria Disciplinar Estalla	146
Los Espectadores <i>Millennials</i>	147
Viejos son los Teatros	149
Sujetos de una Comunicación	151
De Vuelta al Pupitre	153
Bibliografía	155

Anexos

Anexos	160
Anexo 1: Descripción de Seis Funciones del Programa Formación de Espectadores	161
Observación primera	161
Observación segunda	164
Observación tercera.....	169
Observación cuarta.....	173
Observación quinta	177
Observación sexta	183
Anexo 2: Fichas de Evaluación Completadas por Mediadores y Docentes.....	189
Función 1: ficha de evaluación	189
Función 2: ficha de evaluación	190
Función 3: ficha de evaluación	191
Función 4: ficha de evaluación	193
Función 5: ficha de evaluación	195
Función 6: ficha de evaluación	196
Anexo 3: Poemas escritos por espectadores	197
Poema uno.....	197
Poema dos	198
Poema tres.....	198
Poema cuatro.....	198
Poema cinco	198
Poema seis.....	199
Poema siete	199
Poema ocho.....	199
Poema nueve	200
Poema diez.....	200

Capítulo I: Del Pupitre a la Butaca

Fundamentación

La investigación destaca la importancia educacional, propia de las experiencias de apreciación artística, en el proceso propuesto por el Programa Formación de Espectadores. Para comprender el universo singular de los vínculos entre artes escénicas y educación, se plantea un estudio con perspectiva etnográfica de observación participante. Esta perspectiva permite describir las acciones corporales, las apreciaciones sensibles y las expresiones verbales y no verbales de los alumnos de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires; antes, durante y después de las funciones teatrales. Se hace foco particularmente en el valor pedagógico de estos encuentros para los estudiantes y los docentes devenidos espectadores, quienes realizan procesos tanto físicos como intelectuales, tanto emocionales como sociales. El estudio considera a las artes escénicas como vías válidas de construcción de conocimiento en el campo cultural contemporáneo por medio de la inducción al disfrute estético, la apropiación de lenguajes presentes en las artes escénicas y la puesta en valor del pensamiento crítico. El fin último de la investigación es indagar acerca de las relaciones entre la experiencia artística y el conocimiento, en la escuela.

La investigación describe el proceso que transitan los alumnos para devenir espectadores activos y ofrece herramientas empíricas para los agentes mediadores de estos encuentros que requieren llevar adelante un complejo mecanismo para armonizar las diferentes subjetividades. La observación focaliza en los procedimientos que realizan los participantes: los cuerpos de los alumnos en relación al espacio teatral, la subjetividad del estudiante en sus experiencias fuera de la escuela, las actividades que realizan los espectadores, el desarrollo de la expresividad en vivo de los intérpretes, la mediación de los docentes. Se indaga en la apreciación escénica *en transcurso* entendiéndola como una

experiencia educativa para los escolares, quienes son capaces de poner el cuerpo, expresar pensamiento crítico y fraguar procesos de construcción de conocimiento y de aprendizaje colectivo.

La investigación adquiere relevancia educativa al vincular dos mundos: las artes escénicas contemporáneas y el sistema escolar; y describir los procesos de enseñanza aprendizaje que se producen en esta intersección. La fundamentación teórica sistemática sobre estos procesos es todavía una zona de vacancia, por eso se plantea un estudio de vínculo entre disciplinas. Estas, aportan diversos enfoques para profundizar en las variables educativas que pone en juego el alumno transformándose en espectador, dando sustento académico al vínculo entre arte, educación y construcción de conocimiento.

Antecedentes

En las escuelas existen diversas prácticas que vinculan el arte y la educación, algunas de ellas, como la plástica o la música, están instituidas como disciplinas curriculares. Si se pone el foco específicamente en aquellas prácticas escolares que se ocupan de la *apreciación en artes escénicas* se verá que las estrategias al respecto son escasas y dispersas. En respuesta a esta falencia el Programa Formación de Espectadores (en adelante PFE) del Ministerio de Educación, Gobierno de la C.A.B.A., viene funcionando en las escuelas secundarias públicas, desde el año 2005. El PFE se propone desarrollar la sensibilidad en relación con las expresiones escénicas y difundir herramientas técnicas para su disfrute y su análisis crítico ya que la salida de la experiencia directa se completa con la charla-debate posterior a las funciones que pone en relación, desde el intercambio verbal y sensible, los conocimientos de alumnos, docentes y artistas. De esta manera los participantes pueden reconocer elementos del lenguaje escénico y acercarse al trabajo profesional a partir del encuentro e intercambio con los artistas. Este diálogo es un momento en el que la escuela y el arte escénico hallan un

punto de intersección: un encuentro que resulta educativo para todos los participantes y que es coordinado por un grupo de docentes mediadores, especializados en esta tarea.

La experiencia del PFE se estudia generando una dialéctica, que alterna fases de interpretación y de teorización, para indagar posibles caminos de construcción de pensamiento crítico por parte de los alumnos de escuelas secundarias, devenidos espectadores, y valorando los espectáculos como vías para el conocimiento del campo sociocultural. Las fuentes teóricas provienen de una variedad de disciplinas: la educación, la comunicación, la sociología, la antropología, la filosofía y la interpretación del arte contemporáneo. Estos antecedentes aportan diferentes perspectivas al tema según tres campos académicos:

Para el estudio del espectador activo desde una mirada antropológica se parte de las teorías de la comunicación actuales que ahondan en la recepción participante y se hace foco en el funcionamiento de las representaciones teatrales contemporáneas. La escena es siempre *en vivo* por eso se instituye en un contexto colectivo de apreciación.

De las ciencias de la educación, se indaga en las teorías constructivistas que abren el camino para profundizar en el aprendizaje activista. Estas teorías piensan la educación desde una perspectiva sociológica y centran la atención en la participación activa del alumno, intentando romper con la disciplina heredada de la escuela moderna.

Finalmente se establecen relaciones teóricas entre la interpretación del arte contemporáneo y la construcción del conocimiento, en el proceso filosófico de descubrimiento de la realidad que se propicia en las visitas de la escuela al teatro. La obra de teatro es una representación del mundo y, en este sentido, la apreciación artística puede ayudar a identificar la realidad, a metaforizarla y, así, a comprenderla y criticarla.

Objetivos

El objetivo general de la investigación es:

Identificar y caracterizar procesos de construcción de conocimiento en la experiencia del espectador teatral joven durante su formación secundaria.

Entre los objetivos específicos se encuentran:

- a. Inferir, especificar y caracterizar procesos educativos en el entramado de significados que se despliegan en la experiencia del espectador adolescente;
- b. describir las dinámicas intelectuales, corporales, emocionales y sociales de los grupos escolares en sus visitas al teatro;
- c. Construir un sustento teórico que vincule la práctica de apreciación escénica con la construcción de conocimiento.

Hipótesis del Trabajo

La experiencia de ir al teatro a apreciar obras de artes escénicas estimula la construcción de subjetividades colectivas y permite la circulación de conocimientos específicos: el cuerpo activo del espectador es vehículo y fuente de conocimiento.

Metodología

“La investigación debe ser, ante todo, un juego y un placer” (Joliot, 2001, p.14).

En cuanto al *tipo de diseño y enfoque* se plantea un enfoque cualitativo mediante un diseño exploratorio de investigación. El tipo de metodología adoptada es descriptiva e interpretativa, desde una perspectiva etnográfica en un contexto observacional. Como lo explica Clifford Geertz, “lo que define a la etnografía es la descripción densa, es decir, un tipo de esfuerzo intelectual que incluye observación y descripción de todo lo percibido” (2000, p.21). Se toman algunos recursos etnográficos como la observación y la descripción densa que se integran al continuo trabajo de elaboración conceptual. Este esquema permite “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros” como lo propone Rockwell (2009, p.50). La intención es descubrir la actividad de los espectadores mediante la observación sensible ante los indicios y las señales. La forma en que se narra y describe implica, de por sí, algunos niveles de interpretación porque en toda investigación está presente la persona que la realiza (Rockwell, 2009).

Se desarrolla mediante diferentes estrategias una investigación de naturaleza temporal transeccional¹: se miden casos que pertenecen a diferentes grupos para establecer tendencias, manteniendo constante el hecho o tema (acercamiento de la escuela al teatro) y analizando lo que pasa en distintas funciones (con grupos, obras, espacios y mediadores diversos). Se devela la información empírica que aportan *los sujetos y escenarios*, que son los diferentes grupos que asisten a las funciones del PFE. Se toman como *unidades* de observación y de análisis a los diferentes actores educativos presentes en las funciones: alumnos de nivel medio (entre 14 y 19 años); sus docentes acompañantes y los mediadores docentes del PFE.

¹ Yuni y Urbano (2003, Vol. II, p.16) aclaran que en las investigaciones transeccionales se miden casos que pertenecen a diferentes grupos para establecer tendencias y “hay una sola medición de casos que poseen propiedades comunes”.

Se planea combinar diferentes *técnicas de recolección de información*, siendo la principal la observación participante que se realiza en las visitas a las salas teatrales antes, durante y después de la función, particularizando en las dinámicas corporales, los usos sociales del espacio y los aspectos sonoros y verbales del habla. David Le Breton expone que “Por estar en el centro de la acción individual y colectiva, en el centro del simbolismo social, el cuerpo es un elemento de gran alcance para un análisis que pretenda una mejor aprehensión del presente” (1990, p. 7) y es en este sentido que el estudio privilegia las expresiones corporales, los usos fónicos y la dimensión interpersonal observables en los sujetos presentes. Se adopta una metodología empírica, experimental para el estudio del cuerpo como fuerza expresiva e interpretativa que encarna la comunicación recíproca entre la obra y los alumnos. Investigar el contacto de los nuevos espectadores con la obra, su apreciación sensible y ese presente de los cuerpos requiere análisis *proxémicos* y *kinésicos*. Los análisis que atienden a la proxemia y a la kinesia estudian los usos sociales del espacio y el movimiento corporal, respectivamente: “en la investigación educativa, los etnógrafos incorporan informalmente registros observacionales de movimientos y usos del espacio a sus narraciones” (Goetz y LeCompte, 1988, p.154).

En la visita al teatro de las escuelas secundarias se rastrean los usos sociales del espacio teniendo en cuenta la *proxemia*, es decir el estudio del espacio y la distancia que guardan las personas al comunicarse. El uso y la percepción del espacio social, personal e interpersonal depende de varios factores como el grado de intimidad entre las personas, el motivo del encuentro, la personalidad de los hablantes (los extrovertidos mantienen una distancia menor que los introvertidos), la edad (los jóvenes suelen situarse entre sí más cerca que las personas mayores), el contexto sociocultural y educativo de los sujetos, entre otros. Las escuelas que participan de la experiencia son herederas del orden y la disciplina postulados por los pedagogos modernos, para los cuales “controlar las distancias entre los

cuerpos y los contactos corporales ‘permitidos’ fueron tareas escolares esenciales”, como lo explica Pablo Scharagrodsky (2007, p.06) en su texto “El cuerpo en la escuela”: en la modernidad el orden significó falta de contacto y la tendencia a fijar los cuerpos al suelo fue muy importante. Por eso salir de la escuela pone en evidencia la proxemia habitual de la misma y en las visitas al teatro las costumbres escolares de uso del espacio se encuentran trastocadas. La observación intenta identificar la articulación del cuerpo en un proceso pedagógico, siguiendo a Michael Foucault quien explica que el cuerpo es la superficie de inscripción de los sucesos: “en toda sociedad el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdirecciones u obligaciones” (Foucault, 1975, p.159).

Para investigar el movimiento corporal se recurre a la kinesiología que es la disciplina que observa las posturas, los gestos y las expresiones del cuerpo, analizando los movimientos humanos y sus posibles interpretaciones. Los factores asociados al comportamiento como la expresión facial o la mirada, expresan sentimientos o actitudes de los agentes participantes en la comunicación, develando emociones básicas como alegría, tristeza, asco, desprecio, miedo, sorpresa, enojo. A través de la expresión facial se transmite gran cantidad de información, en espacial con los ojos y la boca. Al mismo tiempo se observan las maneras de estar de pie, de sentarse y la forma de caminar lo que refleja el estado interno de las personas, sobre todo el dato de si están cómodas o tensas.

La observación se completa con otras dos técnicas de recolección de la información: el análisis de devoluciones y evaluaciones aportadas por los docentes y los coordinadores pedagógicos participantes de las funciones; y el análisis literario de un corpus de materiales poéticos realizado por algunos espectadores posteriormente a la experiencia escénica.

Ejes de Análisis

En cuanto a las técnicas de estudio de la información se tiene en cuenta que “El análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance” (Cliford Geertz, 2000, p.24). Para analizar la información se procede a relacionar los diferentes lenguajes que cohabitan en el alumno espectador en esta experiencia artística y sensible. Al mismo tiempo la observación participante admite particularizar en la labor que hacen la escuela y los mediadores para la construcción de conocimientos. En el entramado entre la obra y los espectadores, momento efímero e irrepetible, es cuando sucede *algo* distinto en la educación: procesos de conocimiento atípicos.

Se entiende que “las preguntas son el núcleo central y el motor de todo proceso de producción de conocimiento” (Borsotti, 2009, p.55) por eso la pregunta general de la investigación es acerca del rol del espectador:

¿Cómo se vinculan la apreciación escénica con la construcción de conocimiento en alumnos y docentes de nivel medio que visitan el teatro en el proceso pedagógico que propone el PFE?

Se analiza el devenir de los alumnos y docentes cuando transitan estas instancias a partir de algunas preguntas provisorias que, agrupadas en tres ejes, dieron inicio al camino de la investigación:

Cuerpos presentes y comunicación no verbal

¿Cómo se alteran las dinámicas corporales de los alumnos cuando salen afuera de la escuela? ¿Cómo es el uso del espacio en una visita al teatro? ¿Cómo registrar los comportamientos corporales y espaciales de los individuos cuando transitan el rol del espectador?

La mediación como un proceso

¿Cómo influye la mediación en el tránsito por la experiencia? ¿Qué estrategias ponen en juego los mediadores del PFE? ¿Cómo se combina la verbalidad con lo sensorial? ¿El espectador es un rol que se aprende, se entrena, se practica? ¿Qué acciones implica este entrenamiento?

Conocimiento. El espectador en educación

¿Qué procesos de construcción de conocimiento se pueden vislumbrar y cómo registrarlos? ¿Cuáles rupturas pedagógicas produce la apreciación escénica en los alumnos y los docentes que están transitando la educación secundaria? ¿Qué importancia tiene el disfrute estético de los espectadores en la construcción de conocimiento? ¿Qué valor pedagógico general tiene el arte en la educación?

Con Vista al Campo

La presente investigación coloca en el centro de su interés la acción de sujetos que ocupan posiciones diferenciadas en la estructura educativa en un proceso dinámico “a partir del diálogo creativo entre el momento de observación y el momento de la interpretación” (Reguillo Cruz, 1999, p.110). De acuerdo con su finalidad se planea un diseño exploratorio de investigación para determinar las propiedades del fenómeno teatral cuando es visitado por espectadores escolares. Este tipo de diseño permite determinar las variables de fenómenos relativamente desconocidos y conceptualizar una situación. Estos estudios, según lo explica Hernández Sampieri (2000), “son comunes en la investigación del comportamiento, sobre todo en situaciones donde hay poca información” y “requieren gran paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador” (p.59). Para comprender la experiencia del espectador escolar, la presente investigación recurre a información variada, permitiéndose complementar las observaciones metódicas con procedimientos más abiertos de recolección

de datos, planteándose el campo sobre tres materiales, que se transcriben completos en los anexos de la presente investigación:

- Observaciones en funciones,
- Devoluciones y evaluaciones pedagógicas realizadas por mediadores y docentes presentes en las funciones,
- Diez producciones literarias en forma de *poesías* que fueron escritos por algunos espectadores después de la experiencia.

Observaciones en funciones

Se realizaron, durante el año 2017, seis observaciones de funciones en diferentes teatros del circuito independiente de la Ciudad de Buenos Aires, teniendo en cuenta que el contexto social e institucional en que se realiza la investigación “siempre enmarca las reflexiones sobre el proceso, pues las condiciones de trabajo y de vida imponen restricciones y abren perspectivas” (Rockwell, 2009, p.42). El sentido de los registros de campo es tener en cuenta los comportamientos y asegurar una objetivación gráfica y escrita, lo más amplia posible, de la experiencia educativa de tal forma que lo que se percibió y vivió pueda someterse después, repetidas veces, a la interpretación y al análisis (Rockwell, 2009). Se registran casos que pertenecen a diferentes grupos en un mismo contexto socioeducativo poniendo los cinco sentidos al servicio de atender a un universo cambiante de significaciones. Como lo explica Le Breton (1990) se precisa que el investigador tenga cierta cualidad que le permita “sacar a la luz significaciones cuya familiaridad diluyó cualquier espesura” y por eso “el estudio de lo cotidiano es menos una ciencia que un arte” (p. 93). El contexto de investigación es observacional, el cual es descripto por Yuni y Urbano (2003) como una “explicación de fenómenos tal como se presentan en la realidad... como se ‘aparecen’ a la experiencia del investigador” (Vol. II, p.15). Así, el investigador reconoce los hechos y los

aborda en su contexto natural intentando ir al campo sin hipótesis previas, sólo describiendo lo que allí sucede en un *diario de viaje* que atiende a las relaciones, selecciona los datos, transcribe textos orales, traza mapas del área, etc.

Las observaciones son descripciones densas de seis experiencias de funciones y fueron realizadas confiando en que la información necesaria para comprender un suceso particular se insinúa “como información de fondo antes que la cosa misma sea directamente examinada”. (Geertz, 2000, p.23). Se describe lo visto y escuchado, lo oído, la temperatura y sensaciones corporales: lo que percibe el investigador a partir de su sensorialidad, registrando todo cuanto sea posible ya que “los datos también se encuentran en el cuerpo del etnógrafo” (Rockwell, 2009, p.51). En cuanto a las dinámicas corporales que presentan los agentes se observa la apropiación del espacio en el hall de espera, la disposición del cuerpo en la butaca a la hora de mirar, el cambio que se produce en esta posición en la instancia de debate posterior, etc. Esta observación se combina con la escucha del aspecto sonoro del habla como los murmullos o comentarios durante el espectáculo. En el momento de la charla debate la escucha se focaliza en el proceso de toma de la palabra por parte de los estudiantes: aparición de preguntas y comentarios, emisión de opiniones personales, apoyos y rechazos a escuchar y escucharse. Se compilan todas las observaciones en el Anexo 1, cada una de ellas dividida en cinco momentos numerados para encontrar más fácilmente la información. Si la referencia dice “Obs.2, 4” quiere decir que ese fragmento se encuentra en la Observación Segunda, y dentro de esta en el momento Cuatro, que corresponde a la “Charla debate”.

[Anexo 1]: Descripción densa de funciones.

Fichas de evaluación

Estas herramientas internas del PFE son devoluciones escritas en formulario electrónico que se confeccionan en cada función y se completan tanto por los mediadores

como por los docentes que acompañan a los contingentes. Desde el PFE se confeccionan fichajes, encuestas, entrevistas y estudios permanentemente para saber que esperar de los alumnos que se están formando como espectadores, la presente investigación forma parte de ese universo y al mismo tiempo se sirve de él.

[Anexo 2]: Fichas de evaluación completadas por mediadores y docentes.

Poemas de los espectadores

El tercer material a analizar son una serie de diez poemas. Este bello material fue producido por un grupo de espectadores, en el marco de una experiencia que realiza el PFE, llamada Escena Club, que reúne a un grupo de alumnos y docentes y les propone ser espectadores: organiza una salida en grupo a una función habitual de teatro independiente y, unos días más tarde, propone una actividad pedagógica al respecto de la obra. En esta oportunidad se visualizó la obra *Todo Piola* de Gustavo Tarrío en el Teatro del Abasto y en el encuentro pedagógico se trabajaron cuestiones temáticas y estéticas de la obra visualizada. Esta obra de danza-teatro presenta una dramaturgia compuesta de manera poética, entonces luego del encuentro pedagógico, se les sugirió a los participantes a manera de *tarea para el hogar*, que echen a andar su pluma literaria y elaboren sus propios poemas, tomando como inspiración y referencia la experiencia del ser espectadores de esta obra en particular. Dado que “el discurso, el lenguaje, ocupa un primer plano en los análisis, más que como enunciado, como lugar de enunciación, como espacio de observación” (Reguillo, 2012, p.102), se analizan estos poemas poniendo el foco en la representación verbal poética de la experiencia transitada desde lo corporal, confirmando que el sentido de la experiencia de acercamiento de la escuela al teatro se construye por una sumatoria de significaciones.

[Anexo 3]: Poemas escritos por los espectadores.

La Largada

En el proceso de investigación se desarrollan técnicas para la recolección de datos experimentales y se proponen relaciones que permiten integrar y hacer inteligibles algunos elementos observados. Los conceptos que expresan esas relaciones facilitan describir, explicar y comprender mejor lo que se observó. Según Joliot, (2001, p.10) “Investigar es realizar una forma de actividad artística, como tal, se parte de la creatividad, a la que se añade un elevado nivel de competencia técnica”. El objeto de estudio toma finalmente la forma de un texto científico y poético: una narración organizada de tal manera que muestre ciertas relaciones del entramado real de la experiencia artística-educativa, que siempre será más compleja. Es que: “si eliminamos de la investigación los componentes lúdicos y estéticos, es decir, si suprimimos la parte de fantasía que contiene, jamás podremos luchar en igualdad de condiciones para atraer a las inteligencias fuera de lo común” (Joliot, 2001, p.16).

Capítulo II: La Escuela Secundaria y sus Espectadores

Desde diferentes perspectivas teóricas, en el presente capítulo, se particularizan los dos universos que componen la investigación: la escuela y el teatro. En la primera parte se caracteriza a la escuela media, a los adolescentes y sus docentes. Al mismo tiempo se analizan los lineamientos pedagógicos que responden a la idea de un aprendizaje activo, con el estudiante como protagonista de su propia educación. La segunda parte del capítulo se dedica a las particularidades de las artes escénicas, entre las que se encuentran la composición a partir de diferentes lenguajes y la relación entre la representación y lo representado. En este apartado también se profundiza en la relación intrínseca entre el teatro y el espectador, de cuerpo presente y participante activo del hecho artístico.

Los Cuerpos Inquietos de la Escuela Secundaria

En la educación básica, la entrada del alumno en el mundo escolar está mediada por las relaciones que establece con los demás actores educativos. William Ospina en una conferencia de 2010 plantea: "...he llegado a pensar que no vamos a la escuela tanto a recibir conocimientos cuanto a aprender a compartir la vida con otros, a conseguir buenos amigos y buenos hábitos sociales" (p.03). Los años transitados en la escuela significan una suma de experiencias educativas que rebasan los contenidos curriculares en un proceso que tiene valor en sí mismo. En la búsqueda de estas relaciones, a lo largo del proceso de maduración, el sujeto educativo se apropia de diferentes registros socioculturales y, así, modela su lenguaje, sus pensamientos, sus actividades, sus gestos, la expresión de sus sentimientos, sus percepciones sensoriales. La educación tiene como fin ofrecer al alumno "las condiciones propias para una interiorización de ese orden simbólico... en función de la cultura corporal de su grupo" (Le Breton, 2000, p.37).

Adolescencia, cuerpo y escuela: *momentos polarizados*

El espacio corporal se le presenta al adolescente con novedades constantes, al igual que su espacio interno y sus relaciones vinculares. Por medio de procesos de imitación, diferenciación e identificación el estudiante se construye a sí mismo en un collage imaginario sobre lo que cree que debe hacer, realiza nuevos registros mentales en el proceso de construcción de su subjetividad y se apropia de comportamientos enraizados en la evidencia de su comunidad. Cómo ya advertía Vigotsky (1930, p.20) casi un siglo atrás: “La edad intermedia se caracteriza en general por toda una serie de relaciones antitéticas, contradictorias, de momentos polarizados”. La adolescencia se registra como una edad crítica o transitoria, según este autor: “es la edad en la que se rompe el equilibrio del organismo infantil sin que se haya podido aún encontrar el equilibrio del organismo adulto”. Este desequilibrio vuelve al adolescente más sensible a los estímulos porque aumenta la erogeneización de la piel debido a la intensificación que provocan los cambios hormonales. Al adolescente las transformaciones del cuerpo, sensoriales, emocionales se le imponen vertiginosamente, esto lo vuelve por momentos un espectador impotente de lo que ocurre en su propio organismo. Además de los cambios en el organismo se modifica la manera de imaginar: “en la mayoría de los casos, al llegar a esa edad, pierde el niño la afición al dibujo” (Vigotsky, 1930, p.20). La imaginación en este período se caracteriza por el desplome y va menguando en la búsqueda de un nuevo equilibrio, que será la imaginación del adolescente. Las actividades en soledad como la meditación y el aislamiento son fenómenos que establecen el lado sombrío de esta edad. El hermetismo y el ensimismamiento suelen constituirse como rasgos característicos de este doble papel de la imaginación: “Una sombra de melancolía cae sobre esta edad y hace de ella un proceso complicado, extremadamente difícil de asimilar” (Vigotsky, 1930, p.20).

El desarrollo compulsivo de nuevas tecnologías de la comunicación con dispositivos cada vez más pequeños y personales potencian el aislamiento de los sujetos: las imágenes en las redes intentan reemplazar el lenguaje del cuerpo. En el contexto escolar de proliferación de pantallas y medios se pone en duda la importancia de la interacción presencial en la educación. Como advierte García Canclini (2007, p.23) “la familia, la escuela, los medios, las empresas culturales cambiaron la capacidad de acercarnos o alejarnos de las experiencias”, es por eso que en la escuela secundaria las salidas escolares se constituyen en una acción pedagógica que conquista la rutina instalada para producir algo educativamente diferente. En estas experiencias el estudiante participa en el proceso de autoafirmación a través del conocimiento de sí mismo y la reconstrucción del yo corporal, cimientos de la identidad. La visita de un grupo de escolares al teatro construye un aquí-ahora sin tecnologías y, así, propicia un especial encuentro cuerpo a cuerpo de los sujetos yendo en dirección contraria a la cultura de la mediatización.

En sus estudios de los rituales de la escolaridad McLaren (1998) indaga en los estilos de interacción con el ambiente y con otras personas cuando los estudiantes están adentro y afuera de la escuela. El autor llama *estado del estudiante* al que puede percibirse cuando están en el edificio escolar: “los jóvenes son generalmente aliados, de buenos modales, predecibles y obedientes. Sus gestos son pronunciados y sistemáticos” (p. 60). El ánimo de este estado ayuda a reproducir formas sociales y culturales restrictivas, respondiendo a la disciplina escolar que empleando técnicas como la clausura, división en zonas y emplazamientos funcionales, procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. Se trata de poder vigilar la conducta de cada alumno: apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Este procedimiento, como lo explica Foucault, es fundamental “para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico” mediante la “soledad necesaria del cuerpo y del alma” (1975, p.166). Así la disciplina

individualiza los cuerpos según una localización que los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones. De esta manera “Se inscribe en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada, como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia” (Foucault, 1975, p.206). Cuando la propuesta pedagógica implica salirse de este mecanismo de vigilancia, abandonando el espacio analítico del aula, los cuerpos perciben cierta liberación y su organicidad se hace presente.

Al salir de la escuela, en el *estado de bocacalle*, “los estudiantes son indulgentemente físicos y libremente exuberantes... Hay frecuentemente una gran cantidad de contacto físico” (McLaren, 1998, p.56). En este estado los cuerpos se contorsionan, se exaltan y se agitan en una manera de estar menos controlada y por lo tanto con menos represión social.

En una salida escolar, entonces, puede observarse una puja entre los dos estados, ya que si bien se abandona el edificio escolar, el contexto de la salida de experiencia directa sigue siendo educativo. En estas travesías pedagógicas, por fuera de la escuela, hay dos impulsos simultáneos en los estudiantes: una fuerza que los empuja hacia el *estado de bocacalle* y la disciplina que los invita a practicar el *estado de estudiante*. Estas dos fuerzas en conflicto se potencian por la cualidad intrínseca del arte escénico: la presencia de un grupo de personas en un tiempo y espacio compartidos.

Experiencia directa con el cuerpo, *piratas en los mares de la experiencia*

Cuando se eclipsa la rutina de la vida cotidiana escolar con una salida de experiencia directa se hace presente el cuerpo porque éste “sólo existe, para la conciencia del sujeto, en los momentos en que deja de cumplir con sus funciones habituales” (Le Breton, 1990, p. 124). Estas salidas escolares permiten la inserción de los estudiantes en el tejido de la ciudad y de las prácticas sociales: “por medio del cuerpo, el ser humano está en comunicación con los diferentes campos simbólicos que le otorgan sentido a la existencia colectiva” (Le Breton,

1990, p.25). El cuerpo es una zona que se encuentra cargada de significaciones y en la adolescencia lo es más aún puesto que sus cambios implican la efervescencia de sensaciones nuevas, distintas y difíciles de ser integradas por el yo para su dominio. La experiencia extraescolar incluye la acción de *poner el cuerpo* que, si bien puede vivirse con poca naturalidad, estimula una especial intuición que es fruto de una educación hecha carne.

Estas prácticas escolares, reguladas por una prudente disciplina, centran la atención en la experiencia corporal permitiendo cierta libertad de acción y de pensamiento del alumno que puede apreciar los beneficios que traen consigo las prácticas culturales. En este sentido se rescatan las ideas de Olga Cossettini, maestra rosarina que a mediados del siglo pasado hizo de las salidas de experiencia directa un pilar fundamental de su plan pedagógico. El desarrollo de las funciones orgánicas paralelas al pensamiento le permitió a Olga reconectar a sus alumnos con la naturaleza y con el arte, teniendo en claro que “La estética motriz es la primera expresión emotiva del hombre que sirve para exteriorizar su estado anímico bajo el impulso de los sentimientos” (Cossettini, 1934, p.10). La maestra atestigua que los púberes entran en el mundo sirviéndose de los sentidos como instrumentos de utilidad práctica, por eso “la educación estética está íntimamente relacionada con toda la obra educativa”, en su búsqueda del “equilibrio armónico entre el cuerpo y el espíritu; la alegría de expresarse a través del gesto” (Cossettini, 1934, p.04). La sensación puesta al servicio del concepto arma su entramado sirviéndose de imágenes alrededor de las cuales el alumno concreta su experiencia educativa. Los postulados y prácticas empíricas de Olga colocan a la *vivencia* en el centro de la reflexión pedagógica lo que invita a revalorar y conceptualizar el lugar protagónico que tiene el cuerpo en los procesos de construcción de conocimiento.

Para que algo sea experimentado es necesario que afecte con cierta *intensidad* y que se haga *presente*, esto es, que posea cierta *extensión* que permita su encarnación. Larrosa (2003) asegura que la experiencia como práctica está en franca decadencia porque el sujeto

moderno padece las presiones de una serie de excesos: el exceso de información y de opinión, el exceso de trabajo como actividad automática. Estos excesos más la falta de tiempo imposibilitan la concreción de experiencias en la vida cotidiana dado que:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2003, p.174).

La etimología de la palabra *experiencia* se relaciona primeramente con la acción de *probar*: es un encuentro con algo nuevo. El radical es *periri*, que se encuentra también en *peligro*. La raíz *per* se relaciona con la idea de travesía, hay numerosos derivados de esta raíz que marcan un recorrido o pasaje, incluso la palabra *pirata*: “El sujeto de la experiencia tiene algo de ese ser fascinante que se expone atravesando un espacio indeterminado y peligroso, poniéndose en él a prueba y buscando en él su oportunidad, su ocasión” (Larrosa, 2003, p.176). En el marco de la trama institucional escolar estos ritos de interacción corporal, estimulan un repertorio particular de actividades perceptivas y expresivas.

Una visita de la escuela al teatro plantea lógicas sociales, culturales y educativas que atraviesan el cuerpo, despiertan sentimientos y emociones y construyen nuevos significados cognoscitivos. Un espectáculo escénico es un formato que incluye, inevitablemente, la presencia de *cuerpos* en plural: es un encuentro entre un grupo de artistas y un grupo de espectadores. El espectador también ofrenda su cuerpo, sus sentidos, en la apreciación: mirar

un espectáculo escénico significa estar disponible para el otro, resonar con el otro y para ello es necesario conocer los fantasmas del propio cuerpo, superar ciertas represiones y resistencias. Según lo explica Joliot “una condición necesaria a la expresión de la creatividad consiste en la confrontación permanente entre la teoría y la experiencia” (2001, p.14) y para este proceso se necesita un enfoque experimental que desemboque en un intento de interpretación. El autor destaca que “los grandes teóricos han sabido, en todo momento, aprehender las riquezas de la experiencia y sacar el máximo provecho de la misma” (Joliot, 2001, p.14) por eso la vida interna de los sujetos es moldeada por las actividades colectivas que son capaces de experimentar.

El cuerpo forma parte del pensamiento y de la inteligencia, como lo explica Eisner: “la mente y los sentidos son una cosa y no dos” (2002, p.59). Lo propio del conocimiento sensorial es que es particular y contingente: Aristóteles planteó una progresión del conocimiento desde las observaciones de casos particulares en las que se pone en juego la sensación, la experiencia o *empiria*; hasta los principios más generales de la ciencia y la filosofía. Desde la perspectiva aristotélica “la construcción de conocimiento comienza a partir de la experiencia sensible” como lo explica Gómez Di Vincenzo (2011, p.57).

El espectador es emisor y receptor de mensajes que están relacionados con la afectividad de cada uno. Cuando Williams (1977) habla de *experiencia* la describe como un cúmulo de *estructuras del sentir* que se distinguen respecto de los conceptos formales: “la experiencia en oposición a la creencia, lo subjetivo en oposición a lo objetivo; el sentimiento en oposición al pensamiento; lo inmediato en oposición a lo general; lo personal en oposición a lo social” (p.151). Y pone el foco en el pensamiento tal como es sentido y el sentimiento tal como es pensado. Una experiencia escolar en proceso propone una conciencia práctica de tipo presente, despliega los elementos afectivos de la conciencia y de un grupo de relaciones internas específicas, entrelazadas y a la vez en tensión. El grupo de compañeros funciona

como un espejo donde el adolescente se mira; a través de ellos se reconoce, armando o desarmando los procesos de cambio conforme a su deseo. La pertenencia a un grupo que experimenta diversas vivencias emocionales ofrece un marco identificador momentáneo hasta tanto se establezcan sus estructuras internas.

En el acercamiento de la escuela al teatro cada espectador es un sujeto dedicado a armar un collage de sí mismo construido con pedazos y fragmentos tomados de los otros, del espectáculo, de la contemporaneidad.

Aprendizaje activo, la pedagogía del diseño

Cuando Larrosa estudia el campo pedagógico de las últimas décadas nota que ha estado escindido entre los partidarios de la educación como ciencia aplicada (llamados *tecnólogos*) y los partidarios de la educación como praxis política (llamados *críticos*). El autor propone, entonces “pensar la educación como experiencia” (Larrosa, 2003, p.166) lo cual constituye otra posibilidad, existencial y estética, de la educación. Es que, pese a la importancia del rol pedagógico que cumplen, las formas artísticas han sido omitidas casi por completo en la elaboración de políticas curriculares. Además de esta omisión, el discurso pedagógico moderno supuso la distribución rigurosa de los cuerpos con la creación del salón de clase y su organización de un espacio serial. Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada alumno y el trabajo simultáneo de todos. Como lo explica Foucault, la disciplina en la escuela “Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (1975, p.170). Las instituciones de matriz disciplinaria, entre ellas la escuela, se consolidaron a fines del siglo XIX y recorrieron la escolaridad del siglo XX; han fabricado una maquinaria de control que forma, en torno del sujeto contemporáneo, “un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta” (p.203). Su punto

de ataque fue el cuerpo: “una obsesión por las posiciones corporales atravesó todo el discurso escolar” (Scharagrodsky, 2007, p.06). El formato moderno de educación “diseñó una cuadrícula en la que a cada celda le correspondió un cuerpo. Todos estaban vigilados por un adulto que, generalmente, ocupó el lugar del saber y de la autoridad” (Scharagrodsky, 2007, p.05). La férrea jerarquización del saber en roles implicó que los postulados difundidos por el discurso del docente deban ser asimilados, sin más, por los estudiantes.

Indagando en estos vínculos las teorías constructivistas profundizaron en prácticas que plantearon otras alternativas educativas proponiendo algo distinto: un aprendizaje social que se centre en el rol activo del alumno. Como enumera Scharagrodsky (2007, p.06) “las posiciones anarquistas, las socialistas, las comunistas, las visiones escolanovistas, las visiones escolares influenciadas por Dewey o Freinet” se opusieron y resistieron al viejo formato escolar. Las nuevas visiones habilitaron otras formas de acceso al cuerpo, resistiendo estereotipos y jerarquías de género, de clase, de etnia o de rol. Se le da, entonces, un protagonismo esencial al alumno y se lo guía para que desarrolle su vínculo con el mundo, aseverando que la elaboración personal de la información que el sujeto recibe del medio social y educativo será su principal aprendizaje. Incluso es posible encontrar en la historia de la educación argentina varias experiencias innovadoras como fue el caso ya comentado de la maestra Olga Cossettini quien adhirió a esta concepción de educación porque ofrece a los adolescentes “estímulos necesarios para su desenvolvimiento, proporcionándole los beneficios que trae consigo la cultura” (1934, p.03). Así y todo, estas experiencias pedagógicas siempre han transitado en los márgenes de la trama educativa siendo muy poco alentadas por el Estado.

El gran defensor de la Escuela Activa, que proponía el aprendizaje a través de la actividad del alumno fue John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo y pedagogo liberal norteamericano, cuyos postulados relacionados con el aprendizaje a través de la experiencia

recorrieron el mundo occidental. Ante la imposición del conocimiento de arriba hacia abajo, la Escuela Activa propone la expresión y cultivo de la individualidad. Mucho más efectiva que la disciplina externa, la actividad libre es la manera de poner al alumno en contacto con un mundo en permanente cambio, alcanzando fines que respondan a demandas directas y vitales del estudiante. A la preparación para el futuro más o menos remoto se le opone la invitación a aprovechar al máximo las oportunidades del presente. En estas teorías y prácticas se guía al alumno para que desarrolle su vínculo con actividades sociales y de encuentro con el arte, lo que, para John Dewey constituye la médula de la vida escolar: “el estudiante está repitiendo la experiencia de la humanidad cuando son sus propias actividades las que lo conducen por el sendero del conocimiento” como lo especifica en un informe de 1896 (Pineda Rivera, 2011, p.74).

La obra de Dewey está impregnada del concepto de *moderación*, propio del liberalismo, pero al mismo tiempo no se pueden negar las contribuciones del positivismo y del marxismo en su discurso. De ahí que se haya constituido en un movimiento complejo y, al no cuestionar las raíces de las desigualdades sociales, puede resultar genérico y poco profundo. Así y todo, construyó ideas de carácter progresista como el autogobierno de los estudiantes o la defensa de la escuela pública y activa, lo que permite reflexionar en la actualidad la importancia de una visión activa del alumno en el camino de su aprendizaje y en la condición social y colectiva del acercamiento al conocimiento.

Cuando el medio didáctico empleado despierta la sensibilidad y ejercita la actividad imaginativa, como sucede en las visitas de la escuela al teatro, los escolares abren su emoción a la belleza del mundo y, al mismo tiempo, son capaces de interpretar las metáforas artísticas produciendo conocimiento. El lenguaje de la enseñanza suele ser una traducción comprensible para los no iniciados y es aquí donde las discusiones acerca de la metáfora en la educación cobran relevancia: “el papel que se le da a las metáforas (modelos y analogías) no

difiere del papel que se le ha asignado tradicionalmente a la filosofía y a la epistemología y por ello siempre aparece asociado a la didáctica” (Palma, 2008, p.101).

A diferencia del cerebro, cuyo funcionamiento es biológico porque es dado por la naturaleza, la mente es el resultado de la experiencia: un fenómeno cultural. Por eso Eisner sostiene que “La práctica de presentar a los alumnos ideas expresadas en formas visuales, verbales, numéricas y auditivas aumenta los recursos a su disposición para producir significados” (Eisner, 2002, p.79). Cuando esos recursos son abundantes, como en la escena teatral que conjuga múltiples lenguajes, se expanden las vías que conducen al aprendizaje y las ideas son atravesadas por el arte que permite el ejercicio de la imaginación personal. Esta pedagogía activista agranda la sensibilidad hacia el mundo porque trata de iniciar a los alumnos en la lectura o la pintura, en la música o la danza para que aprendan, más allá de una serie de técnicas, un nuevo enfoque con respecto al conocimiento. Según dice Le Breton “cualquier situación de enseñanza en la cual el alumno descubre un más allá de lo que él creía, desborda el instante y marca con hierro el resto de la existencia” (Le Breton, 2000, p.42).

En la platea se ponen en relación los procesos que cumplen el espectador emancipado y el alumno activo: los sujetos se hacen presentes, ocupan con sus cuerpos las butacas, movilizan la percepción y la interpretación, despliegan el pensamiento crítico, en un proceso de construcción de conocimiento. Las obras de arte pueden presentarse como una forma explícita y acabada pero no lo son hasta que el espectador completa el proceso: debe “hacerlas presentes en ‘lecturas’ específicamente activas” como lo aclara Williams (1977, p.151) y continúa diciendo que “la producción del arte no se halla ella misma en el tiempo pasado. Es siempre un proceso formativo dentro de un presente específico”. Al estimular la interpretación se rechaza una concepción de *lector* enteramente receptivo y se piensa en estudiantes que desempeñan el rol de intérpretes activos capaces de elaborar su propia

traducción. Se pondera un alumno activo que construye él mismo el conocimiento realizando su propio diseño apoyado en los lenguajes disponibles porque “es el choque de la imaginación con la realidad captada lo que crea en el alumno un estado de gracia que pone en descubierto su espíritu creador” (Cossettini, 1934, p.16).

Contra las nociones inertes de adquisición, articulación, o competencia que sustentan la vieja enseñanza de la alfabetización, Cope y Kalantzis proponen la *pedagogía del diseño* que “reconoce el rol de la subjetividad y de la capacidad de protagonismo y de acción en este proceso” (2009, p.69). Diseñar es transformar, es reelaborar el mundo representándolo de nuevo, en una acción que exalta la creatividad, la innovación, el dinamismo y la divergencia: “El acto de representarse para uno mismo el mundo y las representaciones de los demás transforma al propio aprendiz. El acto de diseñar deja al diseñador rediseñado. (Cope y Kalantzis, 2009, p. 69).

El lugar de los docentes, *el maestro de sentido*

La existencia de estos espacios y prácticas escolares que cuestionan el orden jerarquizado aparecen como una oportunidad para que la escuela pregone escenarios de igualdad y de respeto por la experiencia. El proceso que lleva adelante el alumno activo se apoya también y necesariamente en la mediación del docente como factor humano con sus múltiples lenguajes, discursos y modalidades de enseñanza. Para ello es fundamental el entendimiento de la escolaridad desde las perspectivas de la cultura y la ejecución ritual ya que el propio cuerpo del educador influye fuertemente en la enseñanza. En este sentido McLaren asegura que los rituales juegan un rol crucial en las relaciones que el docente establece con los estudiantes y que “las dimensiones del proceso ritual son intrínsecas a las transacciones de la vida institucional, y al ir y venir de la cultura escolar” (1998, p.42). Estos rituales organizan el proceso educativo de socialización y de individuación a la vez, en los

cuales es fundamental la calidad de la presencia del docente: el sujeto educador incumbe tanto como el contenido que enseña.

Para que aparezca el aprendizaje activo del sujeto se requiere, según Le Breton, “un tipo especial de docente, el maestro de sentido, capaz de conectar con la mente del que aprende, respetar sus intereses y posibilidades” (2000, p.35). De esta manera, el docente no se impone a la inteligencia del alumno sino que “lo acompaña, avanza con su mismo paso, lo despierta al mundo respetando su sensibilidad y su ritmo, camina sobre el terreno del otro, sin jamás forzarlo a despojarse de sí mismo” (Le Breton, 2000, p.40) para, de esta manera, integrar al estudiante en el medio que lo rodea de forma personal y crítica. Se propone abrir la agenda temática para formar ciudadanos que no sean meros receptores de saberes, sino sujetos con capacidad de pensamiento y elección. El fin de este tipo de enseñanza es la adquisición de saberes específicos: “un saber ver, un saber escuchar, un saber degustar el mundo, es decir una apertura al mundo del sentido y de los sentidos” (Le Breton, 2000, p.40). Estos saberes específicos bien pueden resumirse en el *saber estar*: una relación con el mundo mediante una actitud empírica más que sobre una colección de verdades envueltas en un contenido inmutable. El maestro de sentido “Sabe que la singularidad de ese recorrido no se debe cristalizar en dogmas en los que las respuestas siguen un cuidadoso repertorio” (Le Breton, 2000, p.40) por eso concibe su tarea como la de una iniciación: despliega una verdad particular que el alumno descubre en sí mismo al recorrer a su ritmo el camino hacia ella.

Rossana Reguillo apoya estos postulados diciendo que la escuela, así como la familia, “siguen pensando a la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser; mientras que, para los jóvenes, el mundo está anclado en el presente” (2012, p.25). La función de los educadores es aproximar la separación existente entre los medios y los fines, entre el aprendizaje y la práctica, entre los procesos y los resultados. Despertar la voluntad por el aprendizaje es el papel del educador: intervenir, tomar posición y mostrar un camino,

para que toda verdad sea reconstruida por el alumno practicando la investigación y el esfuerzo, en lugar de repetir soluciones ya listas. Los maestros pueden potenciar aquellos valores morales que se necesitan para encauzar la contemporaneidad con el fin de reconocer sus beneficios y también sus riesgos. Para esto se necesitan profesionales altamente satisfechos de la profesión que han escogido y del oficio que cumplen, como lo explica William Ospina: “es necesario que la educación no nos dé solamente un recurso para el trabajo, una fuente de ingresos, sino un ejercicio que permita la valoración de nosotros mismos” (2010, p.06).

Los alumnos construyendo el rol del espectador, *una pasividad hecha de pasión*

Como asegura Scharagrodsky “La institución escolar se configuró como el dispositivo que se construyó para encerrar el cuerpo... no solamente en un edificio, sino también en un aula y en el banco escolar” (2007, p.05); pero en la actualidad algunos dispositivos escolares proponen nuevas formas de abordaje del *cuerpo*, impulsando su visibilidad y legitimidad. Para formar espectadores es necesario sacar a los alumnos de la actitud pasiva y cómoda que genera la estabilidad férrea del pupitre y empujarlos a que encuentren un lugar de autonomía. En este proceso el cuerpo, como sistema simbólico y perceptivo, adquiere una preponderancia inédita: los alumnos y docentes abandonan por un día la gramática escolar y descubren el espacio teatral, disfrutan de la experiencia directa y sus cuerpos se llenan de deseos y de expresiones físicas.

Las experiencias que ponderan la expresividad y la auto percepción construyen conocimiento acerca del lugar que ocupa el cuerpo en el tejido escolar. Se ha explicado que, según McLaren (1998), *el estado de bocacalle* consiste en comportamientos que los estudiantes exhiben cuando están sin los adultos, afuera de la escuela. En las salidas al teatro, si bien están acompañados por docentes y mediadores, pueden registrarse algunos usos del

estado de bocacalle: “los estudiantes colectivamente ejecutan roles y estatus que reflejan la dinámica de las relaciones e identidades grupales,... frecuentemente liberan frustraciones acumuladas. Por tanto es un estado catártico, son más decididamente ellos mismos” (p.55). Debido a que muchos estudiantes encuentran entretenido el estado de bocacalle les resulta fácil transitarlo y abandonan por un rato el estado de estudiante, por eso las actitudes en el teatro rara vez se confinan a escenarios predictibles. Los cuerpos inquietos de los sujetos escolares viajan de la escuela al teatro para encontrarse con otros sujetos (los artistas) portadores también de cuerpos expresivos que vibran en su *estado* propio y particular: el estado del intérprete. Este encuentro de estados despliega la fantasía, el experimento, la hipótesis y la conjetura, las metáforas florecen y se promueven formas culturales novedosas.

Las artes pueden ser un dispositivo modificador de los estados corporales y un vehículo destinado a poner a prueba el modo de pensar de los jóvenes: Eisner invita a pensar las artes “no sólo como objetos que brindan placer, sino como formas que desarrollan destrezas mentales y aumentan la comprensión” (2002, p.99). Sobre una base experimental, el arte escénico despliega un discurso socialmente reconocido y autorizado acerca del mundo, por eso su presencia en los currículos escolares promueve la innovación y ofrenda posibles soluciones ficcionales a problemas reales. Es así que el espectador escolar cumple operaciones cognoscitivas pensando no sólo con lenguaje, sino también con imágenes visuales, gestuales y sonoras, ampliando su espectro de alfabetismos.

Para expresar significados cada obra emplea determinados modos en diferentes combinaciones de los recursos semióticos disponibles (verbal, visual, sonoro, kinésico, situacional, etc.). Cada forma representativa requiere sus propias demandas de lectura y para encararlas se desarrollan distintas destrezas cognitivas en los alumnos porque el espectador es un diseñador que toma significados disponibles y los utiliza para representarse la obra para sí

mismo. En contacto con los demás compañeros, docentes y mediadores se abren hipótesis de análisis que aportan una comprensión progresiva de las metáforas artísticas.

El significado en el teatro es el resultado de una construcción hipotética dada por la relación de cooperación entre el espectador y la obra porque “existe en el espectador un profundo deseo de darle una coherencia a lo que ve, de comprender, de asignar un sentido” según lo explica De Marinis (2005, p.91), quien continúa diciendo que el trabajo de dar sentido requiere “segmentación, selección y memorización de unidades perceptivas” (p. 98). El autor desarrolla la noción de *competencia teatral*, concebida como el conjunto de todas aquellas aptitudes, habilidades, motivaciones y conocimientos que ponen al espectador en condiciones de comprender una representación. Así, la competencia teatral no es sólo un saber sino que sobre todo, es un *saber-hacer*, es decir un conjunto de destrezas y de capacidades que le permiten al espectador ejecutar las diferentes operaciones cognitivas.

Los espectadores escolares se encuentran ante una situación inhabitual y particularmente compleja de su vida educativa, la cual requiere poner a funcionar múltiples acciones interpretativas que completen el sentido de la experiencia. Ana Durán, directora del PFE, afirma que “el acto de recepción del espectador se construye a través de aspectos semánticos, estéticos y emotivos” (2016, p.32) y esta combinación propicia un conjunto de operaciones relacionadas con el saber como son: la posibilidad de decodificar metáforas, la ampliación del mundo habitual, imaginar lo que no existe, la captura del momento presente, la visión crítica de la sociedad, la posibilidad de hacer foco en temas existenciales. El espectador escolar, desde su aparente inactividad, compone su propio poema con los elementos del poema que tiene adelante observando y comparando, ligando aquello que ve en el escenario con otros ámbitos de la vida cotidiana.

Al incitarlos a ser *espectadores* se les propone a los alumnos la hermosa responsabilidad de asumir un rol activo y un comportamiento colectivo porque como lo explica Ranciere (2008):

El teatro es una asamblea en la que la gente del pueblo toma conciencia de su situación y discute sus intereses, dice Brecht siguiendo a Piscator. Es el ritual purificador, afirma Artaud, en el que se pone a una comunidad en posesión de sus propias energías. (p.13)

La apreciación escénica forma sujetos de cuerpo presente los cuales atienden al impacto de las emociones. Emilio García Wehbi, artista contemporáneo, reclama que “Se hace necesario el desgarramiento del público para transformarlo en espectador activo, para que haya tantas lecturas posibles como cantidad de espectadores en la sala” (2012, p.25). En este reclamo la escena se describe como “Presencia y no representación, experiencia compartida y no comunicada, proceso y no producto, manifestación y no significación, impulso de energía y no información” (García Wehbi, 2012, p.24). En la cohesión de quienes viven la experiencia estética, los espectadores *actúan* construyendo sentido de manera comunitaria.

Las actividades sociales que empiezan a formarse y a crecer a partir de las relaciones colectivas son el centro del proceso educativo. Aún siendo el teatro una práctica milenaria puede volverse provocadora presentando una forma alternativa de enseñanza-aprendizaje en un marco de modelos que uniformizan el saber como un producto igual para todos. Así los paradigmas educativos se renuevan permitiendo a los sujetos escolares emanciparse en su accionar: “las artes son un medio importantísimo de celebrar el pensamiento” (Eisner, 2002, p.52) que permiten a los alumnos emplear la sensibilidad, participar, disfrutar, encontrar significado en formas estéticas y aplicar el juicio crítico, acercándose al sujeto de la experiencia, descrito por Larrosa (2003) así:

El sujeto de la experiencia se define no tanto por su actividad como por su pasividad... una pasividad hecha de pasión, de padecimiento, de paciencia, de atención, como una receptividad primera, como una disponibilidad fundamental, como una apertura esencial. El sujeto de la experiencia es un sujeto ex-puesto. (p.175)

El Teatro, un Encuentro

Las artes escénicas: *un ritual de encuentro de los cuerpos*

La penalidad atraviesa todos los puntos de las instituciones disciplinarias: comparando, homogenizando y excluyendo controla a todos los individuos, en una palabra, los normaliza, según lo expone Foucault en su libro de 1975 titulado *Vigilar y Castigar*. El autor explica que “Lo Normal se establece como un principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales” (Foucault, 1975, p.214). La pedagogía escolar se ocupa meticulosamente del encauzamiento de la conducta de los alumnos, a partir de una serie de penalidades:

En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes ‘incorrectas’, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). (Foucault, 1975, p.208)

Para ejercer este poder la institución educativa debe apropiarse de instrumentos sociales de vigilancia omnipresente, capaz de hacerlo todo visible, pero a condición de volverse ella misma invisible: “Debe ser como una mirada sin rostro que transforma todo el

rostro social en un campo de percepción” (Foucault, 1975, p.247). Así la disciplina penetra en el cuerpo de las personas que conforman las sociedades contemporáneas en las cuales ninguna acción puede ser ociosa o inútil: “Un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto” (Foucault, 1975, p.176).

Apoyando esta perspectiva desde el campo propio de la antropología, David Le Breton (1990) explica que en la sociedad occidental existen *ritos de evitamiento* con respecto al cuerpo (la prohibición de tocar al otro o de mostrarse total o parcialmente desnudo) que condicionan las interacciones sociales. Se produce un distanciamiento que determina la presencia cultural a través de reglas de contacto físico que se traducen en cierto borramiento del cuerpo. El autor plantea que, en esta simbolización particular de los usos corporales, el cuerpo se desvanece en el ajetreo de la vida cotidiana: “Infinitamente presente en tanto soporta inevitable, la carne del *ser-en-el-mundo* del hombre está, también, infinitamente ausente de su conciencia” (Le Breton, 1990, p.122).

La tendencia disciplinaria y de borramiento del cuerpo que se experimenta en las instituciones educativas se altera sustancialmente en el teatro, donde una amplia red de expectativas corporales recíprocas condiciona los intercambios entre los sujetos: en la experiencia directa con el teatro la conciencia corporal de los espectadores escolares se manifiesta. Dentro de un amplio margen de variaciones se activan las sensaciones, la expresión de las emociones, los gestos, las posturas, el imaginario corporal y los códigos culturales compartidos por los escolares. Acompañados por una adecuada mediación se constituye el hecho teatral como forma comunitaria sostenida, por más de dos mil años, por una particular *presencia* que entra en tensión con la distancia propia de toda representación. En el teatro la escena y la platea se interpelan mutuamente, por eso Szuchmacher afirma que “cada puesta en escena configura a su espectador, lo contiene y lo convoca” (2015, p.26), es decir que cuando los estudiantes se encuentran en un espacio teatral se ven con la

responsabilidad de ser espectadores presentes en carne y hueso, ser quienes completan el hecho teatral. Para integrar la experiencia los alumnos comprometen su subjetividad en el rol de testigos necesarios de lo que sucede en la escena, y así permiten que se abra el espacio propio de lo ficcional, que suceda el juego de representación.

Cuando un estudiante lee un texto teatral se encuentra con palabras que dan cuenta de objetos ausentes, en cambio, en el teatro experimenta con materialidades concretas: el texto en escena convive con las artes visuales, espaciales y sonoras, logrando producir efectos variados en el alumno. Profundizando en la interpretación de los múltiples lenguajes que una obra despliega los estudiantes completan el sentido, los sentidos. Al mismo tiempo que comprometen su cuerpo y su subjetividad, si la función está acompañada por un proceso pedagógico, los jóvenes espectadores pueden definir y analizar ciertos procedimientos del arte escénico. Desde la semiología De Marinis (2005, p.107) explica que una función teatral es multidimensional, efímera e irrepetible y que es sincrónica debido a la simultaneidad necesaria entre emisión y recepción. El hecho teatral se produce en simultaneidad con su recepción y necesita de la presencia corporal de los espectadores quienes son los que terminan por dar sentido a toda esa operación, combinando en su mirada la configuración física de los materiales reales con su dimensión representativa. Como lo explica García Canclini “Los textos y las imágenes van existiendo a medida que el lector o el espectador los usan y reinterpretan” (2007, p.73). En este proceso los alumnos ponen en funcionamiento sus aparatos cognitivo, intelectual y afectivo, ya que los sentidos no son impuestos de manera unilateral sino que son producidos en conjunto por ambos polos de la relación teatral. El encuentro con el arte escénico se concibe para la escuela como un movimiento que revela un panorama rico en diferentes recursos para crear significado. Se trata de un proceso pedagógico que une el arte con el conocimiento, a través del cuerpo entendido como emisor y receptor de señales. Acontece un acto de disfrute estético compartido: algunos cuerpos en

acción están posicionados frente a otros cuerpos que, en el transcurso de la experiencia, deben ser *movilizados*. Los estudiantes en el teatro se permiten exteriorizar el impulso de las sensaciones y las emociones, de las ideas y las pasiones.

Cuatro lenguajes, *una poesía de los sentidos*

“Toda significación está inevitablemente asociada a alguna forma de lenguaje” (García Leal, 1997, p.39)

Para el análisis de las características propias del texto espectacular o *performance texte* a los encargados de la mediación les sirve pensar a toda obra en vivo como un discurso *multimodal*. Proponer un punto de vista diferente al enfoque monomodal permite a los grupos escolares desagregar los diferentes modos y lenguajes que participan de una obra teatral.

El filósofo y artista del teatro Antonin Artaud (1971, p.74) asegura que “hay una poesía de los sentidos como hay una poesía del lenguaje”: el lenguaje teatral es físico y concreto y logra expresar sentimientos que escapan al dominio del lenguaje hablado. La escena logra anudar las palabras con la acción en el acontecer narrativo que incluye también las expresiones propias de la interacción cara a cara: el lenguaje corporal, la *kinestesia*, el habla y los gestos, la *proxemia*. Según lo entiende Rubén Szuchmacher, reconocido director teatral, la representación escénica articula inevitablemente cuatro procesos artísticos: “La arquitectura, las artes visuales, las artes sonoras y la literatura” (2015, p.20).

La arquitectura de la sala teatral que recibe a los estudiantes, posibilita la existencia de los demás elementos, y “organiza lo fundante del teatro que es la unión indivisible entre la escena y los espectadores” (Szuchmacher, 2015, p.27). Las relaciones espaciales así mismo, determinan la distancia entre los estudiantes entre sí, la ubicación de la escena respecto de la platea y la perspectiva visual del espectador.

Teniendo en cuenta que “el ojo percibe de manera implacable toda la información visual que se exhibe desde la escena” (Szuchmacher, 2015, p.40), las artes plásticas permiten analizar todo lo que el espectador puede *mirar* desde su butaca. En el teatro *lo que se ve* incluye el espacio y la escenografía, el vestuario y los objetos, los cuerpos y sus movimientos. Si los creadores eligen usar proyecciones, efectos especiales, luces y sombras son lenguajes que se incluyen en el aspecto visual de una representación.

Las artes sonoras, por su parte, se ofrecen para pensar todo aquello que se *escucha* en la sala: los sonidos o ruidos en la escena, la música en vivo o grabada, las voces de los intérpretes. El principal aspecto sonoro en las obras de teatro es el lenguaje vocal, el cual presenta infinitas posibilidades “en la manera de colocar las voces en el aparato de fonación, en cómo se proyecta el sonido de la voz, en la forma de articulación de las palabras, en cómo se ‘atacan’ los sonidos, en la manera en que se trabajan las calidades sonoras” (Szuchmacher, 2015, p.66). El sonido se vivencia en el teatro como un acontecimiento físico: la voz del intérprete es cuerpo sonoro que vibra y produce una onda hecha de acentos, de intensidades, de velocidades, de silencios; en la cual el espectador puede detenerse y al mismo tiempo discurrir. Los sonidos ingresan sin pedir permiso a la percepción del espectador quien no puede elegir qué y cuánto oír. En toda puesta en escena, hay una proposición de un uso del tiempo, siendo éste también un tema fundamental de las artes sonoras que lleva a los oyentes por caminos de la percepción vinculados con sensaciones internas referidas a los devenires del ritmo propuesto por la narración escénica.

El lenguaje verbal se hace presente en las obras dramáticas por medio del texto que emiten los personajes. Es el lenguaje literario el que permite, en este caso, analizar el sentido establecido en la emisión dado que “la dramaturgia, en definitiva, no es sino una categoría literaria” (Szuchmacher, 2015, p.71). El recitado es el destino de todo texto dramático y su puesta en voz es un ejercicio auditivo con respecto al cual el texto escrito es tan sólo una

partitura que se articula con los demás lenguajes: lo teatral moldea el discurso pero este a su vez constituye lo teatral.

La representación teatral contiene en sí elementos provenientes de una diversidad de expresiones artísticas potenciando las posibilidades del juego de creación escénica, por eso García Wehbi (2012) reclama a los artistas: “Buscar formatos crípticos, pero nunca herméticos. Lo hermético anula en el artista y el público la voluntad de comunicación, mientras lo críptico la fomenta” (p.26). Abriendo los cinco sentidos, los jóvenes espectadores actualizan las potencialidades artísticas del espectáculo dado que “para el espectador jamás existe percepción sin interpretación” (De Marinis, 2005, p.91). La obra teatral conforma así un paisaje semiótico complejo para los jóvenes espectadores, por eso el acompañamiento pedagógico intenta desenredar el entramado de lenguajes de las obras, desagrega las cuatro disciplinas artísticas intervinientes (la arquitectura, las artes visuales, las artes sonoras y la literatura), desmonta los sistemas de producción que sostienen la obra y se pregunta por la proposición de expectación. En el contexto pedagógico se aprende el *hacer perceptivo* profundizando en las apreciaciones, interpretaciones y lecturas de los jóvenes espectadores.

La representación, la experiencia como conocimiento

Para transitar el ritual del espectador se requieren ciertas competencias y una entrega particular: la acción dramática va a arrastrar al alumnado hacia el círculo mágico de la escena, en una experiencia sensorial basada en capacidades implícitas, intuitivas. Requiere también una comprensión intelectual: el joven espectador se vuelve un investigador de la representación que, observando los materiales y los fenómenos, intenta darles sentido. Por eso en toda la experiencia juega fuertemente la noción de *punto de vista*. Filinich (2012) explica que “el acto perceptivo instauro tanto a uno como a otro participante, y es este hiato entre ambos el que funda la búsqueda incolmable, imperfecta, del sujeto que tiende a la

captación más adecuada de un objeto siempre incompleto” (p.72). La adopción de un punto de vista implica la participación activa de los estudiantes: la acción teatral coloca al espectador y al actor en posesión de sus energías vitales. Así, el acto de conocimiento resulta de una interacción conflictiva entre espectador y obra, hay una operación de interacción en juego que remite a uno y otro polo de la relación. El estudiante comprende lo que ocurre en la escena mediante procesos de asociación pero al mismo tiempo puede elaborar una fragmentación del objeto en partes: en escenas, siguiendo a un personaje, pensando y analizando los distintos lenguajes que conforman la obra. Esa manera de decodificar la experiencia teatral pueden concebirse como una alfabetización *multilingüística*, ya que a través de diferentes formas de representación (visual, auditiva, cinestésica, lingüística) los miembros de una cultura construyen singularmente conocimiento. La abstracción es inherente al acto mismo de percepción y está siempre presente en cualquier acto de representación simbólica por eso estas experiencias que vinculan el arte con la escuela ofrecen importantes oportunidades pedagógicas. Como lo explica Eisner (2002): “Las formas utilizadas para representar lo que pensamos –lenguaje literal, imágenes visuales, número, poesía- inciden en nuestro modo de pensar y el contenido de ese pensamiento” (p.73). Sería demasiado limitado restringir la construcción de conocimiento a lo que el lenguaje hace posible: en toda esta operatoria perceptiva se pone en juego la dimensión sensorial de los escolares quienes reflexionan acerca del lugar central que el cuerpo ocupa en todo proceso educativo. La situación teatral es un ámbito en donde el cuerpo y su emocionalidad adquieren protagonismo: el alumno mediante la experiencia sensorial de ser espectador afina su relación con el conocimiento sensible. Los escolares encarnan el rol de intérpretes promoviendo un conjunto de percepciones, de gestos y de actitudes físicas, construyendo un entramado de conocimientos. Por eso, Eisner asegura que “una de las funciones importantes de las escuelas es el desarrollo de la capacidad del alumno de extraer significado de las artes” (2002, p.25).

Lo representado, *el conocimiento en la interpretación de la metáfora*

“*Otelo* trata de algo más que de Otelo” (Eisner, 2002, p.97).

La obra de arte escénico invita a los estudiantes a tomar una posición que es, simultáneamente, subjetiva y objetiva: la primera se define por lo *que se ve* concretamente (la puesta en escena como un objeto estético realizado con materiales, cuerpos y lenguajes) y la segunda posibilidad se define por *cómo se lo ve*. Esta segunda posibilidad, el *ver cómo*, depende de la voluntad: en un genuino ejercicio de la imaginación subjetiva el adolescente consume un acto de interpretación. Esta interpretación es subjetiva de cada espectador, es figurada y atiende a lo que la obra está representando, como una metáfora que hace referencia siempre a *otra cosa*. El alumno que se acerca al teatro construye la apreciación en un plano literal y en otro figurado: se encuentra con un espejo de la realidad, o mejor dicho, con un *espejismo*. Siempre vinculados a la experiencia sensible, los estudiantes pueden identificar ciertas semejanzas o referencias que le permiten anclar la obra con su propia experiencia de vida, con su contexto sociocultural.

En su búsqueda por una escuela que proponga alfabetizaciones múltiples Eisner (2002, p.60) opina que “tanto el artista como el científico crean formas a través de las cuales se ve el mundo”. La formación de espectadores aprovecha la ambigüedad de la metáfora escénica como mecanismo de traslación de sentido que estimula en los espectadores la búsqueda de imágenes propias. Desde el terreno de la lingüística Calsamiglia y Tulson (2007) explican que las metáforas y metonimias, como figuras retóricas, “asocian o ponen en contacto dos objetos para lograr un efecto determinado: divertir, definir, dar a entender, sorprender, cautivar” (p.346). Para los grupos escolares que visitan el teatro interpretar metáforas es un procedimiento de aprendizaje y, al mismo tiempo, de delectación: “la

metáfora es la construcción de una analogía que produce placer interpretar” (p.347). El goce se da por la experimentación de un sentimiento, de un pensamiento que la obra coloca en el centro. Es un acto pedagógico en un contexto que para la comunidad educativa es nuevo, distinto al habitual: el ámbito teatral. La apreciación estética pone en marcha en el alumnado la comprensión de la función referencial porque la obra apunta a algún aspecto del mundo y propicia su experimentación: “el uso metafórico obedece a la necesidad de concreción de atributos abstractos o difíciles de describir, lo que le confiere un valor epistémico” (Calsamiglia y Tulson; 2007, p.347). En presencia de una metáfora el estudiante advierte que además de lo dicho se le está queriendo decir otra cosa: se produce un acto de aprendizaje en la tensión entre el entendimiento y el misterio a develar. En las metáforas hay una transferencia de significados que se resuelven en la interpretación por eso Palma (2015) asegura que “la metáfora ofrece un núcleo duro de comprensión y unos bordes que permiten más de una interpretación, o incluso discrepancias y confusión” (p.40). La obra teatral, en tanto *metáfora*, coloca a los alumnos en primer plano, los activa, y les permite mirar el mundo desde una perspectiva subjetiva. En un proceso interactivo la formación de espectadores se pone en actividad simultánea –en interacción- dos ámbitos que habitualmente no lo están: el ámbito del arte y el del aprendizaje.

Producir una obra consiste en ofrecer una nueva visión de las cosas: toda obra se crea en referencia expresa con algún aspecto de la realidad. El espectador crea imágenes a través del pensamiento metafórico en un proceso vinculado con la experiencia sensible, con su historia personal y social: como lo explica García Leal (1997) en su investigación que titula *Arte y Conocimiento*, “La representación es doble: por un lado, el intérprete musical o teatral, el espectador o el lector representan la obra; por otro lado, la obra representa la realidad” (p.140). Una estrategia pedagógica que envuelve la apreciación de la obra permite desandar “un camino de vuelta hacia el reconocimiento del mundo, de la vida, como lugar originario

del sentido” (García Leal, 1997, p.50). La obra es una construcción que representa algún aspecto del mundo y activa en el alumno su campo imaginario en el que se movilizan aspectos de la realidad externa y representaciones internas. En este proceso la realidad ha de quedar transformada al representarse. García Leal (1997) lo explica buscando ejemplos en las artes plásticas:

Es difícil negar que *Los fusilamientos del 3 de mayo* de Goya o el *Guernica* de Picasso forman parte del sentido que tienen para nosotros los acontecimientos representados; forman parte de su realidad. No evidentemente de la realidad empírica de los hechos, sino de la realidad significativa que han alcanzado dichos cuadros, por su gran capacidad de develación, han operado una ‘transformación de lo representado hacia su verdad’. O sea, al constituir el sentido actual de los acontecimientos, han hecho que aparezca su verdad. (p.148)

Así lo representado alcanza, a través de la representación, un contenido de realidad superior al que antes poseía, una mejor presencia sensible, un mayor sentido, una superior inteligibilidad. El arte en la educación alcanza un conocimiento propio y distinto al de las otras formas de concepción de la realidad, desde la ciencia o la filosofía hasta las creencias más comunes, por eso tiene una insustituible importancia cognoscitiva y pedagógica. El que una obra teatral represente algo significa que lo presenta ante los escolares con una nueva luz y, a partir de variadas circunstancias de interpretación que éstos ponen a funcionar, se desvelan nuevos aspectos de lo representado. La formación de espectadores en la escuela induce el despliegue del pensamiento crítico en un proceso que está en relación directa con el aparato cognitivo: al término de ver una obra de teatro “la imaginación ha tejido su red de oro sirviéndose de imágenes alrededor de las cuales el alumno concreta su experiencia” (Cossettini, 1934, p.15).

La escuela espectadora: *ir más allá de lo ya sabido, ampliar la comprensión*

El carácter colectivo de la recepción teatral potencia la dimensión afectiva de la educación poniendo en juego intensamente la relación con la obra y con los demás espectadores. Estos movimientos construyen el sentido de la obra teatral en un proceso pedagógico de encuentro entre los cuerpos, entre las inteligencias, entre los diferentes saberes de los roles participantes. El teatro ofrece a los jóvenes espectadores la posibilidad de una experiencia perceptiva directa que es la que se da cuando se está en presencia del objeto a conocer: las representaciones son construcciones hechas de materialidades pero al mismo tiempo, como lo explica García Leal (1997), “el espectador sabe que está viendo un cuadro. Lo que ocurre, además, es que ve más allá del propio cuadro” (p.123). La representación consistente, entonces, en ir más allá de los materiales generando una relación metafórica con la realidad: puede imitarla pero también deformarla; puede guardar semejanza con el mundo o puede deconstruirlo; los personajes pueden mimetizarse con los sujetos reales o pueden simbolizarlos.

El arte escénico posee cierto poder de revelación en su capacidad de descubrir e iluminar la cara inhabitual de los hechos y las cosas, es por eso que despierta curiosidad en los adolescentes: una experiencia teatral les permite ver con nuevos ojos el mundo y altera la vida escolar, puesto que “La narrativa, incluso la de ficción, da forma al mundo real” (Bruner, 2005, p.22). El teatro en la escuela ofrece importantes oportunidades: el poder metafórico de la representación permite ver en el escenario escenas figuradas que versan sobre lo humano y su entorno abriendo nuevos mundos que son espejismos de la estructura social en la que los adolescentes están insertos:

La obra artística recoge el sentido y las significaciones dadas, pero para reconstruirlas; asume las ideas vigentes, pero para proyectarlas con una nueva luz; se implanta en un mundo dado, y se lo incorpora, pero para rehacerlo. Procura ir más allá de lo ya sabido, ampliar la comprensión. (García Leal, 1997:161)

En el siguiente capítulo se describirá la formación de espectadores como un proceso pedagógico que demanda del alumno un compromiso físico e intelectual para con la escena. La experiencia, mediada por el Programa Formación de Espectadores, moviliza al alumno hacia una doble travesía: mientras le propone tomar *distancia interpretativa* lo invita a abdicar de la posición del que mira para involucrarse, para *exponerse*. Como dice Larrosa: “es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se expone” (2003, p.175).

Capítulo III: La Platea Colmada de Estudiantes, un Campo de Aprendizajes

¿En qué consiste el Programa Formación de Espectadores? En este capítulo se aborda una descripción de la propuesta pedagógica estudiada desde un enfoque cualitativo mediante un diseño exploratorio de investigación. El tipo de metodología adoptada es descriptiva e interpretativa y presta especial atención a los destinatarios del proceso: los jóvenes de entre 14 y 19 años que asisten a las escuelas estatales de nivel medio. Desde una perspectiva etnográfica, se toman como unidades de observación y de análisis a todos los otros agentes que integran este proceso de vinculación: los docentes-mediadores, los artistas, obras y espacios teatrales; y, también, la institución educativa representada en profesores y estudiantes. Se planea combinar diferentes técnicas de recolección de información para abordar el fenómeno de la formación de espectadores en artes escénicas desde diferentes perspectivas:

En una primera parte del capítulo se describe el Programa, su origen, su funcionamiento didáctico y sus bases pedagógicas. En las visitas al teatro la cultura escolar se transforma: las escuelas que participan desactivan, durante un rato, el orden pedagógico clásico y encuentran, en la experiencia corporal, nuevos conocimientos.

En la segunda parte, mediante una minuciosa observación participante, se presenta la peripecia de los adolescentes a través de estas funciones teatrales. La descripción densa, como recurso etnográfico, pretende registrar todo lo percibido por el investigador durante el proceso pedagógico para comprender la actividad interna de los adolescentes en el teatro: cuáles son sus actitudes y reacciones ante esta experiencia artística y educativa, que para muchos es evidentemente nueva. Los sujetos develan información de la *proxemia*, en los usos sociales del espacio, y la *kinesia*, en el movimiento corporal, incorporándose éstos a los registros observacionales realizados antes, durante y después de las funciones.

En la tercera parte la observación se complementa destacando las devoluciones y evaluaciones aportadas por los docentes y los mediadores pedagógicos participantes de las mismas funciones que fueron observadas. Así, se miden grupos que pertenecen a diferentes escuelas para establecer tendencias específicas de cada uno respecto a la construcción de conocimiento en el contexto teatral.

a- El Programa Formación de Espectadores

“Los públicos no nacen sino que se hacen”
(García Canclini, 2007, p.23).

El Programa Formación de Espectadores nació del desafío de hacer del teatro independiente una fuente de disfrute y conocimiento para los adolescentes, dentro del marco de la escuela. Desde la institución educativa se piensa la relación entre teatro y estudiantes preestablecida sobre ejes que apuntan, lógicamente, a lo didáctico: títulos que sean parte de los programas de literatura o clásicos que se presentan en los ámbitos enormes de los teatros públicos de la ciudad para cientos de estudiantes. Otra estrategia pedagógica con el teatro consiste en ilustrar algún tema de los programas de las diferentes materias buscando obras que refieran, por ejemplo, a derechos humanos, a alguna problemática contemporánea o a momentos históricos específicos. Si bien estas propuestas pueden resultar educativamente interesantes apuntan a considerar las obras como explicaciones temáticas y poco pueden reflexionar sobre la experiencia artística y el placer estético. El PFE busca formar parte de la escuela sin quedar determinado por el currículo, estableciendo una relación sensorial y pedagógica entre los alumnos de escuelas secundarias y el teatro independiente de la ciudad de Buenos Aires. Este camino de conexión se fue trazando desde 2005, año en el que las periodistas especializadas en teatro Ana Durán y Sonia Jaroslavsky, logran ingresar con su proyecto al ámbito de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, con la idea de vincular el

teatro independiente con las escuelas medias públicas: el PFE se emplaza así en el Ministerio de Educación de la C.A.B.A, específicamente en el área de Programas Socioeducativos. Los programas reunidos en esta área cumplen tareas que combinan lo social, lo cultural y lo educativo realizando labores con alumnos escolarizados y también con otros cuya situación escolar es frágil. Esos espacios únicos de trabajo colectivo permitieron desarrollar líneas de intervención desde 2001 en adelante creyendo firmemente en una concepción social e inclusiva de la educación y de las artes. Al mismo tiempo, y para tender un puente con el teatro independiente, las coordinadoras del PFE han sabido articular con instituciones estatales de fomento de las artes y la cultura que financien a los artistas y sus salas (Instituto Nacional del Teatro, luego Proteatro y Prodanza, luego Mecenazgo Cultural, Fondo Metropolitano de las Artes, entre otros).

Así, el Programa Formación de Espectadores es un proyecto que, desde hace más de catorce años, acerca a adolescentes y jóvenes a las mejores obras de teatro independiente –y de danza a partir de 2010- de la cartelera porteña. Para formarlos como espectadores se les pide a alumnos y docentes, que salgan de sus aulas, transiten la ciudad y conozcan salitas de teatro del circuito alternativo dado que también en la periferia de la escuela, se pueden encontrar interesantes posibilidades pedagógicas, tal vez en el barrio, tal vez en el recorrido por la localidad. A lo largo de los años se han incorporado más agentes al programa llegando a conformar un equipo con once docentes especializados en las disciplinas artísticas y en la labor del espectador. Como pasa muchas veces con estas propuestas, primero vino la acción y luego el intento de establecer una sistematización teórica, construyéndose preguntas constantes sobre los fundamentos que estimulen el análisis del trabajo en acción: ¿Cuál es el contexto?, ¿quiénes son los beneficiarios?, ¿Responde a demandas del ámbito de la educación o de la cultura? ¿Ocurre adentro o afuera de la escuela?

Para responder estas y otras preguntas se han realizado diferentes estudios, con la colaboración de sociólogos y pedagogos, investigando teóricamente acerca de la formación de espectadores. Así se encuentra fundamento en el sociólogo Pierre Bourdieu (1979) quien entiende la práctica social como un conjunto de relaciones dinámicas construidas a partir de la dialéctica entre los fenómenos subjetivos y la estructura objetiva: “todas las prácticas culturales... están estrechamente ligadas al nivel educativo y secundariamente al origen social” (p.01). Los estudios realizados por este autor demuestran que las preferencias artísticas en literatura, teatro o música, son resultado de la crianza y la educación de las personas: el origen social y el nivel educativo son las instancias que configuran las prácticas culturales de los sujetos, como las visitas a museos, ir al teatro o la lectura. García Canclini (2007) revalida esta postura explicando que “la formación de lectores y espectadores críticos suelen frustrarse por la persistencia de desigualdades socioeconómicas” (p.24). Esto quiere decir que facilitar el acceso simbólico y económico a espectáculos de calidad es, en sí misma, una acción cultural que intenta igualar. Pero, además de proponerles que contemplen un espectáculo (de teatro, danza o cine) de altísima calidad seleccionado por un jurado de especialistas y que se presenta en su propia sala, el Programa se fundamenta fuertemente en una instancia única: la charla debate con los artistas creadores del espectáculo. Después de finalizada cada función se organiza un conversatorio mediado que permite el intercambio con los artistas, en esta charla posterior se invita a los alumnos a que “se aventuren en la selva de las cosas y de los signos, que digan lo que han visto, que lo verifiquen y lo hagan verificar” (Ranciere, 2008, p.18). Durante la función los alumnos participaron activamente, sus sentimientos se movilaron, y la instancia de debate les permite espigar los sentidos: algunos se identificaban con el personaje, otros con la trama, otros con algún aspecto técnico, estético o artístico. Es un espacio de conversación en el que cada uno puede detenerse en los elementos que le interesen: los cambios de luces, la música que crea ambiente, los

movimientos de los cuerpos. Los estudiantes hacen preguntas a los actores y se muestran interesados en las respuestas. En esta charla, los mediadores se encargan de recuperar las palabras de los alumnos haciendo lupa en algunos elementos específicos para cada obra. Aún los grupos de temperamento más retraído se animan a interrogar a los artistas y opinar construyendo nuevos sentidos a partir, por ejemplo, de la escenografía y los trajes de los actores. De esta manera en la charla debate los alumnos reflexionan acerca del espectáculo pero también acerca de sí mismos y la sociedad en la que habitan. La charla debate posterior al espectáculo es un factor clave, donde cada contingente escolar ordena (se ordena) de acuerdo con su *enciclopedia* individual y grupal, que se retroalimenta con la voz de los artistas y las preguntas de los mediadores del Programa. Recién ahí aparecen, sin buscarlas, las herramientas de análisis porque en la interpretación de una obra de arte, el discurso construido colectivamente siempre es más rico que aquel que se construye en soledad. Estas instancias pedagógicas relacionan el ver y el decir; y estimulan la voluntad de intercambio de discursos críticos, lo que permite poner en cuestión los objetos artísticos, y los tópicos por estos abordados, ensanchando los procesos de construcción de conocimiento acerca del arte.

Frente a las barreras que obstaculizan el acceso a la oferta artística, que pueden ser de carácter económico, social, territorial, etario y simbólico, el PFE toma acciones con miras a superar la *brecha* cultural entre el teatro como manifestación refinada y los hábitos de los jóvenes escolarizados, que suelen estar en relación con la cultura popular. Frente al desigual acceso y consumo culturales por parte de jóvenes de sectores populares, el PFE trabaja para ensanchar el capital estético contemporáneo de la comunidad educativa por medio del disfrute artístico.

Integrado a la estructura del Ministerio de Educación es el único programa dedicado exclusivamente a la formación de espectadores. La creadora y coordinadora PFE, Ana Durán advierte que este anclaje institucional en el ámbito educativo permite “valorar los

espectáculos de teatro, danza y cine como vías de conocimiento” (2016, p.43) al mismo tiempo que se ofrecen herramientas para la selección y el consumo crítico de los bienes culturales contemporáneos. Este proceso de enseñanza aprendizaje se concibe como una *alfabetización* para educar la mirada crítica. En un espacio extra escolar (las salas de teatro del circuito alternativo) se propone una experiencia dialéctica entre los espectadores estudiantes y los artistas.

Cabe destacar que la mayoría de los alumnos desconocen estos espacios alternativos, incluso, para algunos es la primera vez que asisten a un teatro, por eso es una estrategia que puede ayudar a formar espectadores activos, sensibles, críticos, para darle alas a su pensamiento joven. Se concibe a los adolescentes como personas capaces de apropiarse de la cultura de la ciudad, con capacidades sensibles, con potencialidades para trocar la desidia en acción, su vulnerabilidad en proyectos. Se funda una experiencia de acercamiento físico y simbólico de los estudiantes de escuelas públicas al ámbito teatral, quienes aportan su cultura juvenil, la cual es reconocida por otros (docentes, artistas, mediadores) en un espacio social compartido. En el proceso de socialización propuesto se concibe la apreciación teatral como un tránsito en el que los sujetos amplían sus capacidades cognitivas vinculadas con prácticas culturales de su comunidad. Así, la acción mediada que propone el PFE reconoce el papel activo que desempeñan los sujetos en el uso y transformación de los instrumentos artísticos y sus significados, trascendiendo la frontera entre lo individual y lo social; siendo portadores de patrones culturales y adquiriendo significados nuevos como resultado de una actividad humana milenaria. Ana Durán (2016), coordinadora del programa, explica:

“Se trata de acompañar a los estudiantes en un ‘proceso’ de acercamiento mediado, que permita un vínculo estético pero también emocional... se convierte de esta manera en la recomposición de un ritual. Si los jóvenes actuaban de acuerdo con los parámetros de la subjetividad escolar, ahora es el momento de que el teatro hable por sí mismo e imponga su forma subjetiva de ‘estar’” (p.44).

Esta experiencia pretende ser una puerta de ingreso al universo particular del teatro, que mezcla los lenguajes y los modos de representación de manera compleja, por eso requiere la puesta en práctica de alfabetizaciones específicas que resultan novedosas para los escolares. Si bien todos los ojos tienen el mismo funcionamiento orgánico, lo que cada sujeto ve responde a hábitos aprendidos y a su propia sensibilidad. Los sentimientos y las emociones no son estados absolutos sino que son relaciones como lo explica Le Breton (2000): “los hombres ven, oyen, degustan y tocan, *husmean* el mundo de una forma radicalmente diferente según su pertenencia social y cultural” (p.36).

El contexto de actividades, *pequeña biblioteca*

El proceso pedagógico planteado por el PFE siempre se concibió con momentos complementarios previos y posteriores a la función propiamente dicha, por eso se acompaña con materiales didácticos específicos para cada obra. Desde el primer año de labor, en 2005, se incluyen actividades pedagógicas para que los docentes realicen con sus alumnos en la escuela. Si se concibe la obra como un texto a ser leído, el material didáctico crea un contexto emocional y conceptual, así el material didáctico confeccionado por el PFE proporciona una base teórica y ejercicios prácticos que ayudan a comprender la experiencia teatral con mayor profundidad.

La actividad previa se envía a la escuela un par de meses antes de la fecha de función para ser trabajada en el aula, aunque no siempre el docente puede organizarse para realizarlas. Este material pretende ser un incentivo, un motivador, un despertador del interés y la voluntad del alumnado. Si bien no revela nada del contenido específico de la obra, para quienes pueden realizarla, la actividad previa se constituye como una *pequeña biblioteca* del espectador: se sugiere la elaboración de un concepto, la lectura de un texto corto o el debate sobre alguna idea controversial.

El material didáctico posterior son propuestas de actividades que se llevan los docentes para trabajar en la escuela en las semanas posteriores a la función y permiten una construcción de conocimiento que se despliega en el tiempo, respondiendo a la necesidad de que la experiencia decante en los espectadores. El material se compone de tres a seis actividades que trabajan sobre contenidos temáticos o estéticos, así, proponen una reflexión distanciada de la experiencia, pero que puede profundizar en la obra y ponerla en contexto. Si bien las actividades se elaboran desde una perspectiva artística se pueden vincular fácilmente con contenidos de diferentes materias, por ejemplo: Lengua, Literatura, Psicología, Sociología, Historia, Formación ética y ciudadana, Economía, entre otras. Se aclara, en todos los casos, que las actividades son susceptibles a modificación según las necesidades y el funcionamiento de cada grupo y cada momento de cursado.

Finalmente está el Manual: un material de consulta para el docente, que está destinado a responder interrogantes específicos de las áreas artísticas comparando los aspectos técnicos de las disciplinas Teatro, Danza y Cine de acuerdo con parámetros comunes tales como espacio, narración, cuerpos y actuación, sonido, imagen, producción. Este material devela mecanismos internos de la construcción de la escena y repiensa la relación espectáculo – espectador, convirtiéndose en un manual de uso general para todas las obras.

Todos estos materiales didácticos mencionados están disponibles en la página web del PFE² la cual es de libre acceso para facilitar el trabajo de las actividades en las aulas: los docentes bajan las propuestas o las comparten con sus alumnos. Las diferentes etapas logran edificar un proceso educativo integral con propuestas no obligatorias pero sí posibles.

Los acomodadores, *la mediación como una especie de docencia*

Desde el comienzo del Programa Formación de Espectadores hasta la fecha se han ido incorporando agentes al equipo de trabajo, según iba creciendo la propuesta, conformando en la actualidad un grupo de once docentes especializados con experiencia práctica en mediación y reflexión teórica. Estos mediadores, además de ser docentes, habitan los circuitos de artes escénicas siendo actores, directores, periodistas, guionistas, vestuaristas, estudiantes y egresados de carreras artísticas. Así, los mediadores, pertenecen a los dos ámbitos que se desean unir por eso son capaces de brindar las herramientas necesarias para hacer que las escuelas transiten el teatro independiente. En una tarea compartida con artistas, dueños de sala y educadores, los mediadores trabajan con un propósito multidisciplinario: para mediar en estas funciones es necesario trabajar en la aplicación de metodologías provenientes del ámbito de las artes, la sociología, la pedagogía y la promoción cultural. Pensar la mediación desde la educación implica un proceso de descubrimiento en relación con estrategias de democratización cultural que busquen favorecer el acceso a las artes. En este proceso se logra la participación de segmentos de la población (los adolescentes) que no asisten a estos espacios culturales, diversificando así su acceso a la oferta artística y ensanchando su capital cultural. El disfrute en el primer encuentro es crucial para la continuidad de la experiencia y

² La página web del PFE se encuentra en www.formarespectadores.com.ar y el link directo a los materiales didácticos es: www.formaciondeespectadores.com.ar/materiales-didacticos.php

no depende exclusivamente de la calidad artística de lo que se vea, sino de la organización de todo un contexto de apreciación.

Los mediadores son, además, espectadores habituales de los diferentes circuitos que componen la amplia cartelera de la ciudad: contemplan una cantidad importante de obras entrenándose en el rol del espectador. La interacción constante con las artes escénicas constituye a los mediadores como sujetos espectadores especializados creando en sus miradas un punto de vista muy particular en una posición de elevada experticia. Al mismo tiempo están en contacto con espectadores escolares quienes dan sus primeros pasos de acercamiento al teatro y por eso tienen una mirada asombrosamente virgen que aporta lecturas siempre renovadas. Así, las personas que componen el PFE poseen un conocimiento afinado de ambos ámbitos: el de la escuela y el del teatro independiente. Teniendo en cuenta las individualidades que estos complejos mundos presentan los mediadores ponen en juego acciones concretas y particulares: asumen la voluntad pedagógica de compartir con los escolares la experiencia del espectador y para ello han creado estrategias y han podido probarlas en diferentes funciones a lo largo de los años. Para llevar adelante esta situación educativa, social y cultural los mediadores cumplimentan diferentes tareas que se organizan en una planificación anual.

En la primera parte del año se realiza la selección de obras que es un aspecto fundamental porque significa elegir los espectáculos de mayor calidad y que sean adecuados para un público adolescente que recién se inicia. En esta tarea los mediadores no están solos sino que buscan la colaboración de otros agentes y los capacitan para que comprendan las necesidades particulares de la actividad. En la conformación de este jurado se encuentran especialistas en danza o teatro, críticos de espectáculos, curadores de salas teatrales. También participan docentes de escuelas medias, quienes conocen a los adolescentes, y representantes de los organismos que financian a los elencos y las salas. Todas estas personas más los

docentes del PFE trabajan para elegir obras que no hayan sido *hechas para escuela*, por eso no importa que la temática ilustre o no algún contenido: se priorizan las obras que respondan al estado de situación del artista frente a la actualidad circundante. Es fundamental, para que la experiencia sea placentera, que los espectáculos tengan altísima calidad, que sean *los mejores* de la escena independiente, por eso deben ser ya estrenados y considerados por las críticas. Para elegir se realiza una convocatoria abierta y se selecciona teniendo en cuenta los aspectos artísticos y estéticos, además de los temáticos y narrativos. Una vez elegidas las obras, en una segunda etapa del año, los mediadores intercambian lecturas de las obras para orientar las mediaciones de cada espectáculo según los grupos de jóvenes destinatarios: se ensayan temáticas que puedan aparecer en las charlas-debate venideras, así como aspectos técnicos, estéticos, genéricos, etc. Se incluye también un trabajo de elaboración pedagógica con respecto a las obras para confeccionar los materiales didácticos previos y posteriores a las funciones, mientras se aplican herramientas cualitativas y cuantitativas de medición y de seguimiento de la experiencia.

Al mismo tiempo, los integrantes del equipo de FDE se encargan de aspectos logísticos: se ponen en contacto tanto con las escuelas como con los elencos seleccionados para realizar la programación en el calendario, ya que los espectáculos se presentan en horario escolar (de lunes a viernes, a las 10 y a las 14 horas). Esta organización del calendario de funciones que consensua horarios, junto con el pedido de autorizaciones, la reserva del espacio teatral, la solicitud de medios de transporte, insume meses de trabajo previo en miras de generar un contexto de apreciación adecuado que condicione positivamente la interpretación. Durante este proceso se tiene en cuenta a los artistas, quienes se encontrarán con un público nuevo, muy diferente al que están acostumbrados. Con comunicaciones y reuniones previas, se instruye a los elencos para plantear las condiciones necesarias y particulares de esta actividad pedagógica. Según lo explica Bergalá (2007): “La función de la

escuela, hoy, consiste primeramente en organizar el encuentro con las obras” (p.99). Ese *encuentro* lo garantiza el propio PFE a través de sus agentes y está implícito en la experiencia, subyaciendo en todo el proceso pedagógico, aunque no aparezca en primer plano.

En el aquí y ahora de las funciones, durante la temporada activa, los mediadores realizan un abanico de tareas prácticas en pos de experimentar con los adolescentes el hábito del espectador. Darle importancia al momento de entrada al espacio y acompañarlo con una bienvenida son acciones clave a tener en cuenta frente a un espectador que recién se inicia y que puede sentir que ese lugar no le pertenece. Esta tarea, uno a uno, es posible porque la experiencia se realiza con un máximo de sesenta adolescentes: establecer un contacto personal con ellos en el hall de espera ayuda a construir en los alumnos la aptitud necesaria para el posterior desarrollo del ritual teatral. Cuando está en la platea el estudiante devenido espectador recibe una cantidad de mensajes de naturaleza compleja por lo cual debe poner en funcionamiento la habilidad de leerlos y darles sentido. Integrar los estímulos sensoriales de diversa sustancia expresiva, organizar las palabras, los gestos, las luces y la música requiere de una actitud muy activa y de una atención particular. El teatro se construye por la *acción* del espectador por eso la *competencia teatral* (De Marinis, 2005) tiene que ver con aprender a estar presente, a mirar y escuchar, a leer de manera sensible y a construir sentidos. En este trabajo, como lo explica Ana Durán, el espectador “tiene un vínculo personal y grupal con la escena, simultáneamente, y la recepción es a la vez organizada temporal y narrativamente, y subjetiva y caótica” (2016, p.37). La competencia teatral consiste en focalizar, combinar y comparar los signos, operaciones que requieren de toda la subjetividad del espectador: de su cuerpo, su pensamiento y su emocionalidad.

El gran momento de la actividad es la charla debate posterior, que es mediada por el equipo del PFE y permite a los alumnos poner en palabras aquello que vieron, sintieron,

pensaron, asociaron durante el desarrollo de la obra. Ante la situación fugaz del teatro, a la cual no están habituados, los alumnos pueden sentir que no captaron la obra en su totalidad: la charla posterior es fundamental para detenerse en aquello que les llamó la atención, reponer sentidos y ampliar las redes de lectura y comprensión. Estimulando la palabra, los mediadores proponen un conversatorio que hace circular el capital cultural de los jóvenes: sus lecturas y aprendizajes, junto a un mundo de asociaciones familiares, escolares y sociales. Cada espectador mira la obra desde su propia subjetividad por eso, en la conversación posterior, el alumno enriquece su enciclopedia personal en diálogo con los demás espectadores. Sumándose la valiosa voz de los artistas se construye la charla debate: se ponen en relación los diversos puntos de vista, atravesando diferentes planos de análisis que permitan deconstruir la obra, la ficción, la percepción y la experiencia pedagógica. Con las preguntas a los artistas, los nuevos espectadores acceden a conocer las circunstancias de producción del espectáculo y se acercan intelectualmente al concepto de construcción artificial en el arte contemporáneo. Sabiendo que la interpretación personal del docente coordinador no es la única ni la imprescindible para abordar un hecho escénico, en esta charla la mediación consiste en destrabar la voluntad para hacer circular las lecturas, lograr que la palabra vaya y vuelva entre platea y escenario. En este conversatorio el teatro y la danza no son solamente una excusa para pensar temas del currículo, son un fin en sí mismo. Así se va forjando el hábito del espectador, tomando el concepto de *habitus*, de Bourdieu, lo que él mismo define como un “sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción” (1979, p.04).

Las escuelas secundarias, *el estado del estudiante*

El mundo del teatro independiente posee un público *cautivo* conformado generalmente por los propios artistas del teatro, volviéndose así un dispositivo que se pliega

sobre sí mismo. Las artes escénicas son habitadas por un sector de la sociedad específico del cual los jóvenes de las escuelas públicas quedan excluidos evidenciando lo que Rockwell plantea: “la discontinuidad entre las prácticas escolares y las culturas o *habitus* de origen de ciertos estudiantes explica su exclusión de la cultura dominante” (1996, p.04). Tal vez por este motivo fue, en un principio, muy arduo el trabajo de difusión de la actividad: en el año 2005 no solo el PFE era nuevo y desconocido, sino que el teatro independiente era una práctica inexplorada por los alumnos pero, además, para los mismos docentes y directivos. La primera convocatoria a las escuelas, que se hizo por medio de difusión gráfica, no dio resultado: parecía no haber docentes ni escuelas interesadas en el teatro. Es que, durante siglos la misión central de la escolaridad ha apuntado al desarrollo del intelecto favoreciendo la capacidad lingüística y matemática en detrimento de otros aspectos de la inteligencia. Las disciplinas escolares que han centrado la atención en la experiencia directa con el cuerpo (teatro, educación física, actividades lúdicas, deportes, danzas, excursiones y salidas) en general son consideradas de poco valor y de menor prestigio y estatus con relación a las otras asignaturas: su carga horaria es menor y se valora menos su aprobación o no. Bajo una fuerte impronta racionalista y enciclopedista: “el poder de la razón se ha impuesto sobre el cuerpo de los alumnos y alumnas” (Scharagrodsky, 2007, p.03). En la mayoría de las tramas educativas propiciar encuentros de los estudiantes con las artes se vuelve una tarea costosa. Esta situación es heredera del disciplinamiento escolar que se legitima a partir de la modernidad: “la escuela debía civilizar y, a la vez, domesticar la ‘carne’ y los sentidos” (Scharagrodsky, 2007, p.08). En este contexto, a la propuesta del PFE le costó ingresar en la vida escolar porque, como lo explica Eisner, las artes “tienen que ver más con el juego que con el trabajo, más con el cuerpo que con la mente” (2002, p.87) y tal vez por eso se refuerza la tendencia a marginar la práctica artística. Sumado a eso, realizar una actividad afuera del edificio escolar precisa de un compromiso especial del docente acompañante, quien se tiene

que enfrentar a los discursos acerca de la *inseguridad* y arriesgarse a salir. Ante semejante frustración se decidió comenzar a llamar por teléfono, una a una, a las secretarías de las más de doscientas escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. En estos llamados se hablaba con la secretaria, con la directora, con alguna docente interesada y se le explicaba toda la propuesta en detalle, así como los trámites administrativos y de autorizaciones necesarios para poder salir de la escuela con menores de edad. Como lo explica el autor recientemente citado: “la oferta de programas que aborden los diversos medios de representar la experiencia –literario, poético, visual, auditivo, coreográfico- deberían ser metas fundamentales de la educación” (Eisner, 2002, p.36). Gracias a este contacto uno a uno se logró que algunas escuelas se animaran a probar la experiencia y los docentes comprobaron que el acercamiento al arte, así como las actividades que estimulan el pensamiento divergente y la creatividad, traen consigo el desarrollo de la sensibilidad y le permiten al alumno retomar su rol activo en el intercambio con el mundo.

Bastó que los docentes transitaran una sola vez la experiencia para que la noticia se replique dentro de las escuelas: cada docente que se acercaba al programa se anotaba en lista de espera para recibir más funciones para otros alumnos de la misma escuela porque, al trabajar solamente con 60 espectadores por función se abarca poca matrícula (dos cursos aproximadamente) en cada jornada. Al mismo tiempo, al ser docentes de nivel medio, suelen dar clases en más de una escuela, así que una vez que se acercaban al teatro y veían que la actividad era muy bien recibida por los alumnos, se anotaban también para incorporar otras escuelas a la actividad.

Para el año 2007 se conforma un listado de más de 150 docentes interesados en llevar diferentes cursos de distintas escuelas. Hay que tener en cuenta que cuando el PFE se crea, encuentra que hay un lugar de vacancia en la educación de la Ciudad de Buenos Aires: la mayoría de los Programas Socioeducativos están pensados para el nivel Primario, por eso se

avizora de entrada la necesidad de generar acciones educativas destinadas al nivel Secundario. La escuela media es un punto *bisagra* en la vida del estudiante por eso es menester apuntalarlo con experiencias educativas que diversifiquen los curriculums escolares, “principalmente por la potencialidad emancipatoria que estas estrategias suponen” (Huergo y Fernández, 1999, p.06). En los años subsiguientes la demanda de funciones fue inabarcable para el PFE que contaba con pocos recursos humanos y financiamiento acotado, al mismo tiempo que complicaba los procesos de investigación y medición. La presencia del mismo grupo en más de una función era eventual y azarosa, y la excelencia educativa se veía trunca por la falta de continuidad. Así es que en el año 2014, se comprendió que el Programa no funciona con un precepto normativo masificado y que para formarlos como espectadores era necesario que los alumnos atravesaran la experiencia más de una vez, porque una única visita al teatro poco puede hacer para la conformación de un hábito cultural. En este momento clave en la historia del PFE, luego de muchas reuniones y lecturas de informes, se decide cerrar la lista de espera abierta a todas las escuelas de la ciudad y se seleccionan solamente doce escuelas que cumplan algunos requisitos: aquellas que cuenten con un plantel de tres docentes, como mínimo, interesados en la actividad y que, al mismo tiempo, reciban el apoyo incondicional de los directivos. De esta manera, la participación en el PFE se fue transformando en parte del proyecto institucional de las escuelas interesadas. Se eligieron escuelas que tenían participación comprometida con el PFE, en cuanto a la resolución de los trámites, al trabajo de actividades previas y posteriores, a la cumplimentación de devoluciones. Al mismo tiempo se intentó conformar un grupo variado de escuelas con respecto a su tipo, orientación pedagógica y barrio, es decir que no necesariamente se priorizaron las escuelas artísticas sobre las técnicas, sino que se intentó diversificar. Esta impronta logra abarcar grupos bien diferentes, provenientes de distintos barrios de la capital y el gran buenos aires y de diversos orígenes sociales, lo que le da al PFE un abanico muy

amplio para medir sus procesos y resultados. Las doce escuelas con las que se trabaja actualmente son:

- Colegio N° 04 D.E. 09 "Nicolás Avellaneda" (Palermo).
- Colegio N° 08 D.E. 10 "Julio A. Roca" (Belgrano).
- Colegio N° 09 D.E. 12 "Justo José de Urquiza" (Flores).
- Escuela de Bellas Artes N° 100 D.E. 21 "Lola Mora" (Villa Lugano).
- Escuela de Comercio N° 02 D.E. 01 "Dr. Antonio Bermejo" (Balvanera).
- Escuela de Comercio N° 20 D.E. 14 "Dr. Juan Agustín García" (Paternal).
- Escuela de Danzas N° 300 D.E. 01 "Aída Victoria Mastrazzi" (Centro).
- Escuela de Educ. Media N° 03 D.E. 07 "Osvaldo Pugliese" (Villa Crespo).
- Escuela de Teatro D.E. 20 "Nini Marshall" (Liniers).
- Escuela Normal Superior N° 04 D.E. 08 "Estanislao S. Zeballos" (Caballito).
- Escuela N. Sup. N° 05 D.E. 05 "Gral Martín Miguel de Güemes" (Barracas).
- Liceo N° 05 D.E. 11 "Pascual Guaglianome" (Flores).

La profundización permitió agilizar la comunicación y los trámites de organización, también permite a los mediadores del programa acercarse a estas escuelas dos veces al año a conocer a las autoridades y a informar el estado del proceso de formación de espectadores de los alumnos, pero lo más importante es que se logra que en el tránsito por toda la escuela secundaria cada grupo asista más de una vez (dos, tres y hasta seis veces) a la experiencia viendo cine, teatro y danza, lo que es fundamental para crear en los estudiantes el hábito del espectador y entrenar la competencia teatral. Al trabajar con pocos espectadores el proceso es entendido de manera *artesanal* precisando la experiencia en la repetición, según cada grupo en particular. De esta manera no se imponen contenidos unilateralmente sino que se intenta multiplicar las lecturas posibles de los estudiantes y allí radica su fuerza pedagógica. Planteándose como estrategia de mediación que tiende a democratizar el acceso a las artes,

tanto a nivel físico, cognitivo como simbólico, el PFE tiene por objetivo último fomentar la participación ciudadana en el ámbito de la escuela.

Teniendo en cuenta que “las dimensiones del proceso ritual son intrínsecas a las transacciones de la vida institucional, y al ir y venir de la cultura escolar”, McLaren (1998, p.42) afirma que las escuelas llevan adelante su tarea educativa mediante sistemas rituales sostenidos por mecanismos de control que establecen las fronteras entre lo que se puede y lo que no se puede hacer. De esta manera se constituye lo que McLaren llama el *estado del estudiante* quien, en general, cede al control que ejerce el guión institucional. Los alumnos cuando entran a la escuela realinean su comportamiento mostrando una actitud rigidizada, formal, asumiendo los roles de la existencia escolar: “Hay poco movimiento físico, a menos que sea sugerido por el maestro. Una separación existe entre mente y cuerpo, y la ética del trabajo es enfatizada” (McLaren, 1998, p.60). Pero el autor plantea que también se producen grietas en estos rituales cuando los tiempos escolares lo permiten (a veces entre clases o durante el recreo). Así, en las salidas escolares las fronteras entre los *estados* son permeables: traspasado el umbral del edificio escolar, los estudiantes cambian a un flujo menos rígido propuesto por el autor como *estado de bocacalle*.

Salir del espacio de la escuela pero conservando una dinámica escolar provoca en el estudiante una tensión entre su pulsión y su paciencia, estableciendo un estado de atención receptiva y activa. La asistencia a una función del PFE es una mezcla interesante de *dentro-fuera* de la escuela y cuando los estudiantes se acercan a los teatros, sus cuerpos se adaptan progresivamente a la dinámica del espectador, sobre todo en las segundas, terceras, cuartas asistencias del mismo grupo a diferentes espectáculos. Dado que lo que se experimenta depende de un sistema sensorial en el proceso de emancipación de los cuerpos fuera de las paredes áulicas cambian las dinámicas, evidenciando lo que Eisner (2002) propone: “Toda experiencia es producto a la vez de las características del mundo y de la biografía del

individuo” (p.60). El PFE se basa en la convicción de que el teatro reconecta a los docentes y alumnos con el placer, con el deseo que despierta el arte cuando deja de ser un consumo y se vuelve una experiencia estética. La actividad es guiada, propiciada, y apuntalada tanto por los mediadores de FDE como por todo el aparato cultural que despliega el dispositivo teatral (la sala, el barrio, los imaginarios colectivos, el hall, las reglas, los empleados teatrales, los artistas). Una adecuada mediación en condiciones pertinentes permite reflexionar sobre la propia práctica de los docentes, de los alumnos, de la institución y de los contextos educativos. El disfrute que produce una buena obra de arte “no se enseña, sino que se encuentra, se experimenta, se transmite por vías diferentes al discurso de saber único, y a veces, incluso sin ningún tipo de saber” (Bergala, 2007, p.34). Al mismo tiempo, el teatro se aprecia de manera colectiva: ver una obra es el vínculo del espectador con la escena pero también son las relaciones que funcionan en la platea.

Los docentes acompañantes, *un cruce generacional*

En el PFE la experiencia se da, inevitablemente, a través de la escuela como institución educativa y mediadora entre los conocimientos y los jóvenes. En la mayoría de las escuelas públicas de la Ciudad son los docentes los que propician el encuentro con las artes. En este proceso de acompañamiento los docentes aportan su singularidad: una de las claves fundamentales de la propuesta del PFE es que el docente que asiste como acompañante de los alumnos no se ponga en el lugar de *guardián*, sino que asuma también su condición de espectador y reflexione a la par de sus alumnos. La gran mayoría de los docentes que asisten son también espectadores nuevos: al igual que los alumnos poseen escasos conocimientos teatrales generales y, en cuanto al teatro contemporáneo, las obras pueden resultar sorprendentes respecto de lo que conciben como *teatro*. Debido a la impronta literaria que traen los docentes, es común que centren sus interpretaciones en el argumento y el tema de la

obra, en cambio los adolescentes hacen foco en elementos técnicos o estéticos que llaman su atención lo que evidencia una mirada del espectáculo desde una cultura audiovisual que realiza el estímulo, impactante y fragmentado, ante la significación integral del espectáculo todo. Ana Durán (2016) explica esta situación diciendo que “en la escuela hay pensamientos que se aprueban o se desaprueban (que son correctos e incorrectos); el arte, por el contrario, se presenta como una complejidad estética e ideológica que requiere de otras herramientas para ser abordado” (p.56).

En la actualidad educativa los docentes no cuentan con la seguridad de la tradición y se adaptan como pueden a las transformaciones de una sociedad plagada de discursos que atacan al *pasado* y subrayan lo nuevo como lo único importante. Para los estudiantes, en este contexto, los propios compañeros reemplazan cada vez más a los docentes como modelos significativos de consumos culturales. Los docentes acompañantes son profesionales educados en otro siglo, sujetos que aprendieron y enseñaron en una cultura pre digital y que siempre cumplieron sus funciones en relación con la materialidad (el libro, el lápiz, la tiza, el germinador, el mapa desplegable, las danzas folclóricas, etc). García Canclini (2004) advierte que “Aunque la ‘modernización’ económica, escolar y comunicacional ha logrado aumentar la homogeneidad, coexisten capitales culturales diversos” (p.125). En las funciones del PFE se aborda la educación como un territorio clave en los procesos de transmisión intergeneracional de la cultura dentro de la actualidad educativa en la cual los docentes padecen las consecuencias de vivir en una sociedad post-tradicional (Fattore, 2005). Con el acompañamiento de estos docentes, apasionados por su tarea, se concibe la experiencia como una resistencia que puede alterar el sentido de las instituciones educativas: frente a espectáculos contemporáneos, no serán los docentes los que *expliquen* la obra a las nuevas generaciones, sino que podrán disponerse a aprender de la mirada de los jóvenes espectadores y sus interpretaciones, componiéndose un cruce generacional.

En la institución escolar se registra, frecuentemente, una tendencia a destacar el aspecto textual del arte dramático por sobre los demás lenguajes que se despliegan en una representación teatral: la experiencia que los docentes tienen con el teatro es principalmente *textocentrista*, dado que la entrada al mundo escénico suele darse a partir de contenidos pedagógicos de las áreas Lengua y Literatura. Al acercarse al teatro a través de los textos dramáticos los alumnos leen a solas en sus casas y el teatro se configura en su imaginario como la lectura de parlamentos de personajes para entender una trama y descifrar posibles temas. En la escuela *el teatro* es el texto dramático. Sumado a eso, dentro de la variadísima cartelera del teatro que se produce en la Ciudad de Buenos Aires existe una ausencia: las obras para público *adolescente y joven*. Esto sucede porque las creaciones teatrales están destinadas para niños o para adultos, tal vez por eso en la inclusión del teatro en el currículo escolar se piensa primeramente en el teatro clásico que garantiza excelencia literaria y tramas eternas que pueden reactualizarse con facilidad. Este tipo de representación ofrece obras didácticas que pretenden, desde la trama textual, ilustrar ciertos contenidos escolares pero que su formato puede resultar acartonado y deslucido para los adolescentes, quienes se aburren al no hallar en el escenario estímulos formales o temáticos que los interpelen. En cambio, por la voluntad de docentes comprometidos, en el PFE se logra profundizar en aspectos propios de la representación, repensando al teatro en todo su abanico de lenguajes, proponiendo una alternativa a las formas hegemónicas y escolarizadas.

Artistas y obras del circuito alternativo, *provocar un esfuerzo de interpretación*

Con las obras alternativas el lugar hegemónico que habían tenido los textos dramáticos comienza a ser relativizado y se induce a pensar la obra como un acontecimiento bien diferente de esa mera traslación mecánica del texto literario al escenario. En la representación escénica el *discurso* es mucho más que el texto dramático: es la conjunción de

distintas voces que trabajan de manera colaborativa. Se toma la voz del autor del texto para modularla por medio del arbitraje del director de escena, se suman otras voces cuando los intérpretes opinan durante el proceso creativo y las decisiones de los técnicos aportan, también, desde lo formal. Incluso el personal administrativo y de producción *están presentes* en una obra. Todas estas voces condicionan fuertemente al texto dramático, como lo explica la semióloga Anne Überfeld (1993): “lo que expresa la representación teatral, su mensaje propio, no está tanto en el discurso de los personajes cuanto en las condiciones de ejercicio de ese discurso” (p.178). Este procedimiento, propio del arte dramático, puede darse en diferentes espacios, apelando a formas bien variadas y dirigiéndose a públicos diversos, lo que convierte al *teatro* en un soporte sígnico complejo a la hora de elegir qué mostrar a espectadores nóveles. El PFE se inició en 2005 con la hipótesis de que el teatro independiente de Buenos Aires está estéticamente más cerca de los jóvenes que de los adultos. Los estudiantes secundarios son un público privilegiado para esos espectáculos porque captan muchas sutilezas gracias a su alta capacidad de atención múltiple. Los adultos suelen estar más atados a buscar un sentido narrativo, en cambio los adolescentes están acostumbrados a la estética de *videoclip* y a la visualización en redes, por eso tienen la posibilidad de armar sentido en la superposición de imágenes. El PFE decide enfocarse en espectáculos que formen parte del circuito alternativo, llamado también *off* o *independiente*, cómo lo explica la coordinadora Ana Durán (2016):

A la hora de pensar qué artes serán las privilegiadas para ponerlas en relación con los niños y jóvenes, se prefieren aquellas contemporáneas que los interpelen en el mundo en que habitan en relación con el presente... cuestiones vinculadas a la percepción del tiempo y de los espacios, convierten al arte contemporáneo en la vía regia para despertar el interés y la emoción (p.80).

En los espectáculos contemporáneos la estética y la palabra exhiben su subjetividad sin necesitar de un referente realista lo cual genera una diversidad de estéticas inagotable, descritas por García Wehbi (2012) como un salto al abismo: “decidirse a saltar desde el acartonado teatro naturalista –psicologista – realista del siglo XIX, que dominó también al XX, a un teatro del siglo XXI cuya forma aún y por suerte no podemos definir” (p.28). Este artista, que participó en el PFE con una obra³ de estética contemporánea y radical, escribe en un manifiesto (para sí mismo): “Poner en entredicho todo el teatro hecho hasta ahora... Romper con los presupuestos escénicos. Iniciar siempre un contrato nuevo, con el público y con uno mismo” (García Wehbi, 2012, p.28).

Así, las obras del circuito alternativo presentan una gran investigación estética y formas innovadoras, sorprendentes, *jóvenes*, operando con la modalización de la palabra en acto, dando curso a diversos lenguajes y, así, motivando la participación sensorial activa de la audiencia escolar. La escena ha sabido tomar la complejidad contemporánea y la variedad de signos disponibles para hacerlos estallar. Como dice Rubén Szuchmacher (2015): en la actualidad “están elevadas las barreras entre los géneros y los soportes, las combinatorias entre teatro y danza, video o artes visuales están a la orden del día” (p.19) lo cual logra dispersar las normas estéticas, implicando para el espectador una ruptura general de la previsibilidad. Continúa el autor diciendo que “Las obras no son necesariamente dramas, tragedias o comedias, como alguna vez lo supieron ser” (p. 19). Potenciando la función poética de los distintos lenguajes y recursos expresivos las obras seleccionadas para participar del PFE intentan mover hacia la acción, conmover, crear disenso en los destinatarios: “el rasgo que caracteriza esta función es la potenciación de significados múltiples” (Calsamiglia y Tulson; 2007, p.337). Los espectáculos propuestos pueden resultar difíciles de decodificar en una primera instancia, aunque durante las funciones se suele experimentar el pasaje de la

³ Obra: *Dolor Exquisito* de Sophie Call, Maricel Álvarez y Emilio García Wehbi, año 2009.
<http://www.alternativateatral.com/obra9754-dolor-exquisito>

desorientación al entendimiento sensible convocando a un espectador semejante al oyente musical: lo que no se comprende por significado se captura por la *forma*. En un proceso similar al de la metáfora literaria los usos retóricos se desvían de la norma para “romper expectativas, producir sorpresa y provocar un esfuerzo de interpretación” (Calsamiglia y Tulson; 2007, p.340).

En las charlas debate posteriores con los artistas se construye un diálogo que pone en tensión permanente la representación canónica establecida, que es lo que los escolares conocen del teatro tradicional: un texto clásico con actuaciones realistas y relato con moraleja. La voz de los artistas, que cuentan la experiencia en primera persona, da acceso al conocimiento de las prácticas escénicas vigentes en el teatro contemporáneo, de las estéticas y también de los relatos que proponen. Las obras son narraciones escénicas sobre temáticas contemporáneas construidas desde la perspectiva del artista y, como se sabe, “los relatos no son inocentes, siempre tienen un mensaje, a veces tan bien oculto que ni siquiera el narrador sabe qué interés persigue” (Bruner, 2005, p.18). En las obras seleccionadas por el PFE las narraciones incluyen temáticas adecuadas para reflexionar con los estudiantes, porque hablan de cosas que pasan en su contexto: “El discurso teatral, aún el más subjetivo, es un conglomerado de otros discursos tomados de la cultura de la sociedad” (Überfeld, 1993, p.196). Así, los artistas participantes ofrecen, en sus obras y luego en sus comentarios, miradas profundas y reflexivas acerca de la realidad contemporánea, la cuestionan y muestran su *trastienda*. Según García Canclini (2007), “La sociología y la historia social del arte mostraron la dependencia de los artistas a los contextos de producción y circulación en que realizan sus innovaciones” (p.51): a través de la referencia metafórica estas ficciones hablan del mundo que habitan los estudiantes y cuando los autores deconstruyen sus obras en la charla debate se ponen en palabras elementos tomados del contexto sociocultural compartido por espectadores y actores.

En las charlas con los artistas se trabajan también los aspectos de producción: cómo se hace una obra, cuantas personas participan del armado, los modos de financiación de la escena alternativa. Estos aspectos se vuelven significantes porque en el ambiente del teatro *independiente* se trabaja con recursos económicos mínimos: la creación teatral actual se ha acostumbrado a los espacios reducidos, a la ausencia de grandes cambios escenográficos, a obras de pocos personajes y, sobre todo, a ensayos no remunerados. Estas condiciones en las que se trabaja en el teatro alternativo circulan en la interioridad de las obras y se manifiestan en la charla debate: la falta de recursos a veces, moviliza a los directores a descubrir formas nuevas, configuraciones visuales distintas a las ya existentes. Estos artistas, cuya participación en las charlas pedagógicas es fundamental para el PFE, forman parte del mundo contemporáneo y sus obras son creaciones en las que la interacción con la realidad resuena: son ficciones que representan sucesos mundanos. En la charla son exhibidas las cualidades del universo propio que cada obra construye ofreciendo a los estudiantes un conocimiento complementario que intensifica la experiencia educativa. Como lo plantea Eisner, “Los artistas no sólo reducen aspectos del mundo a través de un proceso de abstracción, sino que al abstraer crean una presencia más intensa, más vívida, más ‘real’ que los rasgos del mundo cotidiano” (2002, p.112). La habilidad de los artistas en la charla debate para destilar y exponer la experiencia de la trastienda escénica permite quebrar la percepción de los estudiantes y su tendencia a ofrecer respuestas automáticas de tal modo que, lo que suele ocultarse en la representación, se muestra en el debate planteándose formas muy variadas de interpretar la obra. Respondiendo a la necesidad de la audiencia de buscar nuevas posibilidades significativas este mecanismo de intercambio verbal activa la imaginación: como los artistas no quieren *describir* el mundo, pues han renunciado a esa forma de referencia, intentarán redescubrirlo en sus obras y en sus palabras. Las relaciones del artista con su contexto le permiten leer el mundo de manera particular por eso la obra es considerada

“una usina de significados e ideas que, operando en el plano simbólico, posibilita la toma de conciencia sobre el status vigente, promueve la reflexión y muestra mundos posibles”

(Gómez Di Vincenzo, 2011, p.121).

Los espacios de los teatros independientes, *un refugio íntimo*

La sala de teatro se define como el ámbito específico en donde se desarrolla el encuentro de las obras escénicas y los espectadores. Según Szuchmacher, el edificio teatral cumple la función de constituir “un borde que contiene la relación escena-espectador, y que, además, sirve de protección a esas dos partes del juego” (2015, p.29). El borde establecido por el arte arquitectónico de la sala divide la realidad entre un *afuera* y un *adentro*. En una sala de teatro el uso del espacio es importante: la distancia interpersonal, el trazado del escenario y la platea, la proximidad, la arquitectura, el territorio o barrio en el que se emplaza, son aspectos significantes para el espectador y condicionan la visualización del espectáculo.

Los estudiantes que asisten al PFE suelen tener conocimientos previos de otros ámbitos teatrales de formato clásico, como pueden ser el Teatro Colón, el Gran Rex, o alguna sala del Teatro San Martín. Estas salas, que pueden alojar a más de mil espectadores conforman el imaginario acerca del *edificio teatral* que los adolescentes traen consigo y que ponen en juego, por comparación, cuando se encuentran por primera vez con una sala de teatro independiente. Cada sala teatral posee ciertas marcas ideológicas que son aquellas señales que ese ámbito emite a la comunidad en la que está ubicado. En el caso del *circuito independiente* estas señales tienen que ver con, por ejemplo, ausencia de grandes luces o marquesinas en la fachada. Otra señal se da por la moderada afluencia de público propia del circuito y por eso los *halls* de espera no están capacitados para albergar a grandes contingentes. Para el PFE es importante el vínculo de los adolescentes con el espacio, tanto es

así que una de las preguntas de la ficha que se completa en las funciones es si hubo, por parte de los alumnos, *apropiación del espacio*. Esta apropiación del espacio del *hall* es particular para cada contingente porque cada grupo escolar transita las salas independientes a su propio ritmo y exhibiendo una proxemia particular.

Una vez adentro del espacio donde se desarrollará la representación, los estudiantes observan otras señales propias del circuito independiente: el tamaño reducido de la platea (en algunos casos no más de 50 espectadores) y una delimitación inespecífica entre platea y espacio escénico: no hay telón y tampoco escenario de madera elevado. Los estudiantes del PFE experimenten una proximidad especial con la escena, generándose un clima *doméstico*, un aire de intimidad que rompe con la jerarquía que coloca al artista por sobre el espectador.

b- El Aquí y Ahora de las Funciones

“La práctica de la investigación nos procura un placer estético” (Joliot, 2001, p.14).

La experiencia del espectador apreciando una obra teatral se asienta sobre el presupuesto fundamental de la construcción compartida de un *presente*, como lo explica Überfeld: “el contenido del discurso teatral sólo cobra sentido dentro de un espacio determinado y un tiempo determinado” (1993, p.181). Este tiempo-espacio, compartido por artistas y espectadores, es el centro del presente capítulo que pretende desentrañar los aprendizajes que los alumnos ponen en juego en el aquí (la sala, el área de juego, la escena) y el ahora (antes, durante y después de la representación) de una función teatral de la escena independiente. El estudio de la situación del espectador en formación aporta datos situacionales específicos de la actividad y, al mismo tiempo, permite reflexionar sobre cuestiones generales socioeducativas, como la variedad cultural de los alumnos y la implicancia del cuerpo en la experiencia de aprendizaje. Como el hecho teatral es efímero, el

momento en el que el alumno construye conocimiento apreciando es difícil de captar. Por eso, para la descripción y análisis de este instante artístico-educativo, se recurre a tres fuentes de información de diversos formatos: la descripción densa, el análisis de fichas pedagógicas y un corpus de poemas escritos de primera mano por los espectadores escolares. Con dos de ellas se pretende, en el presente capítulo, hacer una descripción cronológica y minuciosa de lo que sucede en cada uno de los momentos de las funciones con charla debate posterior:

- Observaciones, con descripción densa, realizadas por el autor de la investigación en seis funciones diferentes del PFE.
- Las correspondientes fichas de devolución y evaluación pedagógica realizadas por los participantes de las funciones (mediadores y docentes acompañantes).

La descripción densa es la fuente principal y como lo expone Clifford Geertz, requiere un tipo de esfuerzo intelectual: “La mayor parte de lo que necesitamos para comprender un suceso particular, un rito, una costumbre, una idea o cualquier cosa, se insinúa como información de fondo antes que la cosa misma sea directamente examinada” (2000, p.23). Al brindar una descripción detallada de los espectadores se incluyen comentarios interpretativos en las notas de campo para así indagar en la construcción de conocimiento en los actores escolares. Incluso, cuando las condiciones son propicias, se interactúa con los sujetos con preguntas, comentarios, opiniones y se describen los resultados. Las investigaciones antropológicas son “ficciones en el sentido de que son algo ‘hecho’, algo ‘formado’, ‘compuesto’ –que es la significación de *fictio*-, no necesariamente falsas o inefectivas sino meros experimentos mentales del ‘como si’” (Geertz, 2000, p.18).

En el capítulo siguiente se analiza la información obtenida a partir del cruce con el tercer material, en este caso literario:

- Una serie de poemas que algunos espectadores escolares escribieron en los días posteriores a una de estas funciones pedagógicas.

Seis observaciones, un mismo aprendizaje

La observación y la descripción densa intentan clarificar la visita de los estudiantes al teatro, reconociendo que la presencia en el campo da un acceso apenas parcial a la realidad vivida. Rockwell (2009) explica que este trabajo “requiere un esfuerzo de atención, concentración y observación mayor al que caracteriza a la conciencia cotidiana” (p.52), por eso en las observaciones se registra todo lo posible, incluso aquellas cosas que parezcan obvias, para operar distinciones y establecer variaciones en este momento particular de la vida escolar. Los procesos que realizan los espectadores pueden resultar opacos a primera vista, así y todo existen zonas privilegiadas, señales, indicios que permiten descifrarlos. Esta idea constituye el núcleo del *paradigma indiciario*, en el cual, según Rockwell, “entran en juego elementos imponderables, el olfato, golpe de vista, intuición” (p.95). Así, un fondo sonoro y visual acompaña la observación: la piel del investigador registra las fluctuaciones del ambiente y, aún cuando el olfato y el gusto parezcan los sentidos menos sobresalientes, no dejan de estar presentes en estas relaciones. Para construir el objeto de estudio la *observación participante* es la principal estrategia de recolección de datos, porque el investigador colabora con los mediadores en estas funciones escolares y, en muchos momentos, la descripción densa hace uso de la primera persona para relatar.

La observación, como fuente de información, presta atención al entramado de prácticas socioculturales que se dan en las visitas de las escuelas a los teatros y se plasma, en el presente capítulo de manera creativa. Así se obtienen, de los individuos observados, los constructos que organizan su mundo y la creatividad se manifiesta tanto en la realización de la descripción como en la elaboración de modelos interpretativos, siguiendo las ideas de Joliot cuando dice que “Una actitud creativa implica privilegiar, al menos provisionalmente, un enfoque intuitivo antes que un enfoque lógico” (2001, p.12).

A partir de los fundamentos metodológicos expuestos se realizaron seis observaciones en tres espacios teatrales diferentes de barrios distantes, durante mayo y agosto de 2017. Los relatos completos de estas observaciones se encuentran en el Anexo 1. El siguiente cuadro sintetiza los datos de las *observaciones en función*, realizadas:

Obs.	Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
1ra	Miércoles 10 de mayo de 2017, 14 h.	Espacio Callejón, Humahuaca 3759 (Abasto)	“Shakespir Show”	52 de Primero y Segundo año	Cuatro docentes (varones)
2da	Miércoles 24 de mayo de 2017, 14 h.	Teatro El Exéntrico de la 18°, Lerma 420 (Palermo)	Obra de danza: “Plástico”	48 de segundo y tercer año. Poca actividad previa.	Tres docentes acompañantes
3ra	Martes 30 de mayo de 2017, 14 h.	Sala Beckett, Guardia Vieja 3556 (Abasto)	“Atlético”	43 alumnos de segundo año	Tres docentes acompañantes
4ta	Miércoles 16 de agosto de 2017, 14 h.	Teatro El Exéntrico de la 18°, Lerma 420 (Palermo)	Obra de danza: “Plástico”	47 alumnos de cuarto año	tres docentes acompañantes
5ta	Martes 22 de agosto de 2017, 10 h.	Teatro del Abasto, Humahuaca 3549.	Obra de danza: “MoralAmoral Inmoral”	65 alumnos de tercero, cuarto y quinto año	Tres docentes acompañantes
6ta	Jueves 31 de agosto de 2017, 10 h.	Teatro del Abasto, Humahuaca 3549.	Obra de danza: “Qué azul que es ese mar”	50 de primero a quinto año del Ciclo Medio (secundaria)	Cinco docentes acompañantes

Las observaciones se apoyan en el registro de todo lo *percibible*: las entonaciones de la voz, la calidad de la presencia, las maneras de estar, la puesta en escena de la apariencia, los intercambios de miradas, la consideración del rostro expresivo; siguiendo a Le Breton quien asegura que “es posible encontrar todo un imaginario del encuentro sobreentendido en los indicios visuales o auditivos e, incluso, olfativos” (1990, p. 101). Así en las observaciones se puede percibir, por ejemplo:

la sensibilidad abierta, a flor de piel, tanto de intérpretes como de espectadores. En el apagón final se escucha un suspiro fuerte, como si alguien hubiera estado reteniendo el aire durante toda la obra. (Obs.6, 3)

La observación participante permite identificar prácticas que presentan regularidades, es decir que son permanentes y reiteradas, como en el caso de la población de alumnas de la Obs.6 (escuela con orientación en danza) que se describe así:

Todas son delgadas, en general las cabelleras son morochas, algunas castañas y una colorada. Empiezo a ver objetos típicos del “ambiente de la danza”: grandes bufandas, pelos recogidos y rodets, una chica saca un minitupper con galletitas integrales, una lleva una botella de agua recargable color celeste. Llevan carteras grandes o mochilas cargadas. Se siente el olor a un producto que identifiqué perfectamente: es el “Oleo 31” de Just, un aceite de esencias naturales que se usa para aliviar el cansancio, las contracturas, el stress. Este producto es de uso muy extendido en la comunidad del teatro y de la danza. (Obs.6, 1)

Además, emergen algunas descripciones de conductas que aparecen esporádicamente pero con cierta frecuencia y se analizan dichas prácticas en el completo proceso productivo-receptivo que el PFE despliega.

En una función teatral, así como en cualquier encuentro social, el cuerpo está siempre significativamente presente, implícito en la ritualización de las actividades culturales, como lo explica Le Breton: “Más allá del intercambio formal entre los sujetos, se desarrolla otro intercambio con mayor pregnancia, en una especie de ensoñación, en el que el cuerpo del otro, su estética, es el soporte de un estrato de imágenes” (1990, p.102). En el periplo propuesto por el PFE, que se describe a continuación paso por paso, los alumnos simbolizan a través del cuerpo las relaciones con el conocimiento.

La bienvenida, *hacerlos sentir contenidos*

El día de la función los mediadores llegan a la sala una hora antes de la función con el material didáctico necesario; una vez allí confirman que esté presente el personal de sala y chequean la limpieza del espacio:

Mientras estamos esperando a los espectadores se producen varias charlas entre los adultos que estamos presentes: cuatro coordinadores del PFE, la hija de la dueña de sala, la iluminadora, el intérprete y el sonidista... se habla de cosas de teatro. (Obs.4, 1)

Otras tareas de los mediadores, antes de la llegada del contingente, son: esperar al elenco y confirmar que lleguen todos; charlar con los artistas para conocerlos, contestar preguntas y hacerlos sentir contenidos:

Saludo a todo el elenco que antes se estaban cambiando y ahora están calentando sus cuerpos para la función. La intérprete de 70 años está haciendo una pose en el piso tipo ranita, se avergüenza un poco de la posición en la que me recibe. Saludo a todos y la directora me presenta, por mi nombre. (Obs.6, 1)

Desde las nueve de la mañana, los mediadores ya están hablando por teléfono con el docente responsable confirmando así que los micros estén en la escuela, la cantidad de alumnos participantes, la distancia en la que se encuentran y los tiempos de arribo, resolviendo telefónicamente las eventualidades que puedan surgir en el traslado de la escuela al teatro. Cuando los contingentes están prontos a llegar, los mediadores salen a la vereda del teatro a esperar el arribo de los transportes, guiando el descenso de los escolares y el ingreso a la sala como lo explica Sonia Jaroslavsky, una de las coordinadoras del PFE:

El detalle de esperar el micro en la puerta puede parecer una tontería si no se entiende a la mediación como un proceso: los docentes ya se sienten tranquilos y contenidos cuando saben que los estamos esperando y que, de allí en más, no van a tener que resolver ningún problema práctico y van a poder disfrutar del espectáculo junto a sus alumnos. (Durán, 2016, p.76)

En el momento de la llegada los mediadores se ocupan de presentarse con los docentes y también saludar a cada uno de los alumnos de manera personalizada, dándoles la bienvenida. Para la mayoría de los alumnos es la primera vez que están en un espacio teatral y pueden sentir que es un lugar que no les pertenece, por eso el saludo individual de bienvenida es muy importante para hacerlos sentir incluidos:

Se arma un grupo en la vereda al lado del teatro, aunque la puerta está abierta de par en par. Les digo que vayan pasando y lo hacen, mientras C. y yo les damos la bienvenida, saludándolos y mirándolos. Ellos también saludan cordialmente... Las profesoras se quedan afuera mientras charlan con H. Salgo a saludarlas y me reconocen. (Obs.4, 1)

Una vez adentro, en el hall, se les indica a los alumnos los lugares de espera, y la ubicación de los baños:

Los chicos van bajando de los micros acompañados por sus docentes y los mediadores los reciben en la puerta. Yo también los recibo, los hago pasar al hall y les indico las instalaciones. Entre todos los invitamos a sentarse y lo hacen... Algunos pasan al baño, cosa que siempre se sugiere antes de empezar la función. (Obs.3, 1)

En los teatros del circuito independiente en la Ciudad de Buenos Aires la sala de espera o *hall* recibidor es un espacio donde esperan los espectadores, antes de la función. En la zona del hall, el público se congrega: van llegando, intercambian información, observan las notas y críticas en las carteleras. Al percibir el edificio, su fachada, la ornamentación, se va estableciendo el *aquí* de la función incluso antes de que ésta comience:

Han ido entrando todos al hall, no queda nadie en la vereda. Adentro está más cálido. Se van acomodando tranquilamente en el espacio, se quedan de pie porque no hay más sillas, apretados pero no demasiado. Dos de ellos miran la barra y hacen bromas con el *escabio*. (Obs.5, 1)

En la gran mayoría de los casos los escolares que asisten al PFE desconocían la existencia del espacio: es la primera vez que habitan una sala independiente, incluso en algunas ocasiones preguntan en qué barrio se encuentran. Al acercarse a nuevos espacios y descubrirlos se produce una ampliación de la experiencia: algunos se sorprenden de que haya un teatro en ese lugar que desde afuera no lo parecía. En el momento de la espera, boquiabiertos, observan las instalaciones y descubren la decoración pintoresca del hall de espera (se describen en: Obs.1.1, Obs.2.1, Obs.3.1 y Obs.5.1). En este tránsito los estudiantes perciben las marcas materiales específicas del lugar:

Ya no hay sillas para ocupar, así que esperan de pie. Siguen llegando alumnos y alumnas, van formando subgrupos y charlan, algunos miran las carteleras. (Obs.5, 1)

Miran los celulares, se sacan *selfies* o charlan entre ellas en tono bajo. Están tranquilas y a la espera, mientras C. habla con algunas de ellas. (Obs.6, 1)

Los distintos grupos de escolares esperan de manera diferente, manteniendo estándares de espacio interpersonal propios de cada población. Por ejemplo, para este grupo de primer año, las distancias relativas entre ellos son mínimas, inexistentes por momentos:

Gritos y más gritos: todos hablan al mismo tiempo, están muy excitados por la salida, hacen chistes, se apretujan, por momentos se empujan, se ríen, preguntan, miran. Ocupan todo el espacio del bar: todas las sillas y las banquetas y muchos parados “acodados en la barra”. Algunos tienen mochilas grandes y llenas, lo que hace que se aprieten aún más. Llamen la atención sus caras y gestos de niños, son de secundario pero algunos son realmente muy pequeños. (Obs.1, 1)

Los alumnos de este grupo tienden a estar cómodos cerca de los demás: la proximidad con sus compañeros no es rechazada, evidenciando un *estado de bocacalle* que es informal y lúdico. Como lo explica McLaren, en el estado de bocacalle los alumnos “entran en un estado

de interacción más ‘vísceral’, informal y natural” (1998, p.59), por eso el espacio físico del hall les queda chico y acrecienta el contacto interpersonal.

El año de escolaridad juega un papel determinante en relación a las distancias que se establecen en el hall, pero no es el único factor a tener en cuenta. Otros factores, además de la cuestión etaria, son decisivos: la cultura escolar de cada contingente es particular, así como la relación entre el alumnado y el docente acompañante, relación que se ajusta al estatus determinado por la institución. La espera en el hall es muy diferente en este grupo, el cual se distribuye en el espacio disponible de forma proporcional:

La energía general es tranquila: charlan en subgrupos, sin gritar... los espectadores se distribuyen por todos los espacios esperando el comienzo de la función. (Obs.2, 2)

En el edificio escolar se mantiene generalmente una *distancia social* que es la que se usa para interactuar con las personas en la vida cotidiana (va de los 1,20 a los 3,60 metros) se utiliza para encuentros formales por eso el contacto físico en esta zona es casi imposible. Una vez en las salas la proxemia se modifica:

Al momento de dar sala intentan ponerse en fila, pero el tamaño del hall más la disposición de las mesas y sillas no se lo permiten: quedan “agrupados” en la puerta, esperando el turno de ingresar tranquilamente. (Obs.6, 2)

Los adolescentes se acercan hacia una *distancia personal*, que es la que se usa en encuentros cercanos, con personas conocidas como familiares o amigos. Así, el *espacio personal*, que es el espacio alrededor del cuerpo, entra en relación con el *espacio fijo*, marcado por la arquitectura de los teatros, estructuras inamovibles con límites territoriales, generando modelos contextuales que afectan la experiencia de los alumnos-espectadores.

Las descripciones dan cuenta de cómo los espectadores escolares responden a las relaciones espaciales y al establecimiento de subgrupos, las cuales varían en cada caso porque los grupos presentan distintas estructuraciones del espacio físico. Reconocer estas diferencias en cuanto al uso del espacio y las dinámicas corporales, permite mejorar el entendimiento de

este proceso ya que en la utilización que las personas hacen del espacio convergen datos de la biología, la psicología, la sociología y la cultura.

Mientras algunos de los escolares van al baño es un momento propicio que los mediadores aprovechan para hablar con los docentes acompañantes y establecer algunas características de los alumnos: si es la primera vez que vienen, si han podido realizar la actividad previa específica, si mostraron entusiasmo frente a la propuesta⁴. También, si el grupo lo permite, se establecen ciertos diálogos directos con los alumnos para conocerlos. Los mediadores perciben el clima grupal en este momento de llegada y espera, lo cual funciona como muestra para hacer un pronóstico y permite tomar decisiones metodológicas específicas para cada grupo, como en el caso de la observación primera:

Decidimos dar sala inmediatamente para bajar los decibeles de ansiedad. Antes de esto saludamos a los docentes acompañantes: cuatro varones. (Obs.1, 1)

Después de estos minutos de espera se procede a dar sala indicando, en voz alta, las reglas de ingreso:

Anunciamos el ingreso diciéndoles que armen una fila y que vamos a entrar de a dos. Yo entre la fila y la puerta, adentro está H. quien les va a indicar las butacas y N. al final de la fila. (Obs.4, 2)

Así se logra que los espectadores se ubiquen formando una fila lo cual los ordena. El ingreso se hace de dos en dos, con pausas entre cada dúo para dar tiempo a los que se encuentran dentro de la sala a que acomoden a cada espectador en una butaca específica. Este sistema ayuda para adentrar a los alumnos en el clima *extra-cotidiano* de la representación:

El ingreso es muy tranquilo, distendido, permite hacer algunas preguntas, volver a saludarlos y generar algunos pequeños diálogos: ‘es la primera vez en un teatro, cómo están, etc’.
(Obs.4, 2);

R. los va haciendo ingresar de dos en dos, eso le permite tener pequeños diálogos con ellos, personalizados, hace algunas bromas. (Obs.5, 2)

⁴ Estas preguntas forman parte de la ficha de evaluación que completan los mediadores en cada función y las respuestas están volcadas en el Anexo 2 de la presente investigación.

El flujo de los sentidos y de los gestos acompañan la presencia humana, se funden con ella orgánicamente porque “el cuerpo no deja de producir y de registrar sentido, a través de una especie de automatismo” (Le Breton, 1990, p. 95). Todo cuerpo tiene un límite detectable y alrededor de ese límite existe un espacio que lo circunda: un espacio vital mínimo, una distancia invisible alrededor del cuerpo que cada uno lo considera como propio. En los adolescentes esta distancia no siempre se cumple:

Dos alumnas mujeres entrelazan sus brazos y realizan todo el proceso sin soltarse, pegando lateralmente sus cuerpos... se las arreglan para entrar juntas dejando pasar a una compañera que estaba atrás para que entre con el que estaba adelante y ellas esperan su turno entrelazadas. En ese momentito de espera les pregunto con una sonrisa: “¿Ustedes son siamesas?”. “Sí” me contestan a dúo y nos reímos los tres mientras las hago ingresar a la sala y las veo llegar a la platea, aún entrelazadas. (Obs.1, 2)

Dentro de la sala, una distancia íntima en un espacio sensorial

En las relaciones múltiples y heterogéneas entre los escolares está la clave para indagar, como dice Scharagrodsky (2007), en “la forma en que los cuerpos se construyen a sí mismos y a los otros y cómo procesa la institución escolar la complejidad de estos escenarios” (p.15). El autor asegura que en las escuelas la experiencia desde el cuerpo es poco frecuente: “La mayoría de los actores de la trama educativa ha insistido en la poca o nula atención a la educación del cuerpo” (p.03) y esto se debe, según el autor, a que “el poder de la razón se ha impuesto sobre el cuerpo de los alumnos y alumnas”. Así y todo, algunas de estas relaciones le permiten a Scharagrodsky observar, por ejemplo que en el edificio escolar, “la mayoría de los varones tiende a ocupar los espacios amplios y centrales, en tanto que la mayoría de las mujeres –y también algunos varones- utiliza espacios reducidos y marginales” (2007, p.12). Es que, dentro de la escuela “Cómo regla, los estudiantes son compelidos a entrar al estado del estudiante a través de un sistema altamente ritualizado e

institucionalizado de recompensa y castigo, que desvía la abierta emocionalidad y actividad del estado de bocacalle” (McLaren, 1998, p.59).

En todas las culturas existen normas tácitas que modelan el uso del cuerpo y de los espacios interpersonales, entre las cuales se encuentra un mandato por el cual el cuerpo debe ser borrado, diluido en la familiaridad de los signos, como lo explica Le Breton (1990): “El cuerpo debe pasar desapercibido en el intercambio entre los sujetos” (p. 134). En la cultura occidental la burbuja personal de un individuo es de setenta y cinco centímetros y cuando otra persona invade esta zona, se tiende inconscientemente a separarla nuevamente para mantener una distancia de seguridad.

En las plateas teatrales se pone en evidencia esta tendencia porque se suele estar a poca distancia con los demás, invadiendo la burbuja personal del compañero de butaca. Este tipo de distancia, que no supera los 45 centímetros, se define como *distancia íntima* y, en general, se reserva solamente para personas con las que se tiene algún vínculo cercano como familiares, amigos próximos o la pareja. Sin embargo en las pequeñas plateas del teatro alternativo se efectúa esta distancia, muchas veces, con espectadores desconocidos. Así se establece una zona íntima que inscribe a los espectadores como un grupo, eventualmente dispuestos de manera cercana, en un espacio de exploración artística y sociocultural.

Una de las acciones que realizan los coordinadores del PFE es acomodar a cada espectador en una butaca particular. De esta manera se entremezclan los sujetos: lo docentes con los alumnos, las mujeres con los varones, los cursos entre sí y también los mismos acomodadores de las funciones que también comparten la platea. Así, en muchas ocasiones los cuerpos de docentes, alumnos y mediadores quedan pegados entre sí, formando una distribución sin jerarquías: en la platea todos son iguales. Las condiciones descriptas (distancia íntima, ausencia de jerarquía entre roles) lleva a los alumnos a secretar:

En general charlan con los compañeros de fila, pero en algunos casos se dan vuelta para hablar con alguien de atrás o se inclinan para comentar algo con el de adelante... por momentos se escuchan unas risas grupales. (Obs.2, 2)

Las salas de teatro independiente, pequeñas, amortiguan los ruidos externos y usan luces y sombras para cobijar los sonidos y las imágenes de la escena, así se constituyen en zonas privilegiadas para despertar la curiosidad del espectador. El teatro obliga a los escolares a disponerse con los demás de maneras no acostumbradas y a prestar atención a una sola cosa: el escenario. En este intercambio “los datos visuales, olfativos, fónicos, kinésicos, táctiles, auditivos, etc. jalonan la relación del sujeto y el hábitat” (Le Breton, 1990, p.108). En lo que concierne a la posición física del espectador en relación al espectáculo y a los otros espectadores, el sistema teatral establece específicamente sus condiciones materiales de recepción en las cuales todos los órganos sensoriales están implicados. Estas precondiciones receptoras ayudan al PFE porque motivan el trabajo del espectador como un rol sensible y activo, que disfruta de la obra de una manera colectiva y consciente. Esta dimensión pragmática es fundamental porque toda obra de teatro incluye en su hipótesis de representación a los espectadores como un conjunto de personas que asisten a un espacio que no les es propio pero que deberán apropiárselo. Este espacio de encuentro de los espectadores con la escena es, entonces “una relación que puede tomar formas muy diversas y que determinará de manera fundamental la puesta” (Szuchmacher, 2015, p.28).

Adentro del espacio teatral los mediadores del PFE indican una por una las ubicaciones de los espectadores, empezando por la primera fila que es la más cercana al escenario. Cuando esta fila se completa se sigue por la segunda y así, sucesivamente. Los grupos, en general, aceptan la butaca asignada:

Mientras van ingresando de a dos y se van ubicando en las butacas desde la primera fila hasta la última, según las indicaciones, siguen charlando entre ellos y comentando cosas... Un chico que ya está sentado en la punta de la tercera fila sigue con los auriculares puestos... Siguen ingresando de manera ordenada. (Obs.2, 1)

La modalidad de distribución de butacas rescata algo de la disciplina escolar que, para algunos alumnos, puede presentar dificultades, tal vez porque esperaban un grado mayor de libertad en una actividad que sucede afuera de la escuela:

A una chica, la de FLOREADO, no le gusta nada la disposición que le tocó: quedó separada de su grupo. Escucho que comenta con otro: “¿Porqué me sientan como quieren?” “Quedaron todos juntos menos yo”, luego pregunta a la mediadora que los está ubicando “¿Me puedo ir con ellos?”. A. responde con un cordial “No” y luego agrega “ahora les voy a explicar porqué no”, y continua asignando lugares, de adelante hacia atrás. La de FLOREADO dice por lo bajo “Quedé separada”... Para tranquilizar a los que se querían cambiar de butaca, A. les explica que se intenta que la función sea lo más parecida posible a cualquier función teatral, y que en esas funciones los espectadores tienen butacas asignadas. (Obs.5, 2)

Este caso de la chica de FLOREADO se da algunas veces, por eso se ha establecido esta modalidad de asignación de butacas. Se ha comprobado, en las primeras funciones que realizó el PFE, que cuando se deja libertad absoluta a los alumnos para que elijan sus butacas se van corriendo al fondo, como sucede cuando suben a los micros, generando un momento de dispersión y de caos que nada tiene que ver con el ritual teatral. Por eso se fue organizando, con el correr de los años, esta manera de situar a los espectadores teniéndolos en cuenta de manera personalizada y creando una situación que ayuda a bajar los decibeles a la vez que recupera la tradición del *acomodador* de cine. En la organización de los espectadores en las butacas se dejan lugares libres dispersos entre los alumnos que serán ocupados por docentes y mediadores, logrando así una platea con una distribución democrática, sin jerarquías:

Vamos distribuyendo a las docentes entre los alumnos y también los coordinadores nos ubicamos en diferentes puntos de la platea. (Obs.4, 2)

Al mismo tiempo se les otorga a cada uno de los alumnos y docentes un *Programa de Mano*: un folleto en papel, especialmente diseñado, con ilustraciones y textos que describen las actividades del espectador y los pactos necesarios para el desarrollo de una función

teatral. El proceso de ubicación puede durar hasta veinte minutos, por lo cual es un buen momento para pispiar el programa de mano:

Al ingresar se van sentando en las butacas indicadas, sin dejar de charlar... Ya sentadas, varias de ellas miran el programa... algunas lo leen entero y miran los dibujos. Algunos profesores también miran la guía mientras esperan que finalice el ingreso. (Obs.6, 2)

Un par de ellos abren el programa de mano: algunos lo miran, otros lo leen, uno se lo pone en la cabeza tipo sombrero. (Obs.2, 2)

Los veo jugar con el programa: se abanicán, lo giran en sus manos, lo doblan, un pibe lo mete en la capucha del buzo de su compañero de adelante. (Obs.3, 2)

En la platea, *construir un territorio*

En los contingentes que asisten a la función hay cierta familiaridad en las relaciones interpersonales porque no se mezclan diferentes escuelas en una misma fecha. Así, los espectadores que comparten la platea son compañeros de curso o de escuela. Aunque sean personas conocidas, cuando los escolares ya están sentados en sus butacas, a una distancia íntima, puede experimentarse la desorientación que caracteriza a los cuerpos que se enfrentan a una situación, por primera vez. Como lo explica De Marinis (2005) “En el teatro el espectador se encuentra ante una situación de la vida cotidiana en la cual, al comienzo, no es fácil orientarse en el plano perceptivo y pragmático” (p.95). En este plano pragmático el PFE se afirma para moldear la situación del espectador, particularmente compleja, en los nuevos espectadores quienes van construyendo conocimientos acerca de dónde están, cuál es la situación, qué hacer y cómo comportarse. En el PFE se enseña a los nuevos espectadores ciertos comportamientos colectivos necesarios para que todos, artistas y espectadores, puedan disfrutar del espectáculo. Cómo lo explica Fattore (2005), “para constituir un territorio es necesario solidificar un conjunto, trazar fronteras, defender y expulsar” (p.59): la propuesta teatral delimita un espacio y un tiempo estableciendo un *nosotros* que es invitador e inclusivo pero, al mismo tiempo, exige compromisos de todos los presentes. Sólo así se convierte el espectáculo en un territorio artístico y, entonces, educativo.

Para eso es fundamental el momento de la charla previa que se realiza una vez que todos los espectadores están sentados en sus respectivas butacas. En este momento el orden de los cuerpos, sumado al clima de silencio y expectativa, logra que la atención esté completamente en los mediadores. En esta corta charla se explican cinco cosas básicas: que el espectáculo que van a ver es de la cartelera habitual y no fue hecho especialmente para estudiantes (es decir que no ilustra específicamente contenidos educativos), que durante el espectáculo no está permitido comer para no distraer la atención, que todos los comentarios que puedan tener se los reserven para el debate posterior, que se acomoden para disfrutar sacándose mochilas, camperas y todo lo que pueda incomodar al cuerpo, y finalmente que apaguen el celular para evitar que sea un elemento disruptivo. Este acuerdo previo con todos los presentes pretende establecer cierta autodisciplina necesaria para el disfrute colectivo de la función porque el teatro necesita un clima de atención y respeto. La táctica disciplinaria propuesta está en relación directa respecto al cuerpo de los espectadores y se sitúa sobre el eje que une lo singular con lo múltiple, como dice Foucault (1975): “permite, a la vez, la caracterización del individuo como individuo y la ordenación de una multiplicidad dada” (p.173). Así se pretende que los alumnos en la platea permanezcan serenos y predispuestos a apreciar. Cada grupo reacciona diferente en esta instancia. En los siguientes casos, por ejemplo, se escucha la charla previa con respeto y se atiende a sus requerimientos:

Apenas las mediadoras comienzan la charla previa se hace silencio. Algunos están mirando los programas de mano (uno es del PFE y otro de la obra). Uno se saca la campera, luego chequea el celular... Cuando la charla previa se va alargando, veo algunos movimientos en sus cuerpos. Al finalizar la misma dicen ‘gracias’ y se escuchan dos principios de aplausos contenidos. (Obs.5, 2)

Al finalizar la charla previa las chicas dicen en voz alta ‘gracias’. (Obs.6, 2)

En la Obs.3, en cambio, algunos alumnos intentan llamar la atención presumiendo rasgos distintivos y así sostienen ciertas resistencias al ritual propuesto:

Escuchan la charla previa, algunas chicas responden desafiantes las preguntas de la mediadora, buscando confrontar y divertir a sus compañeros con esa confrontación por lo que esta charla se extiende más de lo habitual. (Obs.3, 2)

Los mediadores perciben estas resistencias e intentan desactivarlas deteniéndose en este momento para reflexionar; porque saben que durante la función el mecanismo de *boicot* puede ir en aumento llegando a disputar la atención con lo que sucede en el escenario. Para facilitar la tarea de los intérpretes y de los demás espectadores, los mediadores son hábiles para contener posibles desbandes que puedan afectar la concentración. El buen vínculo entre escena y platea es fundamental y “tiene que ver ante todo con el carácter comunitario de toda concurrencia teatral y el carácter colectivo de su recepción” (De Marinis, 2005, p.109).

Cuando sube el telón, la música amansa a las fieras

Luego del breve apagón inicial, en el arranque de la obra, frecuentemente puede registrarse en estas funciones que “todas las imágenes que provienen de la escena tienen un atractivo especial para quienes asisten a los teatros” como lo asegura Szuchmacher (2015, p.39). En el caso del grupo de primer año, que se apretujaban en el hall de espera, las butacas en fila se vuelven ordenadoras y durante la función, las dinámicas corporales se modifican notablemente:

Algunos chicos están sentados cómodamente apoyados en el respaldo de las butacas y otros están inclinados para adelante con el torso y el cuello estirado, como si el escenario estuviera imantado. (Obs.1, 3)

La pregnancia de la obra colmada de imágenes, de olores, de sonidos, de voces, de estímulos táctiles; capta la atención de los espectadores adolescentes logrando modificar el comportamiento de los cuerpos que quedan a merced de la totalidad de la experiencia sensorial. Se constituye una especie de refugio para las emociones que protege al espectador del exterior y favorece la convivencia del grupo: un espacio sensorial construido a pequeña

escala que promueve el desarrollo de la imaginación y establece un universo secreto, al modo de un sótano o una bohardilla, en la cual la intimidad se disfruta desde el cuerpo. Las dimensiones subjetivas que rodean al cuerpo de acuerdo a reglas culturales se encuentran intensificadas en estos espacios reducidos y, en la caja negra, todos los elementos resaltan: los vestuarios, los actores, los efectos lumínicos, la escenografía.

En las salitas del circuito independiente los actores están a escasos metros de la platea, a veces la primera fila de butacas está metida casi adentro de la escena en una interacción íntima que potencia el deseo de encuentro, de disfrute y de interpretación. La obra como objeto de percepción genera cierta tensión al ocultarse o mostrarse, dificultar o facilitar la actividad perceptiva del sujeto. Esta pulsión que experimentan los alumnos es corporal y Filinich la describe como “esa fuerza que orienta, que dirige al sujeto hacia el objeto, tensión que también puede llamarse deseo” (2012, p.74). En el deseo de captación sensorial de los alumnos subyace una búsqueda de percepción *total* de la obra:

Todos miran atentamente la función, como si no quisieran perderse nada en la simultaneidad de información. Poquísimos movimientos registro en sus cuerpos, sólo algunas cabezas para ver las acciones que el intérprete ejecuta en el piso. (Obs.2, 3)

La imposibilidad de captar totalmente la obra, por la simultaneidad de mensajes, moviliza a los estudiantes y les hace desplegar estrategias diversas de recepción e interpretación, estrategias que constituyen la esfera del hacer en el teatro y de la formación del espectador: “ya no se trata de una subjetividad intelectual sino más bien afectiva” (Filinich, 2012, p.109). Así, se aprecia durante el espectáculo la transmisión de una fuerte carga intelecto-emocional apoyada en cierta relación de proximidad física.

El director García Wehbi, desde el lugar del artista, insiste con “parir lo nuevo histórico, que es lo no mimético, lo radical, lo desestabilizador, lo que hace saltar al espectador de su asiento” (2012, p.30). Esta inquietud en el espectador se logra cuando la obra produce un efecto de deseo más que de goce: “El goce es presente efímero, y acaba

pronto, como el orgasmo. El deseo es siempre a futuro, y es utópico, no conclusivo” (p.29).

El alumno se constituye como un sujeto de deseo y por tanto vive el ser espectador, experimenta el teatro y asume ciertos padecimientos:

Por momentos la luz llega a la platea y salimos de la oscuridad lo cual inhibe las reacciones de los espectadores: estamos desprotegidos y percibo la tensión en los cuerpos, la incomodidad de ser mirados y alumbrados. (Obs.5, 3)

Similar al sujeto pasional descrito por Larrosa (2003) el alumno se hace cargo del *padecer* en una tensión entre libertad y sometimiento: “lo que quiere el sujeto pasional es, precisamente, estar cautivado, vivir su cautiverio, su dependencia de aquello que le apasiona” (p.178). En tanto es en el deseo del espectador que el teatro habrá de vivir, la obra es el resultado del trabajo de los artistas con la ayuda del público adolescente que asiste a la función pedagógica. Para los estudiantes estar en el teatro es *asistir* a la obra, es decir *ser asistente* y para ello es necesario estar presente, ser testigo y partícipe. Cómo lo explica García Leal “El director teatral y los actores representan la pieza; y a su vez, los espectadores interpretan lo que acontece en el escenario, aquello es una referencia modélica para esto” (1997, p.140). Los escolares aprenden a ejercer la recepción hermenéutica realizando una actualización de la obra desde su propia mirada y estas interpretaciones personales se pondrán en palabras.

La charla debate, la obra refleja la triste realidad

“El hombre es palabra, el hombre es en tanto palabra” (Larrosa, 2003, p.166).

Inmediatamente después de finalizar la función los mediadores salen de sus butacas y se encargan de proporcionar sillas para el elenco, dispuestas en una fila a escasos metros de la platea, para dar comienzo a la charla-debate posterior. La conformación de un conversatorio

es esencial en el tránsito pedagógico por el PFE: desde la palabra se intenta volver la vista hacia la obra, releyéndola, deteniéndose en aquello que necesita cierta profundización. En esta charla los mediadores se quedan parados *en el medio*, literalmente: en el límite entre la escena y la platea, entre artistas y espectadores. En este momento la mediación se hace evidente en el espacio y la poca distancia aumenta la confianza entre los hablantes permitiendo multiplicar la comunicación de los espectadores entre sí y con los artistas:

Apenas se prenden las luces empiezan a hablar todos juntos, a comentar entre ellos. Pareciera que los comentarios son sobre la obra. (Obs.2, 4)

La charla debate es coordinada por los mediadores quienes, en un principio hacen foco en los estudiantes y lo que ellos tienen para decir. Las primeras preguntas son para los espectadores: “¿Cómo la pasaron? ¿Qué les llamó la atención?”. Estas preguntas básicas guían a los alumnos para circular casi libremente por la experiencia vivida y permiten empezar a poner en palabras aquello que ha sucedido en el plano sensible:

Se empiezan a animar a hablar cada vez más. Entran en confianza y arrancan a hacer apreciaciones, a describir la experiencia. Están emocionadas, contentas, incluso bromean junto con la coordinadora y se ríen de sus chistes. (Obs.6, 4)

Si bien los comentarios de los alumnos van marcando el camino de la charla, los mediadores los guían para repensar la experiencia de recepción, y luego dedicarse a analizar la obra. Los estudiantes suelen quedar retenidos en aquellas expresiones que no han alcanzado a entender o momentos que han captado particularmente su atención. El debate posterior funciona como una condensación de lo vivido, una detención en la experiencia. Para la deconstrucción estética del espectáculo se incluye la voz de los artistas quienes aportan datos de los procesos creativos y, también, expresan sus propias interpretaciones.

Los mediadores del PFE conocen el campo teatral: analizan la puesta en escena de manera profesional, saben las palabras correctas, las definiciones clave. Como lo explica Ana

Durán (2016) el mediador “instala un código de comunicación entre ambas partes reponiendo los sentidos que puedan causar interferencias y aportando el vocabulario imprescindible para ‘nombrar’ de manera polisémica pero comprensible para todos” (p.39). Los mediadores trabajan para darle el valor que corresponde a las opiniones que van apareciendo sabiendo que su interpretación personal no es importante para abordar el espectáculo y que el elemento pedagógico es intentar escuchar las múltiples lecturas que aparecen en cada experiencia:

En el momento de las preguntas, cuando los grupos se suelen poner tímidos, estos resultan todo lo contrario: hacen seis o siete preguntas para los artistas. Las preguntas están bien formuladas y aparecen desde una genuina curiosidad, permiten sostener la charla debate casi sin intervención de los coordinadores porque los artistas contestan y se explayan con las respuestas. (Obs.4, 4)

De acuerdo con los objetivos específicos de la tarea, los mediadores realizan un ordenamiento de los elementos de la práctica teatral y reponen los contenidos que pueden aparecer suprimidos o sustituidos por eso cada uno de estos debates es único e irrepetible y depende de múltiples factores según la especificidad del contexto. Más que *instalar* conocimientos adentro de la mente de los alumnos, los mediadores tienen la función de conducir la conversación entre los interlocutores.

Promoviendo una práctica de intercambio de percepciones, metáforas y lecturas en este conversatorio se hace espacio a la dimensión afectiva del discurso en tanto recorrido de palabras que intentan enunciar las sensaciones y sentimientos experimentados. Como lo explica Filinich (2012) “la dimensión afectiva del discurso pone en juego cuatro valencias: la intensidad, la extensidad, la relación con el objeto y la relación con el otro” (p.125), valencias que aportan a este guiado ámbito de reflexión. En la enunciación afectiva, dice la autora, el lugar del sujeto de la enunciación es ocupado por el cuerpo propio en tanto envoltura sensible y “el acto de enunciar, predicar, que define la enunciación es aquí la *estesis*, el sentir (los

afectos, los estados de ánimo) y el percibir (los estados de las cosas)” (p.123). En estos conversatorios se registran modos de combinación entre la palabra y los afectos:

La charla posterior arranca en una tensión muy potente: la puedo sentir en todo mi cuerpo. Los chicos quedan mudos, les cuesta comenzar a hablar... El primer comentario: “la obra refleja la triste realidad”. Otro dice “Estaban endemoniados” y este comentario los hace reír a todos, lo cual afloja un poco la tensión... sus caras están serias todavía, algunos miran para abajo. Cuando las intérpretes vuelven del camarín para hablar con ellos se aflojan. (Obs.5, 4)

Si bien esta obra de danza-teatro rompe permanentemente con el relato realista, lo primero que dicen los alumnos es “la obra refleja la triste realidad”. Eso quiere decir que algo de ese cúmulo de estímulos generó en este alumno una empatía, una identificación; y pudo reconocer en el escenario cierto reflejo de la realidad contemporánea. En ese asertivo comentario se esconde la paradoja teatral: la representación, que por definición es *mentira*, hace aparecer cierta *verdad* de la cosa representada en un proceso de reconocimiento de la realidad. Como lo explica García Leal (1997) “la representación muestra en un sentido nuevo a lo representado, destaca e ilumina aspectos suyos que permanecían desapercibidos, le da una nueva presencia significativa, lo interpreta” (p.144). Como la realidad, fuente de toda representación, es abierta y en gran parte indeterminada, está siempre por definir. Si por un lado es así, por otro lado la representación tiene que provocar un *cierre de sentido*, no como limitación o reducción, pero sí como selección de posibilidades. En la charla debate se explicitan algunas de sus disposiciones significativas: “en la lectura se centra también la capacidad de resignificación de lo real, ya que es en ella donde se produce la intersección del mundo de la obra con el mundo del lector” (García Leal, 1997, p.201). Se produce la intersección de sentidos entre dos universos: la lógica habitual del alumno resulta invadida por la lógica del espectáculo. Guiados por los mediadores, los estudiantes expresan rasgos de su propio mundo que ven espejados en el escenario, logrando desenredar el vínculo entre su

realidad y la obra, como si ésta fuera una metáfora de aquella permitiendo más de una interpretación.

De esta manera el debate es un rico despliegue de sentidos con respecto a la obra y a la vivencia personal del espectador escolar y permite analizar fenomenológicamente qué es lo que ocurre cuando se está en el teatro. Las palabras tejen una trama de significaciones que le da concreción a la experiencia del espectador describiendo lo que es, lo que hace, lo que piensa, lo que percibe o lo que siente. El debate es la acción pedagógica principal de la experiencia: es un momento en el que los alumnos, al juntar las palabras y la apreciación, nombran lo que piensan, lo que les pasó, lo que vieron y sintieron. En el misma enunciación se construye al sujeto espectador hablante y oyente porque “las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación” (Larrosa, 2003, p.166).

Con preguntas disparadoras e intercambios constructivos entre artistas y alumnos el debate se cimienta sobre la situación social planteada como ágora, como asamblea pública que permite la construcción colectiva del conocimiento. En el arbitraje de los mediadores se esconde una concepción de la educación: desde un punto de vista etimológico, la terminación de *Educar* viene del verbo latín *ducere* que significa ‘conducir’; en este sentido es que Huergo y Fernández (1999) proponen que “Educar significa ‘conducir hacia afuera’, ‘sacar desde adentro’, al modo de ‘ex-presar’” (p.06).

La despedida, el placer del aprendizaje está en la travesía

Las funciones del PFE proponen una vivencia fuerte e inmediata, cuya intensidad hace vibrar todas las cuerdas del sujeto escolar. Una experiencia cuyas implicaciones son diferentes en cada individuo y en cada una de las ocasiones. Algo sucede en esas funciones que altera y conmueve a los escolares, algo despierta su intimidad, algo de la obra se proyecta

sobre su propia experiencia de vida. Cuando la obra ha creado su propio universo y el debate ha colaborado para comprenderlo, los estudiantes son capaces de poner en confluencia el mundo creado por la obra y el mundo de afuera del teatro: “Es entonces cuando la ficción puede proyectar luz sobre lo real. Es entonces cuando se activa la verdad metafórica de la obra” (García Leal, 1997, p.169).

Una vez finalizada la charla debate posterior, los mediadores agradecen la presencia y dan por finalizada la actividad, generalmente con un aplauso espontáneo. Se acompaña a los espectadores en la desconcentración de la estructura de platea. La salida del espacio es libre, sin pautas, porque a esta altura los alumnos comprenden la dinámica y mantienen el orden. En la vereda se confirma la presencia de los micros que llevarán al contingente de regreso al edificio escolar:

El segundo micro tarda muchísimo, por lo que nos quedamos un buen rato con un grupo en la vereda. Serán unos veinte chicos, un profesor... Así y todo nadie pierde la calma en la casi media hora que esperamos, los chicos charlan en grupos... El profe sigue cómodo y charla con sus alumnos. Hasta se ríen. (Obs.2, 5)

Así como se les dio la bienvenida, los escolares son despedidos por los mediadores hasta el momento mismo que los micros se ponen en marcha, no sin antes haber chequeado que no quede nadie en la sala. Es destacable en la Obs.5 la actitud del grupo de alumnos que se quedan en la puerta del teatro como si no quisieran terminar con la experiencia:

Afuera de la sala están todos parados, no se sientan pero tampoco se van... Un grupo de once alumnos se quedan en la vereda hablando con su docente, supongo que de la obra. Están un rato largo ahí, entre cinco y diez minutos. (Obs.5, 5)

Este entendimiento del aprendizaje como una experiencia relaciona el teatro con la escuela tomando en serio la idea de que “el placer del aprendizaje está en la travesía” (Eisner, 2002, p.12). Cuando los escolares ya se marcharon, los mediadores charlan con los artistas para agradecer, preguntar cómo se sintieron, seguir estableciendo acuerdos para futuras

funciones. Finalmente, los mediadores completan la Ficha de Evaluación de la función que constituye un registro que permite elaborar diferentes informes internos y externos, recurso pedagógico fundamental para establecer parámetros.

c- Las Fichas de Evaluación

Las devoluciones y evaluaciones son aportes realizados por docentes y mediadores posteriormente a la experiencia de formación de espectadores; en la presente investigación se constituyen en una segunda instancia de pensamiento que intenta volver la vista al momento de la función. Si la observación minuciosa logró hacer una descripción densa del momento presente y personal del investigador, las fichas pedagógicas transcritas en el Anexo 2 presentan una reflexión hecha en otro momento, en otro espacio y por otras personas.

Las fichas de devolución son herramientas implementadas por el PFE con el fin de documentar y evaluar las funciones; y son confeccionadas por docentes participantes del evento: por un lado los mediadores pedagógicos deben completar la ficha pedagógica después de cada función, como requerimiento funcional del PFE; por otro lado se le solicita a los docentes de las escuelas participantes una devolución en formato electrónico *on-line*, formulario que no siempre es completado. Dado que el teatro es una experiencia social la multiplicación de las miradas sobre la misma función permite pensar las interacciones en el proceso de formación de espectadores. Cada agente docente que completa la ficha presenta su impronta personal al realizar la devolución, por lo cual la información obtenida de estas herramientas es despareja en cantidad y variada en cuanto al formato. Así y todo, aportan comprensión de cada una de las funciones descriptas y presentan miradas complementarias a la del investigador. Como lo aclara Narvaja de Arnoux (2009): “analizar el discurso implica articularlo con lo social, lo social moldea el discurso pero este a su vez constituye lo social”

(p.21). El análisis de estas fichas pretende develar la información referida a la construcción de conocimiento que realizan los alumnos en la experiencia con el teatro.

Se toman las devoluciones correspondientes a las mismas funciones en las que se han realizado las observaciones. Desde esta perspectiva multifocal se consideran los grupos de alumnos que participan de las seis funciones seleccionadas: el modo de referenciar es numerando cada ficha pedagógica, correspondiéndose con las observaciones. Por ejemplo, el código “F.E. 2” hace referencia a la Ficha de Evaluación segunda.

La investigación busca modelos para el análisis de las operaciones que el espectador escolar cumple en el teatro, en los siguientes apartados se recurre a las seis fichas pedagógicas para profundizar en cada grupo, uno a uno, siguiendo a De Marinis (2005) que explica que “es posible ascender desde la desesperante variedad, teóricamente infinita, de las posiciones espectatoriales hacia generalizaciones adecuadas, y por lo tanto, hacia modelizaciones del acto receptivo” (p.122). Teniendo en cuenta el punto de evolución en su formación como espectadores de cada uno de los contingentes escolares se plantean las funciones desde algún aspecto destacado y propio, aclarado en el subtítulo específico, que pueda vincularse con la construcción de conocimiento durante la experiencia en el PFE. Apelando al extracto de fragmentos de las fichas pedagógicas se complementa el análisis pedagógico de las funciones, lo cual permite finalizar este capítulo metodológico para pasar al análisis, que se desarrolla en el capítulo IV.

Función 1: *Shakespir Show* en Espacio Callejón – La obra los transforma

De este grupo, conformado por 52 alumnos de primero y segundo año, *ninguno* había realizado actividad previa específica, sin embargo el docente manifiesta que “*Trabajaron la clase anterior y la posterior sobre preguntas y aportes realizados por el docente*”. Al ser esta

una escuela especializada en artes, los docentes y los alumnos ya están acostumbrados a trabajar con el teatro como lenguaje, en ejercicios y actividades áulicas.

En el momento antes de la función se los percibe alborotados: “*estaban muy eufóricos cuando llegaron*”, lo cual se describe de la misma manera en la observación 1. Por eso, en esta ocasión, el trabajo de mediación consistió en reducir al mínimo el tiempo de espera para ingresar rápidamente a la sala y así bajar la energía de los alumnos. Luego, con la charla previa, se refuerza la idea explicándoles que si los espectadores llaman la atención atentan con la dinámica teatral, en la cual toda la concentración debe estar puesta en el escenario.

La enseñanza de los mediadores consiste en tratar de conseguir en los espectadores un semblante sereno, llevar su atención a la obra e invitarlos a transitar diferentes emociones y sensaciones. De esta manera los alumnos pueden poner toda esa dinámica eufórica al servicio de la apreciación de la obra, como puede leerse en la F.E. 1: “*en la función se engancharon mucho con la propuesta de actuación a público todo el tiempo*”. Cabe destacar que en esta obra, al plantear una relación directa con los espectadores, las luces de la platea se prendían y se apagaban durante la función lo cual profundizó la sensación en el grupo de estar participando activamente. Incluso, en esta relación directa, hubo momentos en los cuales los actores galanteaban en broma con los espectadores por lo que la función toda fue con mucha presencia del cuerpo. Este formato de obra, de contacto, miradas y diálogos constantes con el público logra transformar a los alumnos y en las fichas pedagógicas se lee claramente la modificación: antes de la función se registra una actitud dispersa y de resistencia (la ficha de evaluación dice que *Pocos* escucharon la charla previa y que *Sí* hicieron comentarios durante el espectáculo); y luego, durante la función, quedan conquistados por la obra (los comentarios durante la obra *estaban relacionados con el espectáculo*, los aplausos fueron *Muchos* y la participación en la charla debate fue de *Muchos* y calificada como *Muy Buena*). En este

sentido el docente acuerda con este registro: “Les gustó, se divirtieron. Les resultó interesante”, incluso agrega que sirvió: “para trabajar algunas cuestiones teatrales” (F.E. 1).

De la charla debate, la ficha destaca que se habló principalmente del aspecto *procedimental* de la propuesta estética, quedando relegada la trama, que estaba compuesta por diversos fragmentos de la prolífica obra de William Shakespeare. En este aspecto el docente opina: “hubiese resultado aún más pertinente realizarlo con estudiantes del ciclo superior que por ejemplo, hayan tenido acceso a la obra de Shakespeare” (F.E. 1).

De esta ficha de evaluación 1 se destaca que la construcción de conocimiento que realizan los alumnos tiene que ver con el ritual del espectador, ritual que desconocen y que, transitándolo paso por paso, lo incorporan y advierten su necesidad. El disfrute de la obra, las risas, la participación, la reflexión funcionan como metas o premios por haber incorporado los conocimientos de la ceremonia teatral.

Función 2: *Plástico* en El excéntrico de la 18 – El estado del estudiante

En esta ficha de evaluación se puede detectar un lineamiento que tiene que ver con el concepto que McLaren (1998) define como *estado del estudiante*, noción que ya se ha explicado en esta investigación. El comportamiento ordenado e introvertido se hace observable, también, en la relación entre los actores escolares: los 48 alumnos se vuelven poco participativos y los 3 docentes se sienten en el deber de hacerse cargo de que la actividad avance. De la ficha se desprende que siguen las reglas del ritual teatral en cuanto a esperar con paciencia, aceptar la butaca asignada y escuchar la charla previa.

En la F.E. 2 se percibe que los alumnos sí hicieron varios comentarios durante el espectáculo, *todos vinculados a la obra, relacionados con el espectáculo*. La obra es calificada por la mediadora como *excelente* y destaca la *pregnancia* que tiene para los

adolescentes *tanto por los movimientos como por las audiovisuales*. La empatía que la obra logra en los alumnos provoca que al final *todos* aplaudieran.

En la ficha de evaluación se describe a los alumnos de este 2do año diciendo que “tenían la típica actitud apática de los adolescentes pero fueron agradables y se re engancharon con la actividad” (F.E. 2) y, en la charla: “no se animaban a comentar en voz alta todos los comentarios que hacían entre ellos” (F.E. 2). Ante el silencio de los alumnos los docentes tomaron la iniciativa hablando y haciendo preguntas, de esta manera la charla se desarrolla en profundidad.

Cuando los alumnos respetan el ritual, de manera serena, el aprendizaje pasa por la charla debate y la buena predisposición permite abordar y profundizar varios contenidos: “El mensaje de la obra, la crítica a la sociedad a la cual denuncia. También lo técnico, la producción de la obra” (F.E. 2). Cabe destacar que, al ser una obra de danza, la interpretación del movimiento corporal está muy presente. Sumado a la buena actitud de los adolescentes, en esta función hubo un desenvolvimiento adecuado de los mediadores quienes movilizaron al diálogo, según el registro del docente. Este mismo docente dice, del elenco que, con muy buena actitud, “Mostraron a los alumnos que el arte es una alternativa como forma de vida” (F.E. 2). Finalmente el docente considera que la propuesta fue *Muy Adecuada* para el grupo. Y agrega que los alumnos “No conocían las performances. Los sorprendió, se identificaron con muchas partes” (F.E. 2).

Función 3: *Atlético* en Sala Beckett – Un primer acercamiento al teatro

En la ficha pedagógica 3 se da el caso paradigmático de los espectadores primerizos, el docente acompañante destaca que “muchos nunca asistieron a una función de teatro” (F.E. 3). Este grupo parece cerrarse sobre sí mismo: los adolescentes se muestran reticentes a la actividad, lo cual se aprecia antes, durante y después de la obra. El acomode se registra

caótico: “Pocos aceptaron la butaca asignada... Pocos hicieron silencio en la previa” (F.E. 3). Aparecen, en este momento, algunos casos puntuales de alumnos que ejercen una resistencia activa, quienes “no querían separarse de sus amigos al sentarse” y se puntualiza sobre “dos chicas que intercambiaron de lugar en el apagón inicial” (F. E. 3). Dado que los alumnos que se resistían a la disciplina del ritual teatral eran los menos, no terminan de boicotear la actividad, pero eran muy ruidosos. Esta característica se registra durante la función: “había parejas de pibas que cuchicheaban y se reían fuerte durante el espectáculo. De diferentes formas llamaban la atención: con chistes, risas exageradas, toses” (F.E. 3). Estos comentarios constantes durante el espectáculo no estaban relacionados con el mismo, según se registra en la ficha, sino que tenían que ver con “burlas entre ellos, chistes internos; durante el espectáculo y también durante la charla” (F.E. 3). En este grupo, que parece decidido a romper con el ritual propuesto, el final del espectáculo despierta *pocos aplausos*. En cuanto a la charla debate, se puede leer en la ficha que la participación en la charla posterior fue nula y, por tanto, es calificada como *Mala* por los mediadores: “Los alumnos generaron mucha dispersión y se los notaba en actitud de desafío constante dirigido a los adultos presentes” (F.E. 3). En este caso de la función tercera ni el ritual, ni la obra, ni la mediación en la charla logra enganchar a los alumnos. Sin embargo, se puede ver en la ficha que “En los únicos momentos que realmente prestaban atención era cuando hablaban los artistas” (F.E. 3). Escuchar al elenco hablar puede desencadenar reflexiones futuras, como opina el docente quien dice que fue interesante conocerlos porque “al ser teatro independiente se diferencia mucho del resto” (F.E. 3).

Cuando los alumnos atraviesan la propuesta del PFE por primera vez es esperable que se resistan: para ellos todo es nuevo, tanto el ritual como la obra. En estos casos el aprendizaje pasa, simplemente, por experimentar el primer acercamiento al teatro, confiando que en futuras funciones disminuyan la apatía.

Función 4: *Plástico* en *El excéntrico de la 18* – La adaptación

Muy diferente al grupo anteriormente definido, en la ficha de evaluación 4 se destaca un grupo con experiencia previa en el PFE: la docente aclara en su devolución que, antes de ir a la función, notó en el grupo “Mucho entusiasmo, algunos ya habían participado el año anterior en un función de danza y la recordaban como una hermosa experiencia. Estaban ansiosos por conocer esta nueva obra” (F.E. 4). En este caso los docentes se han ocupado que *Todos* los alumnos participantes trabajen previamente las actividades pedagógicas. En cuanto a lo formal del ritual hubo total apropiación del espacio, aceptaron la butaca asignada a la hora de ingresar a la sala, hicieron silencio en la charla previa y no se oyeron comentarios durante el espectáculo. El aplauso final fue total y se percibe mucha participación en la charla debate que se plantó principalmente en aspectos procedimentales y simbólicos del espectáculo. Cuando lo formal del ritual teatral ya fue transitado por los alumnos y, de alguna manera, está incorporado, la construcción de conocimiento se concentra en el debate:

Se abordó la experiencia por todos lados, empezando por lo procedimental, las características técnicas de la obra, para luego entrar en debate de sensaciones en los diferentes momentos de la obra. Se habló de la evolución de la humanidad, de estilos de danza y de la formación de los integrantes de la compañía. (F.E. 4)

La participación en la charla debate es calificada por el mediador como *muy buena* y los alumnos como “Muy dispuestos a la tarea del espectador; y en el debate abiertos y tranquilos” (F.E. 4). Una de las dos docentes que realizaron la devolución destaca este aspecto cognoscitivo de la charla mediada:

La charla fue muy cálida y pudo trabajar aspectos significativos de la propuesta. Pudo acompañar a los chicos para pensar la propuesta... La coordinación pedagógica fue excelente: Guiaron a los chicos de manera fluida, brindándoles un espacio natural para que se sintieran libres de preguntar y opinar lo que deseaban. (F.E. 4)

Así, este grupo aprovecha toda la experiencia para construir conocimiento apropiándose del disfrute desde la percepción, la interpretación, la expresión de opiniones y la escucha colectiva.

Función 5: *MoralAmoralInmoral* en Teatro del Abasto – La evolución

De la ficha de evaluación de esta función el dato que primero llama la atención es la cantidad de alumnos participantes: 65, logrando ser la función con más espectadores presentes. De estos alumnos, se destaca que *Muchos* trabajaron actividad previa mostraron mucho entusiasmo antes de venir. La docente dice en su devolución que “siempre les gusta la propuesta de ir al teatro” (F.E. 5) por lo cual se deduce que no es la primera vez de estos grupos en la actividad de FDE y se confirma la deducción al notar que eran alumnos de 3ro, 4to y 5to año. Cuando los alumnos ya participaron varias veces de la actividad los lineamientos del ritual se les hacen conocidos y, entonces, transitan la experiencia de manera orgánica, profundizando en la tarea del espectador. Sumado al conocimiento del ritual, los alumnos de esta escuela arriban a la sala cada uno por su cuenta y por eso presentan una predisposición particular, tal vez más tranquilos y auto regulados. Los mediadores y docentes, ante esta característica de alumnos, tienen la posibilidad de obviar la cuestión disciplinaria y, simplemente, son guías en el desarrollo de la actividad.

En relación a la espera, ser tratados como espectadores *emancipados*, por tomar la expresión de Ranciere (2008), los pone en una posición madura, de profundización del conocimiento: hay una total apropiación del espacio, todos escuchan la charla previa; y, si

hacen comentarios durante el espectáculo, están relacionados con la obra. Incluso en la situación de asignar los asientos, que es la parte disciplinaria más férrea de todo el ritual, se dan algunas quejas de los alumnos por no poder elegir dónde sentarse, como lo haría cualquier espectador habituado.

La obra está pensada desde el PFE para ser presentada para alumnos mayores de quince años y con experiencia en funciones, es decir que se conoce de antemano la complejidad de la misma. La docente califica la obra como *muy adecuada* para este grupo de alumnos. Aunque son un grupo con experiencia previa, lo que los acerca al espectador habitual, la obra realmente logra desestabilizarlos: “La reacción fue de sorpresa pero más de quedarse estupefactos con lo que vieron... Es posible que se hayan quedado perplejos” (F.E. 5), según lo registra la mediadora. En este mismo sentido, la docente que realiza la devolución aporta que los chicos “no esperaban ver el tipo de teatro que vieron” y agrega que “todos quedamos muy movilizados” (F. E. 5). La sensación de sorpresa e inestabilidad saca a este grupo de alumnos fuera de su zona de confort por lo que participaron *muy pocos* de la charla debate. Es bueno aclarar, al respecto, que a veces el debate puede ser escueto porque la función y el grupo se combinan con precisión, haciendo que el aprendizaje ya suceda sin necesidad de verbalizarlo inmediatamente. Cuando la mediadora destaca que “No tenían el mismo nivel que se les conoce” (F.E. 5) se puede entrever que los mediadores tienen un preconcepción de la participación de esta escuela en la experiencia. Hay funciones en las cuales el debate mediado es lo que realmente salva la situación pero no es el caso de la presente ficha de evaluación en la que se percibe que la obra moviliza las reacciones y el impacto estético es suficiente para generar en los alumnos construcción de conocimiento, por medio de las preguntas y los planteos simbólicos que propone. En la ficha se destaca que el aspecto más abordado en la charla debate fue *lo simbólico* tocando temas como: “violencia, feminismo, cuerpos intervenidos y violentados” (F.E. 5) lo que revela la profundidad del

pensamiento del alumnado a la hora de apreciar e interpretar. A pesar de que la participación en la charla es escasa y tarda algunos minutos en constituirse, la evaluación destaca “preguntas y opiniones interesantes” (F.E. 5) con una *buena* participación de los alumnos. Según la docente que envió la evaluación, la colaboración del elenco fue *muy buena* y ayudó a que los alumnos salgan del estupor inicial que la obra les había generado: “las actrices transmitieron una sensibilidad y humildad conmovedoras” (F.E. 5). Todo este mecanismo permitió aclarar y poner en palabras muchas sensaciones que genera la obra, para luego pasar a un enfoque técnico al charlar sobre “danza teatro, danza independiente, simbolismo, espacio” (F.E. 5). Este recorrido, de lo sensible a lo estético, logra profundizar el conocimiento en los alumnos durante su trayecto en el teatro, y, también, a posteriori: la docente destaca que “al día siguiente siguieron hablando de la obra, las observaciones eran intensas y profundas” (F.E. 5). Incluso en las semanas subsiguientes pudieron realizar la actividad posterior sugerida por el PFE: “Todos la trabajaron con la docente de literatura” lo que evidencia que una experiencia de formación de espectadores despliega cierto aprendizaje que tiene continuidad en el tiempo.

Función 6: Qué azul que es ese mar en Teatro del Abasto – La revolución

La ficha pedagógica de esta función registra que los 50 alumnos asistentes eran de “primero y segundo de Ciclo Medio” (F.E. 6) y participa una escuela que incluye en su plan de estudios una Tecnicatura en Danza, por eso los alumnos tienen edades “desde los 15 a los 22 años aproximadamente” (F.E. 6) que se dividen entre Ciclo Medio y Ciclo Superior con especialidades en danza clásica, danza contemporánea y danzas folklóricas. La población de esta escuela tiene un fuerte vínculo previo con el conocimiento acerca del cuerpo, del movimiento y del lenguaje de la danza, de manera que, tanto alumnos como docentes se relacionan de manera muy fluida con la propuesta del PFE. En la ficha se registra que “Todos

los alumnos trabajaron la actividad previa” (F.E. 6) y se describe a las docentes participantes así: “Todas las docentes son muy comprometidas con el programa” (F.E. 6). A la función asistieron “cinco docentes de materias específicas de Danza” (F.E. 6), incluida la vicerrectora del establecimiento, hecho que evidencia el compromiso institucional.

En esta escuela el vínculo pedagógico es muy particular, de respeto y compromiso mutuo: los docentes y autoridades que acompañan a los alumnos evidencian un “hermoso trato con lxs alumxns” (F.E. 6). A su vez, la ficha advierte que “Las alumnas de esta escuela son muy agradables” (F.E. 6). El hecho que en la ficha figure *alumnas*, en femenino, y antes *alumxns*, en lenguaje inclusivo se debe a que la población en esta escuela está conformada por mujeres, en su gran mayoría.

El grupo ya tiene experiencias previas con la escena, tanto dentro como fuera del PFE, por eso la instancia del ritual se lleva adelante de manera harmónica: apropiación del espacio: *total*; aceptaron la butaca asignada: *todos*; escucharon durante la charla previa: *todos*; *No se escucharon comentarios durante el espectáculo*; aplausos: *todos* (F.E. 6). Al mismo tiempo, la obra seleccionada fue calificada por la docente como *Muy Adecuada* para la actividad y asegura que a los alumnos *Les gustó mucho*. En este grupo están en contacto con la danza diariamente por eso no sorprende que en la charla debate se hayan abordado elementos específicos de la disciplina como “el uso del espacio, la escenografía, el sonido, la temática” (F.E. 6). En este aspecto la docente expone en su devolución que “Fue interesante ver bailarines mayores en escena, y el uso del agua también” (F.E. 6). La devolución la realiza una profesora de danza clásica y contemporánea, quien destaca que “esta obra es diferente”, a las que ven habitualmente; en un pasaje comenta: “es enriquecedor ver algo más que danza” (F.E. 6). Ese *algo más* que presenta la obra es la experiencia, que *enriquece* el proceso pedagógico de los alumnos, mostrándoles una manifestación estética nueva, que no conocen y que dispara múltiples acercamientos al conocimiento artístico.

En el registro de la charla debate se lee que se abordaron “las emociones que despertó la obra” (F.E. 6). Es la única devolución en la que aparece la palabra *emociones*, esto es porque la emoción es un aspecto que suele ser difícil de transitar en las escuelas secundarias. Sin embargo, en este grupo, la dimensión emocional del conocimiento floreció: en la ficha de devolución se dice, acerca de *las alumnas*, que tienen “hermosa desenvoltura, sensibilidad, expresión... Es un deleite!” (F.E. 6). El elenco colabora con despertar el aprendizaje sensible, según la mediadora que realiza la devolución: “Son una ternura. Muy comprometidos, profesionales, sensibles, respetuosos, participativos. Todo muy bello!” (F.E. 6). Permitirse la expresión de sensaciones y sentimientos genera en esta función una interesante democratización de la palabra: “Fueron abordadas todas las preguntas y direccionadas de manera que permitió un buen análisis. Completo” (F.E. 6), como opina la docente acompañante. Así, *Muchos* participaron de la charla debate, y esta participación fue calificada como *Muy Buena* tanto por el mediador como por la docente.

La charla debate se relata como un ámbito en el que no existen las jerarquías entre docentes y alumnos, ni entre espectadores y artistas: “Fue un gran debate, de hecho, nos extendimos del horario y daba para seguirla. Mucha receptividad y sensibilidad de parte de los alumnos, muy conmovidos con la obra” (F.E. 6). Nótese que vuelve a aparecer la *sensibilidad* en palabras de la mediadora, narrando un debate en el que todos, *conmovidos*, hablan el mismo idioma. La conmoción, ese *moverse-con-otros*, describe el estado corporal y emocional de los participantes de esta experiencia que, yendo más allá de la danza, logra una construcción colectiva del conocimiento desde una perspectiva pedagógica que relaciona lo simbólico con lo sensible. Este compromiso corporal que se propone en la formación de espectadores se plasma en las respuestas de la docente quien explica que “Fue motivador hablar con bailarines jóvenes y mayores, como también su proceso en el cuerpo” (F.E. 6). La docente asegura que luego de la función “Seguimos analizando y compartiendo puntos de

vista” (F.E. 6) lo que confirma que la experiencia siguió vibrando en los cuerpos, en las emociones, en los pensamientos y los conocimientos de este grupo escolar.

Un proceso pedagógico, seis observaciones, múltiples concomitantes

La obra teatral, construida con materiales sensibles, encarnada en el espesor de los cuerpos, inmersa en un tiempo y un espacio dados, es un misterio para el estudiante: la ficción llega a operar en su propio mundo. En este juego la emoción, lejos de ser algo mecánico y pasivo, tiene un carácter activo volviéndose “una disposición espiritual activa, un creativo estado de ánimo” (García Leal, 1997, p.56). El campo fértil en el que se cimienta la presente investigación tiene que ver con este estudiante que, en el teatro, es atravesado por la presencia sensorial por eso la descripción realizada reconstruye la materialidad de los cuerpos e intenta establecer el perfil particular de los grupos. Este tipo de observación es importante dentro de la vida escolar porque permite reconocer vehículos para la expresión de las corporalidades juveniles, lo que significa una dimensión constitutiva de sus identidades. Es que, cómo lo explica Scharagrodsky (2007), “Resignificar el cuerpo... las emociones y sensaciones, los usos del cuerpo en el espacio y en el tiempo... el deseo, el placer y los contactos corporales... se convierten en acciones prioritarias para cualquier desafío pedagógico y escolar” (p. 15). Todo acto de apreciación estética a través de la sensación despierta los recuerdos, expectativas e intenciones del espectador y estas categorías están relacionadas con el conocimiento. Así, la mediación teatral vuelve a los espectadores consientes de su situación social.

En el siguiente capítulo se listan los procesos de conocimiento que los alumnos realizan en el proceso pedagógico del PFE desempeñando el rol de intérpretes activos que elaboran, su propia traducción para apropiarse de la obra: “Una comunidad emancipada es una comunidad de narradores y traductores” (Ranciere, 2008, p.28).

Capítulo IV: Construcción de Conocimiento en la Formación de Espectadores

En el presente capítulo se realiza el análisis del proceso pedagógico de formación de espectadores, que se ha descrito en el capítulo anterior. Durante el tránsito por el PFE, los alumnos experimentan maneras particulares de crear significado tejiendo vínculos entre el teatro y el saber; y en esta relación se concentra el análisis que se desarrolla a continuación. Cómo lo explica Geertz (2000) analizar las descripciones “consiste en desentrañar las estructuras de significación, para hacer más comprensible el hecho investigado y así “determinar su campo social y su alcance” (p.24). El capítulo cuarto trata, entonces, de reescribir la situación del alumno en el teatro para ampliar la comprensión sobre el fenómeno de la formación de espectadores y establecer su trascendencia pedagógica. El análisis se realiza a partir de enfoques teóricos que permiten desmontar los procesos de aprendizaje que experimentan los alumnos en el entramado empírico, “tratando de explicar lo que está pasando en la situación descrita” (Rockwell, 2009, p.90).

Los elementos simbólicos propios del teatro edifican una experiencia capaz de construir conocimiento por medio de una triple integración que realiza el espectador: una integración con el propio cuerpo que percibe los múltiples estratos sensibles de la experiencia; una integración comunitaria que permite al estudiante asumirse como espectador colectivo en el entorno sociocultural de la escolaridad; y una integración intelectual que vincula el aprendizaje con el plano emocional. En el presente capítulo se recorren las funciones observadas y se establecen las redes de aprendizaje que se dan en el contexto pedagógico del PFE, según tres ejes que explicitan diferentes procesos de construcción de conocimiento:

- Los alumnos son invitados a apreciar el arte comprometiendo su *cuerpo* para recabar información sensible de la escena, compuesta siempre por múltiples lenguajes.

- El aprendizaje del ritual del teatro integra a los adolescentes y les propone una acción comunitaria y de necesidad recíproca: se establece un pacto *colectivo*.
- En la interpretación de la metáfora escénica se encuentra el placer de la práctica del espectador: los alumnos despiertan la imaginación y se conectan con sus *emociones*.

La cuota literaria del presente capítulo la aportan un conjunto de diez poemas, que pueden leerse completos en el Anexo 3, realizados por estudiantes después de ver la obra *Todo Piola*⁵. Esta obra de danza-teatro pone el cuerpo en primer plano: el despliegue físico de sus intérpretes combinado con una dramaturgia sensible compuesta íntegramente por poemas, logra involucrar a los espectadores con la escena de una manera particularmente sensorial. En la actividad pedagógica posterior se trabajaron cuestiones temáticas y estéticas de la obra visualizada tomándola como referencia para la confección de poemas. La inspiración transformó a los espectadores en artistas quienes describen, con licencias poéticas, la realidad sensible del espectador de *Todo Piola* y su relación emocional con la escena. En el presente capítulo se analizan fragmentos de estos poemas y se utilizan como ejemplos sensoriales de la representación que hacen los adolescentes de la experiencia transitada.

El Conocimiento Corporal

“El acto de conocer no es producto de una inteligencia separada del cuerpo” (Le Breton, 1990, p. 24).

El análisis de los usos del cuerpo en la situación teatral deja vislumbrar relaciones múltiples y heterogéneas entre los escolares y, cómo lo asegura Pablo Scharagrodsky (2007), “el cuerpo sigue siendo uno de los objetos más preciados y requeridos en la trama escolar” (p.12). Cuando la escuela visita el teatro, el cuerpo está muy presente: los intérpretes

⁵ La obra *Todo Piola* de Mariano Blatt, Eddy García y Gustavo Tarrío se presenta desde 2015 en diferentes salas: <http://www.alternivateatral.com/obra34625-todo-piola>

despliegan su destreza energética haciendo que en las obras el lenguaje del movimiento complemente al lenguaje verbal de la dramaturgia. Al mismo tiempo, los escolares ofrendan su cuerpo a la experiencia para completar el hecho escénico: los nuevos espectadores producen operaciones sensoriales y aprenden a darles sentido.

Las elecciones corporales, vocales y verbales que realizan los adolescentes permiten indagar en el accionar del sujeto escolar, porque la tarea del espectador involucra decisiones físicas: la apropiación del espacio en el hall de espera, la disposición del cuerpo en la butaca a la hora de mirar, la percepción sensorial durante el espectáculo y hasta las lágrimas o las carcajadas que puedan emerger. Estas prácticas aportan a analizar “la forma en que los cuerpos se construyen a sí mismos y a los otros y cómo procesa la institución escolar la complejidad de estos escenarios” (Scharagrodsky, 2007, p.15).

El cuerpo que aprende, *la educación como experiencia*

Afuera de la escuela los adolescentes suelen hacer más ruido que en el Estado del estudiante, según lo registra McLaren (1998): “Las fronteras entre espacios, roles y objetos, son más plásticas, adaptativas y maleables” (p.56) cuando se sale del edificio escolar. Esto es porque los estudiantes en el estado de bocacalle son menos predecibles, los movimientos corporales suelen acarrear explosiones de ansiedad y alegría. Este estado que se genera en el grupo al salir de la escuela puede atentar contra la dinámica teatral como lo explica una de las mediadoras que redacta la ficha: “estaban muy eufóricos cuando llegaron” (F.E. 1). En la observación de esta misma función se registra que, una vez adentro de la sala, la euforia corporal de los espectadores de este primer año se pone al servicio de la escena:

Pasadas las primeras canciones algunos cuchichean en pares. Es claro que comentan cosas de la obra porque antes y después del “secreto” miran y señalan el escenario. También se miran entre ellos (a los que están en su misma fila y a los que están en la fila de atrás) para reírse, como si buscaran aprobación en sus compañeros (y en menor medida en sus docentes).

(Obs.1, 3)

En las funciones del PFE la construcción de conocimiento se produce como resultado de un complejo proceso de interacción dialéctica llevada a cabo por los mediadores, en el curso del cual, el espectador y los artistas se modifican mutuamente:

Se van enganchando cada vez más y comprendiendo el código específico de este espectáculo. Ya llegando al final y siguiendo el código de la obra, que los invita a participar activamente, se los ve inquietos en las sillas y se escuchan sonidos de movimientos, cuchicheos, risas.

(Obs.1, 3)

Este cambio de dinámica en el grupo de primer año se registra también en la ficha que completa la mediadora: “en la función se engancharon mucho con la propuesta” (F.E. 1).

En el pasar cotidiano de los estudiantes, el flujo habitual de la vida contemporánea tiende a ocultar la importancia del cuerpo en la aprehensión del mundo que los rodea. La experiencia teatral afronta esta tendencia de ocultamiento porque está basada, por completo, en las acciones que el espectador realiza para habitar corporalmente el espacio y el tiempo *extracotidianos* que propone la obra. Como lo explica Le Breton (1990) “el cuerpo es el soporte material, el operador de todas las prácticas sociales y de todos los intercambios entre los sujetos” (p. 122). En las experiencias de formación de espectadores el cuerpo aprende a poner en funcionamiento una dimensión sensorial, y los alumnos que ya conocen el programa lo saben. Sus cuerpos están a la expectativa de la experiencia, tal vez con miedo a despojarse

de sus máscaras cotidianas, de estar ahí, presentes y tal cual son. En la entrada a la sala se advierte que:

Dos alumnas mujeres entrelazan sus brazos y realizan todo el proceso sin soltarse, pegando lateralmente sus cuerpos, se las arreglan para entrar juntas dejando pasar a una compañera que estaba atrás y ellas esperan, entrelazadas, su turno. (Obs.1, 2)

Aquí los cuerpos se protegen mutuamente, todavía no están listos para relajarse y entregarse a la montaña rusa de sensaciones que puede resultar el encuentro con el teatro.

Para hacer funcionar la dimensión sensorial los alumnos deben dejar caer sus *escudos* emocionales. En el ejercicio de realización de los poemas, escritos posteriormente a la función, el acto de despojamiento que realiza el espectador inspiró el *Poema cinco*:

Despertar
despojados, desaliñados, desencantados
...
Descalzarse, desvestirse...
para volver a calzarse y a vestirse y...
después
recién después
Desnudarse
Desenmascararse
Desenmascararse
Desenmascararse
...
desnudos
desatados
descubiertos.
G.B.

¿Quiénes se desnudan? ¿Los intérpretes o los espectadores? La repetición del prefijo *des*, que implica negación, denota una sensación de *vía negativa* que se aprende a realizar en el teatro: para que haya verdadera comunión de todos los participantes, los actores y también los espectadores deben despojarse de capas superficiales, deben entregarse *desnudos* a la experiencia.

Las obras están hechas de movimientos que proponen acentos, intensidades, cúmulos y concentraciones en sus expresividades; y en esta vorágine incluyen necesariamente la vitalidad presente de los actores. Los estudiantes perciben la representación gestual de los cuerpos en movimiento y el uso de manos, brazos, expresiones de la cara y de la mirada, posturas corporales, formas de andar, baile, secuencias de acciones. Al mismo tiempo, los estudiantes rastrean el aspecto sonoro que proyectan los cuerpos vivos de los intérpretes: las voces habladas o cantadas, palabras y sonidos, ruidos producidos por los movimientos y las acciones, por la respiración. En el arte escénico el cuerpo del actor vibra y produce múltiples ondas, mensajes corporales, que llegan hasta los alumnos. Este proceso estimula a los estudiantes a desenmascararse paulatinamente, así aprenden a recibir y a interpretar los mensajes no verbales: las sensaciones entran por la piel y, a su vez, exceden el cuerpo en forma de lágrima, de risa, de placer y deseo.

En una cultura que no le proporciona al cuerpo más que una atención circunspecta, el teatro le ofrece a la escuela un espacio de experimentación física, sensorial. Como lo propone Larrosa “pensar no es sólo ‘razonar’ o ‘calcular’ o ‘argumentar’ sino que es, sobre todo, dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa” (2003, p.166). El autor trasciende las discusiones entre los partidarios de la educación como ciencia aplicada y aquellos que definen la educación como praxis política, y cimienta en el campo pedagógico “otra posibilidad más existencial y más estética, a saber: pensar la educación como experiencia” (p.166).

Abandonar la rutina escolar, salir por unas horas de la escuela y del barrio, descubrir nuevos teatros, desarrollar la mirada crítica, derribar prejuicios son procesos de conocimiento que se llevan adelante en las funciones del PFE, reconociendo la educación como experiencia. Para lograr estas acciones la propuesta aprovecha el *estado de bocacalle* con su característico entusiasmo: “estaban entusiasmados con la idea de ir al teatro, sabían la obra que verían, pero no era el contenido lo que los convocaba inicialmente” (F.E. 1). Las

docentes manifiestan que el entusiasmo suele estar muy presente en las salidas, más allá de la temática de la obra, dado que “siempre les gusta la propuesta de ir al teatro” (F.E. 5). El cuerpo y sus cinco sentidos se activan en la experiencia de formación de espectadores por la característica multimodal de la escena, que incluye todos los elementos perceptibles y que son tenidos en cuenta en el trabajo de diseño que realizan los artistas. Las obras de teatro y danza se presentan como un conjunto organizado de múltiples lenguajes, el estudiante entrena la percepción y aprende a interpretar de manera sistémica. Esta acción implica al cuerpo sensible, al cuerpo como lenguaje y al cuerpo perceptor, protagonista fundamental de este vínculo comunicacional entre el sistema del arte y el sistema escolar.

El estudiante afuera de la escuela, *una decisión pedagógica*

El espacio escolar se despliega según la disciplina espacial conformando lo que Foucault (1975) denomina como espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos al mismo tiempo. Estas características espaciales influyen sobre la distribución áulica: los pupitres son elementos individuales que se disponen uno al lado del otro y enfrentados a la mirada del maestro. La forma de distribución en el orden escolar define a cada individuo “por el lugar que ocupa en una serie y por la distancia que lo separa de los otros” (Foucault, 1975, p.169). Por eso, el sólo hecho de salir de la escuela desestabiliza los cuerpos de los estudiantes, acostumbrados a la gramática escolar, y pone a los sujetos educativos a replantear sus propias trayectorias. La práctica con espectadores confirma que afuera de la escuela el alumno vivencia un estado particular, relacionado con el entusiasmo y la ansiedad, que le permite “confrontar sus emociones” como lo expone McLaren (1998, p.57) y también tener “mayores oportunidades de compartirlas con amigos y compañeros”, sobre todo cuando los grupos ya tuvieron experiencias previas con el PFE: “algunos ya

habían participado el año anterior en una función de danza y la recordaban como una hermosa experiencia. Estaban ansiosos por conocer esta nueva obra” (F.E. 4).

Las visitas a los teatros significan, para los estudiantes, una *desescolarización* del conocimiento y producen una ampliación del recorrido pedagógico, que estimula nuevos contenidos asociados a la experiencia directa. Esta perspectiva de la educación como experiencia encuentra eco en ciertas discusiones actuales que plantea Eisner (2002) como el *conocimiento situado*, una expresión crecientemente utilizada por los psicólogos cognitivos que, según el autor, subraya las diferencias entre el aprendizaje dentro de un ámbito académico y “el tipo de conocimiento que los alumnos pueden poner de manifiesto en situaciones ajenas al aula” (p.95). En las funciones del PFE, que se realizan siempre fuera del ámbito escolar, los adolescentes y también los adultos, se sorprenden gratamente al descubrir espacios teatrales desconocidos:

Un profesor dice “¡Qué lindo teatro!”, mirando sorprendido; es evidente que desconoce el espacio... sigue mirando con ojos grandes, maravillado: dentro de la sala mira la parrilla de luces, mira el espacio, las paredes y el fondo. (Obs.6, 1)

En el hall de espera comienza la experiencia directa con el teatro: guiados por los mediadores los espectadores estudiantes se congregan, perciben el edificio y la decoración, intercambian información, observan las notas y críticas del espectáculo, se acercan al baño o a la barra. Los escolares se encuentran con un espacio que desconocen y, en el proceso, el edificio teatral se constituye como “un borde que contiene la relación escena espectador, y que, además, sirve de protección a esas dos partes del juego” (Szuchmacher, 2015, p. 29). Los estudiantes pueden percibir que el borde establecido por el arte arquitectónico de la sala divide a la realidad entre un *afuera* y un *adentro*; y en el interior están resguardados. Así, van ingresando en el clima de amparo que ofrece el teatro, como se plasma en el *Poema seis*, escrito por un joven autor de dieciséis años:

...
 Las palabras y lenguas que chocan
 y en nosotros han de impactar
 buscan refugio en el teatro
 porque afuera las devorarán
 F.R.

El espacio teatral aparece, aquí, como un *refugio* que alberga a artistas y espectadores quienes se sienten a salvo y pueden entregar sus cuerpos a la experiencia de encuentro: el teatro es un espacio de clausura circunstancial que confina a los sujetos a una estructura determinada en la que cada cuerpo ocupa su lugar. La idea de encuentro se potencia en el poema con la aparición de la primera persona del plural, que son los estudiantes, combinada con la tercera persona del plural, los actores. Se advierte, también, el uso de verbos que proyectan violencia (*chocan, impactar, devorarán*) que le aporta un margen de conflictividad al encuentro pedagógico. La experiencia teatral puede producir en los estudiantes sentimientos contradictorios, así se comprueba en la devolución que escribió la docente acompañante acerca de sus alumnos “No conocían las performances. Los sorprendió, se identificaron con muchas partes” (F.E. 2). Los espectáculos suelen sorprender a los estudiantes porque el teatro es una tecnología disruptiva para ellos, que no conocen pero que les atrae: “Empieza la función y están todos muy atentos... Algunos hacen comentarios aislados al compañero de al lado, por momentos eso genera risas ‘contenidas’ o nerviosas porque la obra no es explícitamente comedia” (Obs.2, 3).

El espectador escolar realiza una investigación no totalmente consciente del uso del cuerpo en el escenario y sus formas de producir sentido. Si bien la codificación del lenguaje no verbal puede ser arbitraria existen ciertos *ilustradores* que el espectador analiza durante la experiencia de apreciación: desde la mímica, las muecas, los estereotipos hasta las primeras impresiones emocionales o el efecto *halo* que refiere al fulgor o luminosidad que proyectan las personas, y particularmente los actores trabajando. Los símbolos escénicos, al ser ambiguos, multivalentes y polisémicos, requieren un esfuerzo de interpretación motivando en

los alumnos a prestar atención a los aspectos no semánticos de la comunicación. Cada dispositivo artístico, cada lenguaje o soporte expresivo, se despliega en su propio formato, como lo explica Eisner: “diferentes formas del lenguaje posibilitan diferentes formas de conocimiento” (2002, p.30) y así, la escena en su dimensión comunicativa es una maquinaria de producir significados metafóricos, que al ser transitados por los espectadores promueve en estos acciones cognoscitivas.

Desde un proceso escolar se visibilizan nuevos sentidos y significados subjetivos, ampliando el conocimiento sobre la corporalidad, que ha sido sistemáticamente silenciado. Siguiendo a Scharagrodsky, se considera necesario “colocar en el centro de nuestra interrogación al cuerpo, pero a un cuerpo indiscerniblemente ligado al pensamiento” (2007, p. 07). En las funciones se estimula un cuerpo amigo de la idea capaz de afrontar desafíos sensoriales, de crear mundos imaginarios junto con los artistas y, al mismo tiempo, producir opiniones. Los mediadores en el debate, buscan darle un lugar destacado a la reflexión racional por parte de los grupos. Algunos contenidos abordados en las charlas se desprenden de las fichas de evaluación como en el caso de la función 2 en las cuales se habla de lo temático: “El mensaje de la obra, la crítica a la sociedad cual denuncia”. Paralelamente en las respuestas de los artistas también se logra hacer foco en cuestiones técnicas y de producción como “las audiovisuales, la música, las distintas técnicas corporales” (F.E. 2).

La experimentación artística, política, filosófica y sensorial que tiene lugar en la sala teatral estimula formas distintivas de alfabetización y redefine la relación tensa entre cuerpo y conocimiento que propone la escuela. En esos momentos de asociación del cuerpo con el conocimiento se produce “el descubrimiento de las propias fortalezas que no pueden más que experimentar los cuerpos que piensan” (Scharagrodsky, 2007, p.07).

El Conocimiento Colectivo

Como dice Le Breton, “Por medio del cuerpo, el ser humano está en comunicación con los diferentes campos simbólicos que le otorgan sentido a la existencia colectiva” (1990, p. 25). El espectador en la platea es una presencia que fluye entre diferentes niveles de conectores y de esta trama de relaciones agencia el fundamento de su existencia, en este sentido el espectador no se distingue del pacto comunitario en el que está inserto. La comunidad educativa en el teatro es una estructura integral en la cual los cuerpos participan de los enlaces: cada alumno está amalgamado con los demás sin que se pierda la singularidad individual. Así lo expresa el *Poema diez*:

Entre luces, sombras
versos y danzas
dos cuerpos se unen
acontece
lo cotidiano y lo espectacular.
Partícipes
de su locura, de sus sueños
...
V. J.

El teatro es, en este poema, una situación que *acontece* en la cual la autora con sus compañeros son *partícipes*. Para esta alumna la formación de espectadores logró congregar lo cotidiano con lo espectacular y define la experiencia con el verso *dos cuerpos se unen*. Los mediadores son quienes propician el encuentro entre platea y escena: la unión se establece tejiendo una red de vínculos que pone en conexión a los múltiples agentes participantes en un proceso de socialización en acción. Como lo explica la coordinadora del PFE: “El oficio de mediador tiene que ver con conocer profundamente los dos puntos que se quieren unir” (Durán, 2016, p.76). Uno de los polos es el espectáculo y su entorno compuesto por los encargados de salas, los artistas, las obras contemporáneas e históricas; y del otro lado se encuentra la institución educativa compuesta por estudiantes, docentes acompañantes,

conductores de los micros, directivos y comunidad educativa quienes organizan la salida. Así, la formación de espectadores se configura a partir de múltiples intercambios organizados por los docentes mediadores. Poniendo en juego la noción de *comunidad* el aprendizaje es colectivo porque se centra en una situación de comunión entre los diferentes agentes: *compartir, comulgar y poner en común*, son, aquí, actividades pedagógicas a desarrollar.

A partir de la repetición de la experiencia mediada los escolares hacen consciente el hecho planteado por McLaren: “los rituales estructuran nuestra percepción y comportamiento” (1998, p.45). El ritual del espectador, propuesto por la mediación, recurre a las normas necesarias que van estructurando en los estudiantes su desempeño en el teatro: todas aquellas tareas que ponen al espectador en condiciones de disfrutar y comprender la representación teatral. El ritual del espectador que se enseña en las funciones incluye un conjunto de habilidades y de aptitudes que le permiten al escolar ejecutar las diferentes operaciones receptoras en un contexto muy reglamentado: entrar a horario, apagar el celular, sentarse en la butaca y permanecer en ella, estar en silencio, atender a los diferentes lenguajes, interpretar racional y sensiblemente la obra, aplaudir al final. Estos convenios necesarios para generar el clima ritual son adquiridos, paulatinamente, por los nuevos espectadores como se puede leer en estos fragmentos de las observaciones:

Al finalizar la charla previa ya están con ganas de empezar. (Obs.1, 2)

La función comienza en un silencio total: no vuela una mosca. (Obs.1, 3)

Vuelven a aplaudir a todos... reciben aplausos individuales los asistentes de escenario, y hasta el técnico de luces de la sala. (Obs.6, 4)

Resistencias, propias de un organismo

En el ámbito escolar los jóvenes producen y reproducen ciertas conductas, según lo explica Scharagrodsky, así “conviven con prácticas vinculadas a la sumisión y la obediencia y a la resistencia y a la subversión frente a cierto orden escolar establecido” (2007, p.15). El

poder disciplinario que se ejerce en las escuelas tiene como correlato una individualidad “orgánica” como la llama Foucault: “El cuerpo, al que se le pide docilidad hasta en sus menores operaciones, opone y muestra las condiciones de funcionamiento propias de un organismo” (1975, p.181). Estas contradicciones entre atender a las reglas y romperlas pueden darse también en las funciones teatrales durante el proceso de formación de espectadores porque los imperativos del ritual del teatro pueden resultar dogmáticos y, así, tensionar la disposición de los adolescentes quienes llevan adelante todo un descubrimiento del cuerpo, en el transcurso de la actividad . En la necesidad de una *disciplina del espectador* se desemboca en toda una serie de acciones sobre el cuerpo de los estudiantes, los cuales pueden responder orgánicamente oponiéndose a las reglas.

En la observación 2 se reconoce cierta *resistencia pasiva* ante la charla debate que propone FDE:

No escuchan las respuestas de los artistas como si no les interesara o estuvieran aburridos... se mueven en la silla, una chica gira su cuello como aflojando una contractura, hasta escucho un celular que suena. (Obs.2, 4)

El tema del celular aparece como una de las resistencias más complejas a desactivar: proponerles a los sujetos escolares que desconecten sus celulares durante la función resulta disruptivo en la cotidianeidad contemporánea ya que “La novedad tecnológica cambió por completo el modo de ser espectador” (Paladino, 2006, p.137). En este mismo grupo la observación distingue que:

Apenas salen de la sala prenden el celular (algunos ya los prendieron durante la charla). Varios de ellos miran las pantallas o se ponen los auriculares, los comparten... se muestran las pantallas entre ellos. (Obs.2, 5)

Aún con la proliferación de tecnología diseñada para el uso *uno a uno*, estos alumnos logran poner en entredicho la individualidad del consumo de dispositivos al compartir pantallas y auriculares.

Las condiciones de la práctica teatral que los mediadores enseñan igualan a los estudiantes y al mismo tiempo destaca sus diferencias lográndose, en las funciones, resultados diversos: es posible que los espectadores se enfrenten o se equilibren, que se coincidan, que cada uno de ellos transforme al otro. Sucede, en algunas funciones, que los comportamientos se instauran como emblema de resistencia ante todo tipo de guía, como se registra en la observación 3, en la cual se dan muchas resistencias hacia el orden ritual teatral y sus disposiciones:

En el apagón inicial, dos chicas sentadas una a cada lado del pasillo intercambian sus lugares.

De esa manera ambas quedan sentadas con sus amigas. (Obs.3, 2)

Si bien las estudiantes no están abiertamente rechazando la autoridad, utilizan el efecto *boicot* para ganar protagonismo en el encuentro. Aún cuando, en la explicación de las normas del teatro, se les pidió específicamente que no coman y no hablen durante la función:

Una chica come un chupetín y habla mucho con su amiga. Es una de las que intercambió butacas... Hablan, se ríen, hacen chistes y comentarios en voz alta para llamar la atención.

Otros chicos se contagian de este tipo de comentarios. (Obs.3, 3)

En casos como estos, cuando la platea adquiere presencia activa y manifiesta se produce una disputa por la atención que tiñe toda la experiencia, dado que los demás espectadores no pueden disfrutar del espectáculo sin percibir los comentarios y acciones disruptivas de los espectadores circundantes. Es común, en estos casos, que se genere el efecto contagio:

Algunos siguen intentando disputar la atención con la obra: hacen comentarios en voz alta, chistes internos del grupo, toses exageradas, sonidos, expresiones. (Obs.3, 3)

La resistencia se inicia en este caso como manifestación de subjetividades individuales y, debido a la situación eminentemente colectiva del hecho teatral, rápidamente encuentra eco en otros alumnos presentes. En las funciones pedagógicas los estudiantes están estimulados corporalmente por la experiencia estética y, al mismo tiempo, están atravesados por mandatos del grupo, del ámbito escolar y social, que los conmina, a veces, a mantenerse a la defensiva. El teatro es un ámbito que resulta novedoso para los estudiantes, y que requiere de ellos un proceder asociado al rito de iniciación: ser espectador requiere de un estado institucionalizado con características que pueden resultar incómodas, opresivas. La experiencia teatral comunitaria combina el orden metódico con la sensibilización de los cuerpos, resultando un conflicto que se traduce, a veces, en resistencia colectiva. Es que el *estado de bocacalle* es siempre más seductor que el ritual, por los roles protagónicos actuados en el mismo. McLaren explica que “la resistencia es expresada como parte de una política cultural del cuerpo y una geografía del deseo” (1998, p.54), lo cual permite analizar que los estudiantes están reafirmando su subjetividad, al desatender las instrucciones de los mediadores y manifestarse a viva voz:

Va pasando la obra y va creciendo la participación. Se ríen mucho en algunos momentos y percibo que se divierten, pero en otros momentos percibo cuchicheos y risas que son de burla. (Obs.3, 3)

Este grupo conforma en la platea una colectividad cerrada en sí misma, plegada, que se exhibe para no dejarse conquistar. Es muy difícil desarticular esta dinámica durante la función sin generar otro foco más de distracción, por lo cual, en general los mediadores esperan al final del espectáculo para reflexionar, en la charla posterior, qué cosas funcionan

en el grupo de espectadores y qué otras son distractoras. Pero, en esta misma observación 3 la reflexión no se puede establecer porque, al momento del debate, se sigue ejerciendo resistencia:

Muy poco participativos: una mezcla extraña entre vergonzosos algunos e irrespetuosos otros. Son poco receptivos a las propuestas, a las preguntas, a la charla... hacen chistes internos y a media voz para reírse entre ellos y dejar afuera a los adultos presentes. (Obs. 3, 4)

En este caso la única fuente de autoridad que ejerció un motivo de interés efectivo fueron los artistas:

Hablan sobre la voz de otros que sí están participando de la charla (mediadores u otros alumnos), hay poca escucha y dispersión de la atención. Salvo cuando hablan los artistas: en ese momento percibo que sí los escuchan con atención. (Obs.3, 4)

Es que el encuentro con el teatro es, además, un encuentro del adolescente consigo mismo. Aún cuando el grupo rechaza toda propuesta pedagógica y todo orden ritual, siempre está la posibilidad de que la experiencia teatral deje una huella en los nuevos espectadores. La autora del *Poema cuatro* reconoce que, en el momento de la función *quizás no supe*, pero, así y todo, un rastro quedó en su piel:

Yo no sé... quizá no supe,
fue en la piel que lo sentí
erizaaarse
y ese vacilar en la garganta
que entre la fascinación y el desagrado oscila
Allí y aun ahora
en la híbrida tibieza que ellos me dejaron, sigo.
S.F.

Con el adverbio *allí* el poema da cuenta del espacio remitido, el de la platea, en el cual la alumna se percibe carente de certezas para afrontar la situación de espectadora: las formaciones *no sé* y *no supe* se potencian con el uso del *quizás*. Aparece la contradicción experimentada con la antilogía *la fascinación y el desagrado* que se describe con sensaciones

corporales: la piel se eriza y la garganta vacila. Al mismo tiempo, el adverbio “ahora” instala a la autora en un momento presente en el que continúan las sensaciones posteriormente a la función. La experiencia escénica queda en la memoria corporal: la oración *en la híbrida tibieza que ellos me dejaron, sigo* denota que en los espectadores los aprendizajes persisten, circulando durante un tiempo que se prolonga más allá del final de la obra. Con la inclusión del adjetivo *híbrida* la alumna expresa poéticamente que durante la función es dificultoso interpretar instantáneamente todo lo que sucede en la escena, porque, como lo explica Szuchmacher: “los espectadores teatrales están llenos de imágenes, aunque no siempre puedan decodificarlas claramente” (2015, p. 45). El aspecto efímero de la escena imposibilita dar sentidos claros a las sensaciones, lo cual genera en los escolares un impulso interpretativo que permanece en la memoria corporal, estirando el tiempo de la experiencia, como lo registra la docente acompañante de la función quinta:

Al día siguiente siguieron hablando de la obra. Las observaciones eran intensas y profundas.
(F.E. 5)

Construcción colectiva del conocimiento, *entretener es “tener entre”*

El ritual del teatro está basado en una existencia colectiva cuya función es regir las relaciones entre los espectadores y los artistas, y entre los espectadores entre sí. El director teatral García Wehbi propone entablar una dialéctica con el público para recuperar la noción de *entretimiento*: “Entretener es ‘tener entre’, y lo que se tiene entre es la obra, que se construye como un *entre*” (2012, p.26). La experiencia estética es una síntesis que se produce en el contacto de la obra con la mirada del espectador quien, en este mismo acto, adquiere sentido como sujeto de la contemplación. La interdependencia actor-espectador se figura en el *poema ocho* con la idea de espejo en el que unos y otros se miran a sí mismos y mutuamente:

Prisma
 Caleidoscopio
 Me encanta verme desde vos
 No sé si lo sentí yo o si lo sentimos juntos,
 ...
 Sos intermitente porque no estás si no estás acá.
 No sos si no estás acá.
 Acá conmigo.
 No sé si soy cuando no estoy allí con vos.
 ...
 G.H.

Los estudiantes comprenden la necesidad de construir un vínculo dinámico entre platea y escenario; al mismo tiempo experimentan el hecho de que “el espectador es una entidad individual y colectiva a la vez”, como lo explica Ana Durán (2016, p.30). En este poema el estudiante describe las tareas vinculares que realizó durante la función mediante variaciones de los verbos *ver* y *mirar*, *ser* y *estar*: se configura poéticamente una reciprocidad interdependiente entre un acá y un allí, entre un vos y un yo. Debido al carácter necesariamente colectivo de la recepción teatral los jóvenes espectadores aprenden a conformar una comunidad eventual que ordena las relaciones. El proceso pedagógico considera al espectador como sujeto colectivizado, no como masa ni como individuo, a partir de una mediación estructurada que enseña el ritual del teatro y propicia la interpretación activa de los estudiantes: la guía de los mediadores tiene como meta crear en ellos la voluntad de descubrir, de abrir su cuerpo a las percepciones, de poner en funcionamiento la imaginación, de elaborar sentidos propios y de aprender con los demás:

El de campera ADIDAS en el ingreso a la sala no habla, casi no mira, reacio a entrar en confianza... En la platea está sentado cómodo, brazos cruzados y mirando de reojo... En la charla arroja comentarios muy atinados que abren las lecturas. (Obs.4, 4)

En la charla debate el conocimiento no se ofrece simplemente como un legado de los artistas a los alumnos porque, como explica Le Breton “Sin la mediación estructurada del otro, la capacidad de apropiación significativa del mundo por el joven es impensable” (2000,

p.37). El aprendizaje es aquí el fruto de una elaboración mutua entre artistas y estudiantes que es favorecida por los mediadores quienes conducen el conversatorio de manera tal que todos puedan expresar su voz:

Se abordó la experiencia por todos lados, empezando por lo procedimental, las características técnicas de la obra, para luego entrar en debate de sensaciones en los diferentes momentos de la obra... de estilos de danza y de la formación de los integrantes de la compañía. (F.E. 4)

Estos intercambios verbales implican opiniones y ordenamientos, a partir de la experiencia física que permanece latente en los cuerpos: los actores escolares toman la palabra, hacen comentarios, interrogan a los artistas. Montado colectivamente, el análisis va quitándole velos a la obra e interpretando los significados estéticos, temáticos, simbólicos que sobrevuelan en el grupo. La construcción colectiva, a la vez relativa y recíproca, implica una definición de la identidad de los interlocutores que requiere ser y saberse alguien para otro, como también forjar una representación de lo que el otro es en sí mismo. William Ospina (2010) explica que “mientras la educación siga siendo sólo búsqueda del saber personal o de la destreza personal, todavía no habremos encontrado el secreto de la armonía social, porque para ello no necesitamos técnicos ni operarios sino ciudadanos” (p.06). El debate funciona, por momentos, como una asamblea política en la cual el aprendizaje está en el formato dialogado que requiere escucha y toma de posición:

Se animan a expresar lo que vieron. Los que toman la voz son escuchados y respetados. Incluso completan las frases si a alguno no le sale la palabra que está buscando y van construyendo una mirada compartida o complementaria. (Obs.4, 4)

El teatro en la educación se transforma en un encuentro con la alteridad, con el otro real y simbólico. El epistemólogo Gómez Di Vincenzo (2011) explica que “existen distintas maneras en que el ser humano es capaz de aprehender la realidad de sí mismo, de sus semejantes y del mundo” (p.71). La experiencia teatral constituye una forma de conocimiento social puesto que se construye siempre en asociación con los demás sujetos participantes. En

el debate los estudiantes buscan apropiarse colectivamente de la obra de arte y en esa búsqueda creativa tienen también la oportunidad de reafirmarse a sí mismos, por medio del intercambio de opiniones.

El PFE incentiva la construcción de conocimiento individual y grupal, al mismo tiempo, como dos instancias que se relacionan para diversificar las orientaciones culturales preestablecidas en el alumnado. Como lo explica Ranciere, el teatro sigue siendo un lugar de confluencia colectiva del público: “es una forma comunitaria ejemplar. Conlleva una idea de la comunidad como presencia en sí” (2008, p.13). Rodeados por sus compañeros, los estudiantes son atraídos por la ficción que les devuelve su energía colectiva.

El Conocimiento Emocional

Cuando el mismo grupo de alumnos repite varias veces la experiencia se especializan en la tarea de formación de espectadores. Se puede registrar, así, un espectador de teatro capaz de abandonar el estado de exaltación para apreciar la obra con respeto por lo colectivo. En la función cuarta, en la cual “la mayoría de los alumnos ya fueron a ver algo de teatro o danza con el PFE” (Obs.4, 1), se registra cierta preparación previa de algunas alumnas:

Están arregladas para la ocasión: varias con maquillaje, una que lleva un tapado rosado largo y otra lleva una campera roja que resalta entre los abrigos oscuros. (Obs.4, 1)

Juegan aquí “los esquemas de expectativas que el espectador pone en funcionamiento en el curso de la interpretación teatral, sobre la base de conocimientos previos” (2005, p.97) como lo explica De Marinis. En las funciones con grupos especializados se activa la autodisciplina:

Es un colegio que siempre evita el uso de micros escolares porque las docentes tienen como decisión pedagógica que los alumnos lleguen solos a las salas, así también aprenden a manejarse por la ciudad. (Obs.5, 1)

Los estudiantes se emancipan en su proceso de aprendizaje adquiriendo conocimientos respecto al plano de la ciudad y el recorrido de ciertos medios de transporte, a nuevos barrios y recorridos, a prestar atención a su propia seguridad. Al mismo tiempo el alumno entrena el compromiso personal con sus compañeros y docentes para llegar al horario pactado previamente:

Estamos esperando a los últimos que faltan llegar, hablo con S. (docente acompañante), le pregunto a qué hora citó a los chicos y me dice que a las 9 y media. Dice que los chicos están ansiosos y que dos le preguntaron cuando empieza. Yo los noto muy tranquilos. (Obs.5, 1)

La atención que la presente investigación pone en los cuerpos y sensaciones de los alumnos, en el tránsito por la formación de espectadores, permite pensar la construcción de conocimiento desde el aspecto emocional: en el análisis de los poemas pueden reconocerse las sensaciones que experimentaron los alumnos durante la función. En el siguiente *Poema nueve*, escrito por una joven espectadora, se plasma la vivencia del encuentro, piel con piel, con la escena:

Piola.
Perla.
Piel.
...
Paseo por la danza, la música y el cine.
Plétora de sensaciones.
...
Vení el viernes. Vení a vibrar.
M.I.

En el poema, la tarea del espectador se describe como *un paseo*: acción que puede entenderse como un tránsito reflexivo, una contemplación emancipada y que implica la necesaria *vibración* de los cuerpos. La *piel* aparece en este poema, así como en los poemas *cuatro* y *seis*, confirmando que la sensibilidad se pone en juego en el teatro. Los fenómenos emocionales se registran en la instancia de recepción: en este poema las sensaciones de la espectadora durante la apreciación del espectáculo se describen como *plétora*, que puede

definirse como *exceso de sangre o de otros humores en el cuerpo, abundancia excesiva de alguna cosa*. En el teatro las sensaciones entran por la piel y a su vez exceden del cuerpo. Darle espacio a las sensaciones y compartir las emociones con los compañeros son, también aprendizajes que se ejercitan en las funciones del PFE porque, a diferencia de la escuela, en el teatro el estado es lúdico, de la naturaleza del juego, y la interacción entre los agentes educativos se torna informal e invitadora: *Vení a vibrar*, como propone el poema.

El aprendizaje emocional, la experiencia sensible del conocimiento

“Es la imaginación puesta al servicio del concepto” (Cossettini, 1934, p.15)

El teatro expande los límites de la palabra apoyándose en otras disciplinas artísticas, algunas de ellas aparecen nombradas en el poema nueve: *danza, música, cine*. Los lenguajes no verbales son sumamente relativos comparados con la alta codificación que presenta el habla, y por eso tienen el poder de despertar emociones que, tal vez, no pueden explicarse racionalmente. Entonces, la proposición o el mensaje de la obra pueden no ser unívocos en absoluto dado que la codificación de los lenguajes no verbales es altamente aleatoria y depende en gran medida de la mirada de los alumnos intérpretes. Si bien los artistas sugieren sentidos desde el escenario, es el aprendiz, a partir de su propia subjetividad, quien va a completar el proceso de construcción de sentido de la obra, en una experiencia de conocimiento sensible. El registro emocional, que los adolescentes aprenden a ejecutar, da acceso a cierta información sumamente importante para el proceso, porque “La obra de arte, para constituirse como tal, tiene que dejar en suspenso la referencia normal utilizada en la comunicación lingüística” (García Leal, 1997, p.169).

Desarrollando un conocimiento emocional, apoyado en las sensaciones, los alumnos aprenden a interpretar los códigos no verbales de comunicación: la experiencia del PFE

propone al estudiante como un sujeto de cuerpo presente, sensible, que activa sus gustos, emociones y sensaciones. Como lo explica la semióloga Anne Überfeld, “nada puede ser mostrado en el discurso del personaje de prescindir de su relación con los dos *discursos* que lo acompañan, el del contexto y el de la gestualidad” (1993, p.190), es decir que nunca existe una lectura aislada sino que todo acto de desciframiento se realiza dentro de un espacio de intersecciones en el cual las emociones operan fuertemente. Los mediadores ejecutan un conjunto de acciones componiendo un contexto amable en un espacio de interdependencia emocional:

La mediadora está suelta, receptiva, usa las manos, sonrío, habla claro y suavemente. (Obs.5, 4)

Las condiciones creadas por la mediación permiten un desplazamiento que subordina la significación a la sensibilización. La práctica emocional permite la expresión espontánea de los nuevos espectadores, quienes se ponen en contacto con su gusto.

Así, la experiencia se convierte en una práctica de envíos sensoriales entre espectadores y artistas, generando en el alumno movimientos cognitivos en medio de este espacio de impulsos afectivos:

Durante la función, que comienza con un cortometraje cinematográfico proyectado en la pantalla, no tardan en aparecer algunas risas. (Obs.6, 3)

En un momento gracioso, en el que una de las chicas traduce al español lo que dice otra, se ríen bastante, sueltan la risa cuando la española dice “cojones”... En la fila de adelante veo un chico que hace un comentario a su compañera de al lado, y se ríen contenidos. (Obs.5, 3)

Entrenando cierta habilidad específicamente emocional los estudiantes se expresan mediante la risa, la lágrima, la sorpresa o la incomodidad, en el contacto con la obra. La expresión de las emociones puede resultar una experiencia conflictiva, porque como dice Filinich “El proceso de sensibilización sufrido por el sujeto durante la actividad perceptiva se desarrolla mediante un conflicto de tensiones que se encadenan y superponen” (2012, p.83).

Para los alumnos el teatro es una práctica que potencia sus emociones y las pone en evidencia:

A medida que avanza la obra, la atención crece y la tensión también... El grupo queda literalmente pasmado. En la oscuridad final se corta el aire con un cuchillo, tarda en aparecer el primer aplauso tímido y luego algunos más se van sumando: entre los aplausos alguien dice “¡Que fuerte!”. (Obs.5, 3)

En las funciones del PFE la carga afectiva está presente y al finalizar suele respirarse en el ambiente un aire ritual como si realmente los estudiantes hubieran experimentado *otro* tiempo y *otro* espacio:

Se siente la sensibilidad abierta, a flor de piel, tanto de intérpretes como de espectadores. En el apagón final se escucha un suspiro fuerte, como si alguien hubiera estado reteniendo el aire toda la obra. El aplauso no aparece en seguida tal vez por no cortar el clima, recién cuando una profe lo arranca se suman todos, es un aplauso sostenido con mucho respeto y sentimiento genuino. Se paran para aplaudir. (Obs.6, 3)

En las obras teatrales presentadas los lenguajes y metáforas utilizadas son genuinos intentos de sensibilización de la audiencia: la expresión metafórica no ofrece un mensaje literal sino que, con un halo misterioso, utiliza rodeos simbólicos que despiertan múltiples emociones. Ante las metáforas escénicas el espectador escolar advierte que además de lo dicho, se le está queriendo decir otra cosa: en el límite borroso entre el entendimiento y la incompreensión se produce el acto teatral.

Alain Bergala, pedagogo francés que trabaja con la incorporación del cine como lenguaje en las escuelas, asegura que “la obra que va a resultar importante en la vida de alguien es de entrada una obra que se resiste, que no se ofrece inmediatamente” (2007, p.72) y así lo manifiestan también los docentes en las Fichas de Evaluación: los alumnos: “no esperaban ver el tipo de teatro que vieron” (F.E. 5) y también “los alumnos no están acostumbrados a este tipo de obras, de hecho muchos nunca asistieron a una función de teatro”.

Otro docente, de otra escuela confirma que “al ser teatro independiente se diferencia mucho del resto” (F. E. 3). La obra de teatro es, en sí misma, un artefacto que puede resultar crítico para los estudiantes, despertando en ellos sentimientos de sorpresa y desconcierto:

Los chicos quedan mudos, les cuesta comenzar a hablar. Algunos pocos comentarios empiezan a aparecer, en tonos bajos, tanto que las mediadoras les piden que “Hablen un poco más fuerte”. (Obs.5, 4)

Ejerciendo el papel de docentes especialistas los mediadores inician a los nuevos espectadores en el reconocimiento de las obras de vanguardia proponiéndolas como un objeto artístico a descubrir. En la charla posterior, mediante el lenguaje verbal, los estudiantes pueden realizar un recorrido de las emociones que la obra despertó en ellos:

Uno dice “Toda la obra es muy impactante”... Cuando habla de la fiesta de cumpleaños (que se va tornando violenta) a una de las chicas se le quiebra un poco la voz. (Obs.5, 4)

El chico NORTEÑO habla de la emoción que le dio ver danzar a los intérpretes en la vejez porque él estaba sintiendo que ya estaba grande para bailar. (Obs.6, 4)

Le sensibilización se hace fuertemente presente en la función 6, lo confirma la ficha de evaluación en la cual la mediadora asegura que se abordó en la charla la cuestión de “las emociones que despertó la obra” (F.E. 6). En la misma ficha se describe a los alumnos quienes presentan “desenvoltura, sensibilidad, expresión”. Para los adolescentes propensos a aislarse, a separarse, esta existencia corporal colectiva que propone el ritual teatral, dentro de los pequeños espacios alternativos, es un aprendizaje. En la medida en que se trata de un cuerpo inmerso en el horizonte latente de la experiencia, el espectador posee una carga afectiva, pasible de ser aprendida y puesta en común. Para los escolares se establece un espacio al que no están acostumbrados: se reconocen las emociones y los temas vinculados a la propia experiencia de vida. Al mismo tiempo y entramado con los otros niveles va apareciendo en la charla, en los cuerpos movilizados, el nivel simbólico o metafórico (¿De qué habla la obra? ¿De qué *nos* habla, particularmente?):

NORTEÑO vuelve a hablar, desde un lugar muy personal: relaciona la obra con su abuela, con su propia vida y con todo lo que le queda por vivir y por bailar. Otra alumna hace un comentario largo, con voz emocionada: habla del encuentro de los cuerpos diferentes y también relaciona lo que vio con su propia experiencia nombrando unas fotos de sus abuelos cuando eran jóvenes. (Obs.6, 4)

El teatro habilita un modo sensorial de estar juntos, admite una interpretación sensible, no siempre permitida en las aulas. Cuando Filinich (2012) habla de *la semiótica de lo sensible* la define como “un proceso de sensibilización y de percepción que puede ser analizado como un proceso de enunciación” (p.117). La autora explica que en la enunciación afectiva el centro de referencia ya no es el sujeto del juicio racional sino el propio cuerpo.

Teatro y conocimiento, *metáforas ficcionales*

“Hacer conocimiento es colocar al científico en el rol de un artista o un artesano” (Eisner, 2002, p.68).

El arte, como espejo del mundo, se ha roto y, entonces, muestra imágenes fragmentadas de la realidad: la obra contemporánea deja de ser un reflejo tranquilizador por eso el arte de vanguardia activa a los adolescentes, los pone a interpretar y a conocer nuevos mundos, porque “La imaginación es en la representación artística uno de los órganos del conocimiento” (García Leal, 1997, p.138). Con el correr de los años los grupos escolares se especializan en el rol del espectador a partir de la repetición de la experiencia colectiva. En estos casos, el debate se vuelve una actividad cognitiva que indaga en la obra desde diferentes planos: los mediadores conducen la charla según aparecen las inquietudes de los alumnos; para llevar adelante una progresión desde lo particular e individual, propio del conocimiento sensorial, hacia lo racional. A partir de la descripción de las sensaciones que provocó la obra en los espectadores se va llegando al desmontaje de cuestiones procedimentales y estéticas:

Los pibes empiezan a preguntar de manera ordenada, levantan la mano y hacen preguntas técnicas, entre ellos distingo a una chica de campera muy floreada que no puede parar de preguntar y a NORTEÑO que hace una pregunta acerca de un movimiento específico, y la del FONDO agrega algo: habla de técnica y de improvisación. (Obs.6, 4)

Las intervenciones de los artistas logran revelar conocimientos acerca de cuestiones técnicas y de producción como se lee en la ficha de evaluación 2 en la cual se habló de “las audiovisuales, la música, las distintas técnicas corporales” (F.E. 2). El aspecto narrativo de las escenas y el argumento de la obra se van develando en la conversación y despierta en los espectadores la voluntad de interpretar el aspecto simbólico, es decir, el planteo temático y la raíz ideológica que sostiene al espectáculo. En la ficha de evaluación 2 se registra que en la charla debate los alumnos advierten que “el mensaje de la obra es una denuncia, una crítica a la sociedad” (F.E 2), logrando identificarse con lo que vieron en el escenario. El hecho de que el teatro suscite emociones en los estudiantes probablemente derive de su capacidad de iluminar la sociedad en la que habitan. Es que, como dice García Leal, existe “la necesidad de que una obra de arte despierte nuevos conocimientos para merecer con propiedad ese nombre” (1997, p.14). La obra fue creada en el mismo contexto sociocultural que habitan los estudiantes, por eso aquello que representa encuentra eco en los espectadores, como lo explica esta docente acompañante:

La propuesta sorprendió a los chicos y estimuló su mirada crítica... derribaron el prejuicio de que el teatro corresponde a una modalidad expresiva... se sorprendieron por la innovación de esta propuesta. (F.E 4)

Los sujetos escolares aprenden por diversas vías, con distintos instrumentos, desde las teorías científicas hasta la interpretación de mundos de ficción, como lo expone García Leal: “La ficción puede ser metafóricamente verdadera porque, en definitiva, es una forma más de interpretar el mundo” (1997, p.202). En la charla de orden cognoscitivo los alumnos logran relacionar la representación (la obra) con aquello que está representando:

En seguida comprenden el nivel de denuncia de la obra y la interpretan como una “crítica a la sociedad”... la de ROJO opina que “nos reímos porque no nos pasa a nosotros”.... Otro chico, una fila más atrás, interviene este comentario diciendo que en esa sociedad que la obra está criticando “estamos todos, todos participamos de esas cosas que pasan”. (Obs.4, 4)

El mundo que presenta la ficción es una reinterpretación que realizan los artistas de algún aspecto del mundo real: en la obra la imaginación creadora rehace lo representado, le da un nuevo alcance y una nueva presencia. Los jóvenes espectadores aprenden a comprender la obra: partiendo de los signos, verbales y no verbales, logran trascender de ellos hasta llegar al acto cognoscitivo de la interpretación, en el cual el sujeto reconstruye el sentido de los lenguajes en la interioridad de su propio conocimiento. Más que conocimiento *verdadero* en el sentido científico de lo verificado, el lenguaje teatral aporta credibilidad o ‘verosimilitud’ al mostrar en la representación una metáfora de la realidad social y, por tanto, una lectura ideológica del mundo. Según lo entiende Überfeld (1993) el teatro “informa sobre la política, la religión, la filosofía; es un instrumento de *conocimiento* para el público” (p.188). Los lenguajes que conforman la obra hablan de temas ya existentes en la sociedad contemporánea, en ese sentido la semióloga explica que la obra es “un reflejo de tal o cual tipo de *discurso social*” (p.192). La cercanía entre el contexto de producción y recepción de estas obras hace que, en los debates, se alcancen grados de reflexión profunda tocando temas filosóficos, existenciales, como se puede leer en la ficha de evaluación 4 en la cual se llega a tematizar “acerca de algunas complejidades del ser humano desde el lenguaje físico” (F.E. 4). Como bien lo explica Überfeld: “Todo texto teatral responde a una demanda del público y ello explica que se produzca fácilmente la articulación del discurso teatral con la ideología y con la historia” (1993, p.186), como sucede en la charla luego de la función cuarta en la cual “Se habló de la evolución de la humanidad tal como la obra lo propone” (F.E. 4).

El teatro le ofrece a la escuela secundaria la posibilidad de interpretar una obra y, de ese modo, conocer fragmentos del entorno sociocultural en el cual fue creada. Las obras

postulan metáforas ficcionales en las que aparecen ideas, ideologías, con toda su subjetividad para presentar reflejos más o menos distorsionados de la realidad. Estos reflejos o espejismos son hipótesis de lectura del mundo contemporáneo que incluye a los artistas y también a los espectadores. Si la obra de arte es una metáfora de la realidad, entonces el acercamiento al arte puede ayudar a identificar la realidad y, así, a comprenderla. Siendo a la vez espectadores distantes e intérpretes activos del espectáculo-metáfora que se les propone los alumnos abren su mundo de expectativas a nuevas posibilidades, ilusorias pero basadas en la realidad sociocultural a la que pertenecen. En el juego intelectual y sensible que resulta de la confrontación permanente entre los modelos fantásticos que presentan las obras y la realidad cotidiana, los alumnos se vuelven espectadores-investigadores a la manera descrita por Joliot quien pondera “el placer físico que muchos obtenemos gracias a la práctica experimental” (2001, p.14).

En el PFE la obra de arte se transforma en una metáfora, un vehículo a partir del cual es posible alcanzar un auténtico acto de revelación, presentando alguna novedad semántica fundacional. Si bien en los estudios literarios se aborda la función estética de la metáfora, las lingüistas Calsamiglia y Tulson aseguran que la observación de otros usos no lingüísticos de la metáfora “ha llevado a pensar en su función cognitiva, como uno de los mecanismos propios de la mente humana para percibir la realidad” (2007, p.346). Las obras artísticas son actos metafóricos ante los cuales los alumnos ponen en juego habilidades cognitivas: encuentran similitudes o analogías que les permiten extender los significados escénicos hacia distintos dominios de su propia experiencia sociocultural. Las autoras destacan que la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente en el plano del lenguaje sino como sistema conceptual que influye en el pensamiento y en las emociones. La obra de arte es “la construcción de una analogía que produce placer interpretar, por el acierto en la percepción nueva de cualquier objeto, sentimiento o pensamiento colocados en otro contexto”

(Calsamiglia y Tulson; 2007:347). El indudable atractivo que poseen las obras se basa en la complicitad sensible que se crea en el espectador que está interpretando la metáfora.

En las funciones se establece una analogía entre el mundo implícito en la obra y el mundo del alumno. Como lo explica Palma “pensar metafóricamente significa, en sentido estricto, realizar movimientos conceptuales desde un determinado dominio de origen hasta uno de destino” (2015, p.62). Este tipo de pensamiento, desarrollado en el ejercicio de la imaginación, es un evento de interpretación voluntario que les concede a los adolescentes una experiencia de conocimiento. Sin perder de vista que la condición principal de la metáfora es retórica, el PFE destaca su carácter didáctico y alumbrador: las obras conducen a los estudiantes a una recategorización del mundo en el que viven. En la experiencia estética los espectadores elaboran significados, mecanismo que constituye una función cognoscitiva:

Todos hacen comentarios: de los procesos creativos, de las técnicas de la danza y de los movimientos. Son un grupo de alumnos que claramente saben de lo que se habla. La charla es atípica: es una charla entre “pares”, todos hablamos el mismo idioma: alumnos, docentes, artistas, mediadores. La charla se alarga más de 40 minutos, podría seguir mucho más.

(Obs.6, 4)

Los grupos despliegan una actividad cognitiva cuando deciden tomar la palabra: proponen una concepción de la obra, nuevos modos de pensar la vivencia estética y sus emociones.

Final, *el conocimiento es un rumor hasta que se vive en el cuerpo*

El PFE se ocupa de instalar el teatro en el imaginario escolar y pensarlo como algo más que un simple recurso didáctico. En el capítulo que está finalizando se ha podido analizar cómo, a partir de la experiencia con la escena el estudiante accede al *conocimiento directo* que es aquella forma de conocimiento que surge en él cuando está en presencia de la entidad a

conocer. La obra de arte escénica es un proceso de construcción que se concentra en la *presencia* como concepto y como lenguaje. En este proceso, la dimensión significativa está necesariamente modelada por una cultura corporal que conforma un documento activo con estructuras de significación mutuamente establecidas que proponen acciones y sugieren interpretaciones. En los enunciados que despliega una obra de teatro son preponderantes las sensaciones y la afección corporal: “Toda interpretación también requiere inferir el significado de mensajes indirectos en la interacción, a partir de gestos y tonos” (Rockwell, 2009, p.86). Es posible, para los adolescentes, experimentar una sintaxis sentimental porque, en el proceso, se subordina la significación a la sensibilización, como se ha podido analizar.

Ocupándose del rol que desempeña el alumno en el acto de encuentro con la obra, el análisis defiende la idea de que el conocimiento surge de la experiencia que combina la percepción sensorial con la actividad racional. Filinich desde una perspectiva fenomenológica invita a poner en el foco de la reflexión pedagógica a la *vivencia* y a revalorar “el lugar central que el cuerpo propio ocupa en toda forma de conocimiento” (2012, p.115).

A partir del cruce entre el marco teórico y la descripción del campo, en este capítulo que termina se ha podido desentrañar el análisis de la formación de espectadores como práctica que implica un explícito compromiso corporal y afectivo, por eso estimula en la vida escolar no sólo un proceso cognitivo sino fundamentalmente somático, pasional, que deja sus rastros de aprendizaje en el cuerpo de los estudiantes: en sus músculos, en sus huesos. El proceso de apreciación del arte incluye el disfrute personal, un goce exquisito que pocas veces se logra en los ámbitos escolares. Como lo explica Ospina, “es necesario que la educación no nos dé solamente un recurso para el trabajo, una fuente de ingresos, sino un ejercicio que permita la valoración de nosotros mismos” (2010, p.06): valoración de los propios deseos, sensaciones y pensamientos, construcción de la imaginación y despliegue de las opiniones personales.

Para finalizar este proceso de investigación sólo falta transitar algunas conclusiones, que se desarrollan en el capítulo siguiente, y que apuntan a considerar la formación de espectadores como una pedagogía de cuerpos vivientes y en movimiento, opuestos a la tendencia actual de la conectividad y el uso de tecnologías. Desde sus comienzos, el teatro ha buscado estimular a los espectadores de manera directa, sin mediaciones, por eso en las conclusiones se repiensa el rol del espectador escolar como un sujeto activo, protagonista de su propia educación. En las conclusiones se plantean, además, otras líneas para seguir investigando el maravilloso mundo de la formación de espectadores.

Conclusiones: Un Teatro Milenario para Nuevos Espectadores

En este capítulo final de la investigación se plantean algunas conclusiones, entendiéndolas siempre como provisionarias, que apuntan a repensar la importancia de la formación de espectadores en las escuelas contemporáneas: la experiencia de ir al teatro a apreciar obras de artes escénicas estimula en los estudiantes procesos de construcción de conocimiento. En la experiencia del espectador teatral joven se desarrolla la construcción de subjetividades colectivas lo que permite la circulación de saberes específicos del ámbito teatral; y, al mismo tiempo, el cuerpo activo del alumno es vehículo y fuente de conocimiento, como se ha descrito en el capítulo tercero.

En las conclusiones subsiguientes se adopta una mirada transversal del tiempo pensando en que el teatro es un dispositivo milenario que se despliega ante los alumnos de manera directa. La inmediatez del teatro es una condición poco transitada por los adolescentes *híper conectados*, por eso la formación de espectadores se vuelve un fenómeno disruptivo para la actualidad escolar, la cual está fuertemente cimentada en la comunicación mediada por dispositivos móviles, pantallas, mensajes de texto y de audio. En cambio, un grupo de espectadores mirando una obra de teatro constituye un encuentro material y social, que pone en ejercicio tanto el conocimiento sensitivo como el conocimiento racional de los alumnos espectadores.

La representación constituye una de las condiciones determinantes de la dimensión psicológica del conocimiento humano y, en la contemporaneidad “la intensificación de las redes de comunicación, el flujo ininterrumpido del discurso social, aseguran una nueva diagramación de los espacios colectivos y auguran la aparición de una sociedad de espectadores” (Piccini, 1999, p.13). Entrenar a los nuevos espectadores, despertar su intuición y estimularlos cognoscitivamente es una estrategia educativa fundamental en la actualidad. El

sentido de una obra de arte escénico se conforma a partir de una red de intérpretes y productores de significado. El alumno en el teatro asume su rol de *co-autor* en la relación y, gracias a la mediación, puede decodificar y escribir su propio relato; de esta manera se pone en contacto con modelos diversos de interpretación del mundo: William Ospina plantea que “si bien la educación se puede entender como trasmisión de conocimientos, también podríamos entenderla como búsqueda y transformación del mundo en que vivimos” (2010, p.06).

Cuando la Maquinaria Disciplinar Estalla

“¿Puede extrañar que la prisión se asemeje a las escuelas?” (Foucault, 1975, p.261)

La consolidación del sistema de instrucción escolar masivo y obligatorio, apoyado en el discurso pedagógico moderno de los siglos XVII al XIX, hace evidente toda una gama de técnicas y procedimientos disciplinarios que, según lo define Michel Foucault (1975), funcionan como una máquina: “en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas... es el aparato entero el que produce ‘poder’ y distribuye a los individuos en ese campo permanente y continuo” (p.207). De acuerdo con una figura jerárquica continua se constituye un modelo compacto de dispositivo disciplinario sobre el cuerpo. Así, existe en las escuelas todo un artefacto de disciplina imposible de separar de la existencia corporal de los estudiantes: el control en la entrada y la salida, la postura ante la presencia del maestro, la posición del cuerpo durante la escritura, el uso de cierta vestimenta con determinadas medidas y colores, etcétera. Según lo explica Scharagrodsky “Del universo infinito de posiciones corporales, gestos, desplazamientos, movimientos y miradas, sólo unas pocas están autorizadas” (2007, p.04). Dentro de la estructura escolar se imponen a los cuerpos tareas, siempre graduadas, lo que permite una perpetua caracterización del individuo en relación con los demás, influyendo

en su comportamiento. Dado que la presente investigación se asienta en los teatros, todo este universo disciplinar que funciona dentro de las escuelas es deducido desde perspectivas teóricas: una hermosa experiencia de investigación, a futuro, será instalarse en la escuela para registrar las dinámicas corporales de los estudiantes cuando se atienen a la disciplina, y también, en los intersticios espacio temporales en los cuales logran quebrarla, mostrando un *estado de bocacalle*.

Lo que sí ha podido analizarse, en esta investigación que está concluyendo, es la actividad corporal de los estudiantes secundarios cuando visitan los teatros: se han descripto las relaciones pedagógicas que se establecen en la formación de espectadores con un alcance socioeducativo y cognoscitivo. La noción de espectador es ambivalente: es un lector a merced de los acontecimientos que suceden en el escenario y a la vez *actúa*, en la medida en produce significado. Dado que *el acto teatral* no es propiedad de los artistas ni de los espectadores, sino que es una tercera cosa que se erige entre los dos, la formación de espectadores entiende la contemplación como una acción: “El espectador también actúa, como el alumno. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto” (Ranciere, 2008, p.19). La labor del alumno en el teatro será encontrar relaciones con lo verdadero, con lo propio, lo fundamental, lo real. El rol del espectador es, por lo tanto, un momento de productividad.

Los Espectadores *Millennials*

“Hoy nos emancipamos por control remoto”
(Ferrer, 1995, p.13).

Con la revolución de las tecnologías de la comunicación y la información que penetran en las escuelas, y en la vida en general, con creciente rapidez se retrae el sentido vívido de lo real, como lo propone Piccini (1999): “los cambios tecnológicos y la

precipitación de las informaciones en las pantallas proponen un mundo de realidades simuladas” (p.15) a partir de una narrativa incesante, en la cual todo parece ser dicho, hablado, exhibido, relatado a la distancia. En las sociedades mediatizadas las nuevas tecnologías se imponen constantemente como liberadoras de ciertos aspectos disciplinares tradicionales pero, al mismo tiempo, enfrentan al individuo con nuevas dependencias, nuevas formas de sometimiento. Ante estas imposiciones, los actores escolares son lo que Richard Sennett (2006) define como *sujetos contemporáneos*: “un sujeto que se parece más al consumidor, quien siempre ávido de cosas nuevas, deja de lado las viejas” (p.12). Con la intromisión masiva de la tecnología en la vida social de las personas, las relaciones entre los actores escolares cobran nuevas dimensiones y la escuela, que supo ser el territorio de la experiencia directa, cede paso paulatinamente a la práctica mediatizada. Como lo explica Larrosa (2003) “una sociedad constituida bajo el signo de la información es una sociedad donde la experiencia es imposible” (p.169).

Cada vez más, se observa el mundo a través de pantallas, así, el escolar se sustrae a la experiencia de lo *inmediato* y se entrega a una apreciación intervenida por la tecnología. El director teatral Rubén Szuchmacher (2015) asegura que “el espectador va teniendo progresivamente menos tolerancia a las largas duraciones de las obras por efecto de los nuevos hábitos de expectación provocados por los ritmos acelerados que imponen la televisión y el uso de Internet” (p.49). Esta generación de los llamados *nativos digitales* ha adquirido la capacidad de moverse a gran velocidad en el tupido universo de los signos audiovisuales, por eso Ana Durán (2016) asegura que estos jóvenes “tienen una percepción del tiempo que es a la vez satisfacción inmediata y también inmediata desaparición del interés: en el mundo del software el tiempo es insustancial e instantáneo, pero también es un tiempo sin consecuencias” (p.67).

En la contemporaneidad se asiste a la llegada de una nueva modalidad de disponer de lo verosímil mediante la imposición de una representación mediatizada del mundo. El dominio mediático-espectacular se expande rápidamente y sin distinción de clases, en modo equivalente a como lo hacían los sistemas pedagógicos para generaciones anteriores. Ante el totalitarismo tecno-estético, producido por la proliferación de los medios y de las pantallas, la hipótesis de esta investigación apuesta al trabajo del espectador como una actividad fisiológico-social, un *arte de ver* para el cual es necesario educarse. La presente investigación da prueba de ello al construir un sustento teórico que vincula la práctica de la apreciación con la construcción de conocimiento: la acción de mirar se desarrolla por medio de estrategias de percepción e interpretación subjetivas y colectivas. Como lo advierte Eisner, “la falta de atención a la estética en el curriculum escolar significa omitir la posibilidad de cultivar las sensibilidades. Se omite así el perfeccionamiento de la conciencia” (2002, p.71). Las experiencias pedagógicas que enfrentan a los estudiantes con las prácticas artísticas destacan un aspecto específico de la inteligencia ligado a la sensibilidad. Para comprender mejor la contemporaneidad mediática se requieren nuevas competencias interpretativas, por eso la apreciación de artes escénicas, que se ha analizado intensamente en la presente investigación, constituye un intento por devolverle a los espectadores *millennials* una latitud sensorial y restaurar una dinámica corporal de la educación.

Viejos Son los Teatros

“La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega” (Larrosa, 2003, p.168).

En medio de la actual proliferación de discursos pedagógicos respecto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, en la presente investigación se ha presentado al teatro como una forma expresiva que se vuelve disruptiva para el ámbito

escolar. Se han investigado las artes escénicas como un medio de comunicación tradicional, como una *vieja tecnología* que lleva consigo una fuerte impronta artesanal logrando poner en tensión el consumo habitual de los escolares, asociado a los contenidos de distribución masiva. El teatro como espectáculo, pero también como tecnología de comunicación, ha sido formado en el pasado distante (siglo V antes de Cristo) y, aún hoy, se halla en actividad dentro del proceso cultural de las sociedades contemporáneas, como un efectivo elemento del presente. Desde siempre, el espectador, al mismo tiempo que asiste al teatro para deslumbrarse con las luces del escenario, es consciente del lugar que ocupa en la platea, debido a lo que explica De Marinis: “el carácter comunitario de toda concurrencia teatral y el carácter colectivo de su recepción” (2005, p.109). Cuando la mediación se disuelve se consigue el encuentro directo, estableciendo lo que el autor define como “una interacción significativa en la que los valores cognitivos intelectuales y los valores afectivos, no son impuestos de una manera unilateral por un polo al otro polo, sino que son producidos, de alguna manera, en conjunto por ambos (p.107). En esta interacción los alumnos experimentan modos de estar, de interpretar, de expresarse. Dan cuenta de ello las descripciones que se han podido realizar en la presente investigación y que destacan las dinámicas intelectuales, corporales, emocionales y sociales de los grupos escolares en sus visitas al teatro.

Las condiciones de recepción del teatro (presencia y simultaneidad), que han permanecido inmutables a través de miles de años, comprometen al alumno espectador de manera integral: es su aspecto intelectual, físico, emocional y social. Cómo lo explica García Leal, “el arte hace que broten nuevos significados, que se abra o reabra el sentido, que se inauguren conocimientos. El arte no es un apéndice de la cultura vigente, sino antes bien un origen, un arranque, un comienzo” (1997, p.160).

Sujetos de una Comunicación

“Una comunidad emancipada es una comunidad de narradores y traductores” (Ranciere, 2010, p.28)

En los funcionamientos de la institución escolar circula una disposición de los canales de poder anclada en un esquema arquitectónico que Foucault (1975) llama Panóptico: un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio que distribuye a los individuos, unos en relación con los otros, de acuerdo a una organización jerárquica. El Panóptico, explica el autor, funciona como una especie de laboratorio de poder: “gracias a sus mecanismos de observación, gana en eficacia y en la capacidad de penetración en el comportamiento” (p.237). El efecto del panóptico en la escuela es inducir en el alumnado un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del orden, transformándose en una máquina de crear y de sostener relaciones de poder. Foucault usa la metáfora del teatro para explicar el Panóptico: “unidades espaciales, como pequeños teatros, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible... La visibilidad es una trampa” (p.232).

Pero si en la escuela el alumno “es visto pero él no ve; objeto de una información, jamás sujeto de una comunicación” (Foucault, 1975, p.232), en el teatro la relación se invierte y el poder de la visión se distribuye de manera comunitaria. El panóptico es una máquina de disociar la pareja *ver-ser visto*, en cambio en los pequeños teatros independientes los alumnos espectadores son totalmente vistos, y al mismo tiempo observan la escena: en las funciones del PFE se ve todo y todos ven, todos son testigos de lo que se ve, todos participan de la ceremonia mirando y mostrándose, simultáneamente. En este mecanismo de distribución de las responsabilidades el conocimiento circula, se detiene y fija para seguir circulando. Para los estudiantes el teatro es punto de encuentro entre lo público y lo privado, o, de otro modo, entre lo individual y lo colectivo; es archivo de los universos culturales y también superficie

de emergencia de diferentes corrientes itinerantes del sentido. El acto de apreciación es un espacio de intertextualidad, de espectadores/autores, y de prácticas y mensajes cruzados, intercambiados en múltiples direcciones: “Nunca existe una lectura aislada sino que todo acto de desciframiento se realiza dentro de un espacio de intersecciones” (Piccini, 1999, p.01). El acto teatral, en el que los espectadores son incluidos, recoge el sentido y las significaciones que circulan socialmente para reconstruirlas; proyecta con una nueva luz las ideas vigentes; rehace el mundo dado conjugando el reconocimiento y la innovación. Al poder exponer las lecturas en una situación mediada, que es colectiva pero al mismo tiempo individual, los alumnos se forman como espectadores y al mismo tiempo como sujetos porque “cuando tenemos dos seres humanos juntos tenemos la posibilidad de que se enfrenten y se neutralicen, tenemos la posibilidad de que se alíen, tenemos la posibilidad de que cada uno de ellos transforme al otro, tenemos incluso la posibilidad de que se multipliquen” (Ospina, 2010, p.04). Los estudiantes combinan su historia personal con la interpretación comunitaria del significado de las metáforas, aportando al proceso, lecturas hechas desde su propia situación cultural: “El arte permite sublimar, hacer catarsis, exorcizar fantasmas, pero también invita a pensar, excede el campo de la producción académica y se inserta en el imaginario popular” (Gómez Di Vincenzo, 2011, p.122). Estas condiciones de funcionamiento del sentido han servido para inferir y especificar, en la presente investigación, los procesos educativos que realizan los estudiantes cuando se enfrentan al entramado de significados que se despliegan en la experiencia del espectador teatral.

El espectador escolar experimenta permanentemente una manera especial de ocupar el tiempo y el espacio bajo una idea de comunidad como presencia en sí y reflejo de la representación: “El teatro sigue siendo el único lugar de confrontación del público consigo mismo en tanto que colectivo” (Ranciere, 2008, p.13). La mediación acerca las distancias culturales en las funciones y el proceso se vuelve un *encuentro*: el ambiente de las artes

escénicas recibe espectadores nuevos, lo que significa para los artistas el replanteo de sus propias obras y de sus hábitos culturales. El mecanismo de construcción de conocimiento colectivo que se da en las funciones del PFE permite volver la vista a la escuela y repensar la lógica misma de la relación pedagógica combinando la experiencia con los saberes colectivos.

De Vuelta al Pupitre

En el largo recorrido realizado junto a los alumnos de escuela secundaria se ha comprobado que *la experiencia de visitar teatros y apreciar obras de artes escénicas estimula la construcción de subjetividades colectivas y permite la circulación de conocimientos específicos*. En este proceso, *los cuerpos activos de los espectadores se convierten en vehículo y fuente de conocimiento*, consumando el objetivo general de la presente investigación que es: *identificar y caracterizar procesos de construcción de conocimiento en la experiencia del espectador teatral joven durante su formación secundaria*.

Se ha estructurado la investigación de acuerdo con los objetivos propuestos inicialmente: desde una perspectiva teórica, en el capítulo segundo, se consiguió *construir un sustento teórico que vincula la práctica de apreciación escénica con la construcción de conocimiento*; en el extenso capítulo tercero se han logrado *describir las dinámicas intelectuales, corporales, emocionales y sociales de los grupos escolares en sus visitas al teatro*; y finalmente en el cuarto capítulo se conquista el objetivo de *especificar los procesos educativos en el entramado de significados que se despliegan en la experiencia del espectador adolescente*.

En el presente capítulo final, las conclusiones invitan a reflexionar acerca de las referencias culturales propias de una generación mediatizada, que a fuerza de ser utilizadas pueden resultar gastadas e inexpresivas y que son resistidas en el teatro, porque en él se transitan nuevos (viejos) paradigmas de participación corporal y cultural. El seguimiento del recorrido que hacen los adolescentes, del pupitre a la butaca, ha logrado poner en evidencia sus percepciones y sus expresiones particulares.

Cuando la escuela secundaria visita al teatro se producen procesos de construcción de conocimiento en los espectadores. La formación de espectadores es una estrategia educativa particular que pone en primer plano la relación cercana con modelos diversos de mundos posibles o imaginables. William Ospina plantea que “si bien la educación se puede entender como trasmisión de conocimientos, también podríamos entenderla como búsqueda y transformación del mundo en que vivimos” (2010, p.06). Entonces, formar espectadores es entrenar al espectador activo, crítico de la obra pero también de su propio mundo que, al asumir su rol de *co-autor* en la relación, puede decodificar y escribir su propio relato.

¿Qué sucede cuando los adolescentes vuelven a sus pupitres habituales? ¿Cómo se transforma el mundo en el que viven, la escuela que habitan, la educación que transitan? ¿Qué le puede aportar el paradigma del espectador a la reflexión pedagógica actual? La búsqueda de respuestas estimula y promueve nuevas investigaciones en el área, poco recorrida hasta el momento, de la Formación de Espectadores.

Bibliografía

- Artaud, A. (1971). *El teatro y su doble*. Buenos Aires, Ed Sudamericana.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine*. Barcelona, Laertes.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Bruner, J. (2005). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Burbules, N. y Callister, Th., (2006). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Granica.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tulson Valls, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel S.A.
- Cossettini, O. (1934). *Escuela Serena. Apuntes de una Maestra*. Buenos Aires, Talleres Gráficos.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje*. Urbana-Champaign, Universidad de Illinois. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña del artículo original en inglés: Cope, Bill and Kalantzis, Mary (2009). 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning", *Pedagogies: An International Journal*, 4:3,164 — 195.
- De Marinis, M. (2005). *En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II*. Buenos Aires, Galerna.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2009). *Modernidad y postmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo*. En Pini, M. comp. *Discurso y Educación*. San Martín, Argentina, UNSAM Edita.
- Durán, A. (2016). *Nuevos públicos, artes escénicas y escuela*. Buenos Aires, Leviatán.

- Durán, Ana y Jaroslavsky, Sonia (2012). *Cómo formar espectadores en la era digital*. Buenos Aires, Leviatán.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires, Agenda Educativa/Edith Litwin
- Fattore, N. (2005). Vicios y bondades de la Pedagogía Tradicional. En: Serra, S. (coord.). *La pedagogía y los imperativos de la época*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ferrer, C. (1995). El mundo inmóvil. Prólogo en Debord, G. (1967). *La Sociedad del Espectáculo*. Buenos Aires, La Marca, Biblioteca de la mirada.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Filinich, M. I. (2012). *Enunciación*. Buenos Aires, Eudeba.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- García Canclini, N. (2007). *Lector, espectador e hipernautas*. Barcelona, Gedisa.
- García Leal, J. (1997). *Arte y Conocimiento*. Granada, Universidad de Granada.
- García Wehbi, E. (2012). *Botella en un mensaje*. Córdoba, Argentina, Alción Editora y Ediciones Documenta / Escénicas.
- Geertz, C. (2000). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. México, Ed Frontera Norte, Vol 9.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ed. Morata.

Gómez Di Vincenzo, J. (2011). *El ajedrecista y el relojero. Imbricaciones entre ciencia, tecnología y sociedad en la modernidad*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2000). *Metodología de la investigación*. México D.F., McGrall-Hill.

Huergo, J. y Fernández, M. B. (1999). *Cultura escolar y cultura mediática. Intersecciones*. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) / CACE

Joliot, P. (2001). *La investigación apasionada*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona, Laertes S.A.

Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos aires, Nueva Visión.

Le Breton, D. (2000). *El cuerpo y la educación*. Revista Complutense de Educación, Vol. 11, nº 2. ISSN: 1130-2496

Madel, L. (1997). *Natural, Racional, Social*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

McLaren, P. (1995). *La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, Siglo XXI.

McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad en Giroux, H. y McLaren, P. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Narvaja de Arnaux, E. (2009). *Análisis del discurso*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

Ospina, W. (2010). Preguntas para una nueva educación. En: *Conferencia de apertura del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Buenos Aires.

- Paladino, D. (2006). Qué hacemos con el cine en la escuela. En Dussel, I. y Gutierrez, D. *Educación la mirada*. Buenos Aires, Manantial.
- Palma, H. (2008). *Metáforas y modelos científicos. El lenguaje en la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Editorial El Zorzal.
- Palma, H. (2015). *Ciencia y metáfora: crítica de una relación incestuosa*. Buenos Aires, Prometeo.
- Piccini, M. (1999). Transversalidades: De las teorías de la recepción a una etnología de la cultura. En Piccini, M., Scmilichuk, G. y Rosas, A. *Recepción artística y consumo cultural*. México D.F., Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- Pineda Rivera, D. A. (2011). *John Dewey, selección de textos*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquía.
- Portantiero, J. C. (1993). *La sociología clásica: Durkheim y Weber*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ranciere, J. (2008). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Bordes Manantial.
- Reguillo, R. (2012). Las culturas emergentes en las ciencias sociales. En: Revista *Ciencias sociales hoy*, Universidad ITESO, México.
- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En: Álvarez, A (edit.): *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires, Paidós.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la Escuela*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- Steimberg, O. (1993). *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires, Atuel.

- Szuchmacher, R. (2015). *Lo incapturable. Puesta en escena y dirección teatral*. Buenos Aires, Reservoir Books.
- Überfeld, A. (1993). *Semiótica teatral*. Madrid, Cátedra.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Buenos Aires, Gedisa.
- Vigotsky, L. (1930). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.
- Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona, Península/Biblos.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal Ediciones.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2003). *Técnicas para investigar, Volúmenes I y II*. Córdoba, Ed. Brujas.

Anexos

Anexo 1: Descripción de Seis Funciones del Programa Formación de Espectadores

A continuación se compilan todas las observaciones realizadas, cada una de ellas dividida en cinco momentos numerados para encontrar más fácilmente la información. Por ejemplo: si la referencia dice “Obs.2, 4” quiere decir que ese fragmento se encuentra en la Observación Segunda, y dentro de esta en el momento Cuatro, que corresponde a la “Charla debate”.

Observación primera

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Miércoles 10 de mayo de 2017, 14 h.	Espacio Callejón, Humahuaca 3759 (Abasto)	“Shakespir Show”	52 de Primero y Segundo año	Cuatro docentes (varones)

1. El arribo

El teatro es un pasillo largo, de treinta metros, con algunas partes techadas y otras al aire libre. En los patios al aire libre hay enredaderas y plantas, en las partes techadas la boletería con folletos y una lámpara de pie. También hay una zona techada con la pared pintada de negro tipo pizarrón y la cartelera de espectáculos escrita con tizas de colores. La puerta que da a la calle es tipo antigua como de “casa chorizo”, de metal negra con otra puerta al lado que es igual. Sólo que en la puerta del teatro hay letras que lo describen “T E A T R O” en vertical.

Al fondo del pasillo está el bar/hall de espera: es un espacio de unos dieciocho metros cuadrados, con una barra que ocupa casi una mitad lateral. Banquetas al lado de la barra y otras sillas y mesas del otro lado de la pared. Sobre la barra se ubican cinco arañas de cristal rozadas que llaman mucho la atención, y hacen que el resto de la decoración (un espejo gigante, cuadros, lámparas de pie, adornos varios) pase a un segundo plano. Se accede detrás de la barra por una abertura de uno de sus laterales. Detrás de la barra hay botellas de bebidas alcohólicas y una pizarra con algunos precios. El bar está cerrado porque es de tarde, así que no hay empleados.

Por el costado del bar se accede a los baños de varones y mujeres y, al fondo de la propiedad se ubica la sala teatral.

Estoy hablando con los actores, adentro de la sala, en el momento que escucho que los alumnos llegaron al teatro. Salgo rápidamente de la sala siguiendo el sonido de sus gritos y entro al bar, en el cual están un grupo de más de cuarenta adolescentes, de entre 13 y 15 años (son dos primeros años). Gritos y más gritos: todos hablan al mismo tiempo, están muy excitados por la salida, hacen chistes, se apretujan, por momentos se empujan, se ríen, preguntan, miran. Ocupan todo el espacio del bar: todas las sillas y las banquetas y muchos parados “acodados en la barra”. Algunos

tienen mochilas grandes y llenas, lo que hace que se aprieten todos aún más. Me llaman la atención sus caras y gestos de niños, son de secundario pero algunos son realmente muy pequeños. Destaca uno llamativamente alto y con el pelo decolorado logrando un blanco amarillento.

Llamativamente chiquitos e inquietos parecen no tener vergüenza: preguntan y se apretujan. Hacen chistes conmigo acerca de las bebidas alcohólicas, dado que yo estoy del otro lado de la barra. Uno insiste que quiere tequila y los demás se ríen. Les explico que el bar está cerrado y que yo soy un profe, en realidad. Que a la noche está abierto el bar para los adultos que vienen al teatro. Algunos chistes y preguntas más: “voy a venir a la noche” “usted de qué es profe?”

Veo que en la barra, un grupo de seis tienen sus celulares en la mano, casi en la misma posición mirando para la barra. Me acuerdo que en ese lugar no hay señal de celular y que en la pizarra de la barra está escrita la clave de wifi. Era eso lo que estaban buscando.

Les pregunto a varios si quieren ir al baño y les indico la ubicación a los que me dicen que sí. Serán unos 3 chicos y una chica. Al ver que algunos van al baño, varios otros los siguen de a grupitos.

En este momento llega uno de los profesores acompañantes que mira desde la puerta porque no se puede entrar al bar. Estoy yo que entré por la otra puerta y me quedé en la barra. Un par intentan pasar para el otro lado de la barra, supongo que para jugar un poco, pero ahí les pongo un límite porque detrás de la barra hay cosas de valor y peligrosas para ellos.

Un grupo de ocho se empiezan a mirar en el gran espejo. Son varias chicas, pero algunos chicos también. Tocan el espejo y como está colgado se balancea levemente. Como es un espejo llama la atención en el movimiento. Todo es grito y algarabía.

Ya cuando llega el segundo contingente (vinieron al teatro en dos colectivos, porque no entran todos en uno), decidimos dar sala inmediatamente para bajar los decibeles de ansiedad. Antes de esto saludamos a los docentes acompañantes de todo el grupo: cuatro varones. Llama la atención la omnipresencia masculina en un ámbito educativo. Dos profes de música, uno de teatro y un coordinador y tutor.

2. La previa

Tenemos un “sistema” para hacerlos entrar a la sala: hacen una fila y los hago ingresar de a dos en dos con tranquilidad y sin apuro. Esto nos da tiempo para establecer contacto visual con cada uno y tener un pequeño diálogo de bienvenida. Una vez adentro, mis compañeros los ubican en butacas específicas empezando a llenar las filas de la primera a la última. Me llaman la atención dos alumnas mujeres que entrelazan sus brazos y realizan todo el proceso sin soltarse, pegando lateralmente sus cuerpos. Lo interpreto como un gesto de amistad más que de pareja (cuando hay una pareja de entre el grupo suelen entrar de la mano o abrazadas desde los hombros). Esta manera de tomarse la he visto varias veces: siempre entre dos adolescentes mujeres (o niñas) y siempre pareciera un contacto imposible de romper sin lastimar a las implicadas: “las siamesas” suelo pensar cuando las veo.

En esta ocasión, las siamesas, se las arreglan para entrar juntas dejando pasar a una compañera que estaba atrás para que entre con el que estaba adelante y ellas esperan su turno entrelazadas. En ese momentito de espera les pregunto con una sonrisa: “¿Ustedes son siamesas?”. “Sí” me contestan a dúo y nos reímos los tres mientras las hago ingresar a la sala y las veo llegar a la platea, aún entrelazadas.

Cuando ya están todos ubicados en la platea justo antes del comienzo de la función nos tomamos un momento para explicarles algunas reglas básicas del espectador. Al comenzar la charla previa algunos cuchichean y uno de los docentes está parado y girado para referirse a ellos y calmarlos. Dudo si esta actitud es beneficiosa para sus alumnos o si, al contrario, los motiva a seguir hablando.

Este grupo en particular es muy participativo y un par levantan la mano para hacer “preguntas”: uno quiere saber si es una obra musical (porque vio en el escenario varios instrumentos llamativos) a lo que le respondemos que eso lo va a tener que descubrir mirando. En el momento de los celulares yo les pido que los apaguen mientras digo que yo mismo también lo voy a apagar y paso a hacerlo. Una de las chicas, me desafía diciendo “no lo apagaste” para lo cual le muestro la pantalla en la que se ve al celular “en proceso de apagado”. Se queda tranquila.

Al finalizar la charla previa ya están en silencio y con ganas de empezar.

3. La función

Para observarlos durante la función me siento en la última fila. Esto me permite observar sus cuerpos y anotar sin llamar su atención (queremos que la atención esté completamente en el escenario). Al mismo tiempo me doy cuenta que desde esta perspectiva no puedo ver la expresión de sus rostros.

La función comienza en un silencio total: no vuela una mosca. Algunos chicos están sentados cómodamente apoyados en el respaldo de las butacas (que son sillas negras) y otros están inclinados para adelante con el torso y el cuello estirado, como si el escenario estuviera imantado. Cuando las acciones transcurren en el piso se mueven para poder ver, sorteando a los que están sentados adelante. A los pocos minutos ya se empiezan a oír algunas risas de los menos tímidos porque la obra es realmente graciosa. La obra es de esas que trabajan con el público: miran a los ojos, hacen señas, preguntan cosas y hasta invitan a hacer palmas y corear algunas canciones. Este tipo de obras suele funcionar muy bien con los adolescentes, sobre todo con los más pequeños que siempre son inquietos y la “pasividad” del espectador no les alcanza. Aún cuando, en algunos momentos, los actores de la obra les preguntan cosas el clima general del grupo es mucho más vergonzoso y con cuidado que lo que manifestaban en el hall. Los actores preguntan “¿quiénes leyeron a Shakespeare?” y seis manos se levantan. “¿Qué obras conocen?” preguntan. Y una voz dice “Romeo y Julieta” y otra “Hamlet”.

La obra está compuesta de momentos o “canciones”, al final de cada canción los espectadores aplauden. Primero tímidamente, pero luego va “in crescendo”, se van soltando hasta llegar a una

ovación: las últimas canciones son muy festejadas con risas, aplausos y hasta silbidos y gritos. Aún con estas ovaciones, se dan cuenta que deben terminarlas para poder escuchar como siguen los actores. Es lindo notar cómo se van enganchando cada vez más y comprendiendo el código específico de este espectáculo.

Pasadas las primeras canciones algunos cuchichean en pares. Es claro que comentan cosas de la obra porque antes y después del “secreto” miran y señalan el escenario. También se miran entre ellos (a los que están en su misma fila y a los que están en la fila de atrás) para reírse. La complicidad de la risa es algo muy frecuente en estos grupos primerizos, como si buscaran aprobación para reírse en sus compañeros (y en menor medida en sus docentes).

En un momento uno de los actores (que claramente tiene atractivo para algunas de las adolescentes) le hace un gesto a una de las chicas, cómo de “levante” pero gracioso. La chica está ubicada en la penúltima fila, hacia la derecha. Desde ese momento el grupo de ocho o nueve espectadores que rodean a esa chica se ríen muchísimo, se miran, se hacen comentarios: siempre mirando la función y arengando. Hay cierta complicidad entre ese grupo, con respecto a la “elegida” y que deja afuera a los que estamos más lejos. Claramente el alboroto en este grupo es porque les dio vergüenza que el actor “lindo” le hizo un gesto “de levante” y al mismo tiempo porque los “provocó” en su inocencia.

Ya llegando al final del espectáculo y siguiendo el código de la obra, que los invita a participar activamente, se los ve inquietos en las sillas y se escuchan sonidos de movimientos, cuchicheos, risas.

4. El debate

En esta oportunidad me tocó coordinar la charla-debate entre artistas y alumnos, así que no pude anotar ni observar nada de este momento. Como es la primera observación, planeo organizarme mejor en las próximas para obtener datos también de este momento tan importante para el Programa y para la investigación.

Observación segunda

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Miércoles 24 de mayo de 2017, 14 h.	El Excéntrico de la 18°, Lerma 420 (Palermo)	“Plástico” (danza)	48 de segundo y tercer año. Poca actividad previa.	Tres docentes acompañantes

1. El arribo

Nublado y húmedo. No hace frío ni hace calor, o hace las dos cosas. En la vereda se ve la fachada de una casa antigua que no denota ser un teatro, sólo por un cartel con el nombre del teatro. El ingreso al teatro es una puerta de doble hoja de hierro con vidrio repartido, cuando se atraviesa la

puerta hay un patio muy pequeño con un banco de madera varias plantas y un arbolito en maceta. Es un patio que oficia de hall distribuidor: tiene una puerta que da a una sala de ensayo y otra que da a la oficina. La sala de ensayo está preparada para ser el hall de espera para los espectadores: es un salón sin decoración con varias puertas (dan al patio, a la oficina, a una cocinita y al baño en el fondo). Al lado de la puerta del baño hay una escalera hacia el primer piso (camarines y cabina de sonido) y una ventana que da a la vereda, pero con los postigos muy cerrados. Los pisos son de madera tipo parqué y las paredes son blancas y están libres de decoración, características típicas de las salas de ensayo. En el espacio se distribuyen varios asientos (sillas negras de plástico, bancos de madera con almohadones) y tres mesas. A la oficina se puede ingresar por el patio o por la sala de espera: es un espacio pequeño, con un escritorio que ocupa bastante lugar. Hay cuadros de fotos de obras, la mayoría en blanco y negro, que decoran una pared hasta el techo. Hay algunas bibliotecas atrás del escritorio con papeles, carpetas, todo muy ordenado. Una silla de escritorio. Pasando por la oficina y por una puerta del fondo se ingresa a la sala de teatro: un espacio grande, con las paredes pintadas de blanco (en general los teatros tienen “cámara negra”). Las butacas son sillas de metal y plástico negro ubicadas en gradas que permiten diferentes alturas para que los espectadores puedan ver mejor. Hay lugar para un total de 61 espectadores.

Llega un primer colectivo con los espectadores. Van ingresando alumnos y alumnas de a tandas, tranquilamente y van directamente a la sala de espera, a buscar un lugar para sentarse. Van todos a la sala de espera, cuando las sillas se terminan algunos se quedan parados. Varios con celulares en la mano y uno juega con un cubo mágico que me llama mucho la atención (la posición de su cuerpo es la misma que los que tienen celulares, solo que sus manos se mueven mucho más). De varios celulares veo salir auriculares que llegan hasta sus oídos. Dos chicas comparten el mismo auricular. El segundo contingente de espectadores llega unos minutos más tarde: van todos a la sala de espera y se producen algunos amontonamientos en sectores poblados al lado de las puertas. Los que están parados siguen con la mochila puesta. La energía general es tranquila: charlan en subgrupos, sin gritar, sin ansiedades. Una de las chicas tiene los pelos rojo-rosáceos y otra con reflejos azules. Los colores, en general, son oscuros en camperas y pantalones que es lo que más se ve, con predominancia del negro (la ropa de abrigo en general es negra), donde destaca una campera tipo camisola grande a cuadros rojo y blanco (es la misma chica de los pelos rojos). Las alturas de los cuerpos son diferentes: algunos bastante altos y otros más pequeños, al escucharlos hablar descubro que las edades van de los 14 a los 17 años. En cuanto al género, pareciera que son una mayoría mujeres, pero casi parejos. Los docentes a cargo son tres: un varón (de Lengua y Literatura) y dos mujeres (una de Cívica y otra de Teatro).

Invito a lagunas chicas a esperar en el patio, ya que es el único espacio con lugar para sentarse (un banquito de madera de tres o cuatro puestos) y se deciden a ir. Así que los espectadores se distribuyen por todos los espacios esperando el comienzo de la función.

2. La previa

Entro primero y me ubico en la última fila para tener una mirada periférica. Durante el ingreso hay proyecciones (la obra ya “comenzó”) en la pared del fondo y en el piso, del tipo de las visuales que se proyectan y se “mezclan” en vivo como las que se pueden ver en un boliche. También se escucha música electrónica con buen ritmo. Toda la preparación da aspecto de “joven” o por lo menos lo que nosotros adultos pensamos que es “joven”. Mientras van ingresando de a dos (según el protocolo de Formación de Espectadores) y se van ubicando en las butacas desde la primera fila hasta la última, según las indicaciones de mis compañeras... siguen charlando entre ellos y comentando cosas... Un chico que ya está sentado en la punta de la tercera fila sigue con los auriculares puestos... Siguen ingresando de manera ordenada... una de las sillas se movió de la grada y mi compañero acude a acomodar la fila antes que se sienten los chicos... una chica le hace un “toque” a un varón de la fila de adelante, tipo chiste o llamado de atención, el chico se vuelve para ver quién era, ambos se sonríen... el profesor charla bastante con algunos que están cerca (en su misma fila y en las filas de atrás y adelante), mientras los dúos siguen ingresando de manera ordenada con la guía de mis compañeras... a medida que la platea se va llenando el murmullo se escucha más... en general charlan con los compañeros de fila, pero en algunos casos se dan vuelta para hablar con alguien de atrás o se inclinan para comentar algo con el de adelante... me pregunto: “¿de qué hablarán?”... por momentos señalan algo del espacio o de las imágenes abstractas (colores, formas, líneas, manchas superpuestas) que se siguen proyectando... por momentos se escuchan unas risas grupales, parecieran risas de burla pero no distingo de qué o quién se ríen... un par de ellos abren el programa de mano que les damos al ingresar a la sala: algunos lo miran, otros lo leen, uno se lo pone en la cabeza tipo sombrero.

3. La Función

La luz disminuye notablemente, por lo que me cuesta seguir escribiendo en mi cuadernito. Empieza la función y están todos muy atentos, y muy cómodamente sentados en las sillas, apoyados contra el respaldo en actitud tranquila, de contemplación relajada. Algunos hacen comentarios aislados al compañero de al lado, por momentos eso genera risas “contenidas” o nerviosas porque la obra no es explícitamente comedia. También se escuchan un par de toses (es época de refíos). Esta obra presenta muchísima información en simultáneo: música, muchas proyecciones e imágenes visuales yuxtapuestas, a gran velocidad, y el intérprete que hace muchas cosas con su cuerpo, prestando atención a los detalles (rostro, manos, músculos, etc.). Los observo y registro que todos miran atentamente la función, como si no quisieran perderse nada en la simultaneidad de información. Poquísimos movimientos registro en sus cuerpos, sólo algunas cabezas para ver las acciones que el intérprete ejecuta en el piso.

Cuatro alumnos llegan tarde, aproximadamente diez minutos después de comenzada la función. Abren la puerta de la sala, lo cual rompe con la intimidad. Como estoy sentado al lado de la

puerta rápidamente los hago pasar y acomodarse en unas sillas que están cerca. Les doy indicaciones con señas para no hacer ruido intentando interrumpir lo menos posible: los hago sentar en fila adelante mío y les pido con un murmullo que apaguen los celulares.

Después de un rato de función algunos hacen comentarios en voz más alta, pero la música los contiene y no se hacen audibles para todos, sólo para los que están cerca. Esto despierta algunas risas más ¿nerviosas o burlonas? No llego a distinguir. También veo un celular que prende su luz, en la segunda fila. Al final de la función aplauden pero no es una ovación, sino un aplauso sostenido (pareciera más sostenido por los adultos que estamos presentes que por los adolescentes).

4. El Debate

Apenas se prenden las luces empiezan a hablar todos juntos, a comentar entre ellos. Pareciera que los comentarios son sobre la obra, pero realmente no los escucho.

El debate arranca cuando mis compañeras pasan al frente para coordinar. A la primera pregunta de las coordinadoras “¿qué les llamó la atención? Responden con comentarios explicativos y apuntan a reafirmar la temática de la obra (bastante explícita, por cierto). Me asombra que no comenten acerca del aspecto audiovisual tan pregnante. Uno de los comentarios es muy interesante por lo que lo anoto: “La obra es un insulto a la sociedad”. Más adelante, en la charla con los artistas, se retomará este comentario.

Los que más participan son los que están en las primeras filas, los que están en las últimas filas no escuchan atentamente sino que siguen haciendo algunos comentarios entre ellos. En general percibo poca participación activa (tomar la voz): comentan poco como si les diera vergüenza. Los profes son muy participativos, casi demasiado (hacemos el intento de que los profes se contengan en sus comentarios para darle voz a los adolescentes).

En el momento de las preguntas me llama la atención que el que primero levanta la mano es uno de los que llegaron tarde, los que se sentaron adelante mío: “¿Porqué el nombre ‘Plástico’ para esta obra?

En general son un grupo poco participativo: pocos comentarios sueltos y solamente tres preguntas que las coordinadoras y los artistas toman muy bien para profundizar. Cuesta mucho hacerlos hablar, los de atrás cuchichean, dialogan, se ríen entre ellos y aportan muy poco a la charla general.

Los profes piden participar con preguntas, los dejamos preguntar ya que no aparecen otros interrogantes desde los adolescentes. Además son buenas las preguntas de los profes en relación a la formación de los artistas y al origen de la idea de la obra.

Algunos de adelante que han comentado bastante, por momentos no escuchan las respuestas de los artistas como si no les interesara o estuvieran aburridos. Una de las chicas de la primera fila (la que más ha comentado) le acaricia la cabeza a un chico de la segunda fila, hablaban mucho entre ellos. Un momento antes ella se burló en chiste de un comentario de él, y él hizo un comentario en

voz alta del maltrato que recibía de ella, todo en tono risueño. La caricia parecía como una disculpa. No parecieran ser pareja, sino amigos. Este es el único contacto evidente que vi en toda la experiencia.

Los empiezo a notar inquietos (aproximadamente a los 20 minutos de la charla debate): se mueven en la silla, una chica gira su cuello como aflojando una contractura, hasta escucho un celular que suena. Los últimos comentarios son de los profes, incluso uno dice “Como para resumir...”, adjudicándose el deber de otorgar un solo sentido a la charla y de cerrar la actividad.

5. La despedida

Apenas salen de la sala prenden el celular (algunos ya los prendieron durante la charla). Varios de ellos miran las pantallas o se ponen los auriculares, los comparten. Espío con cautela las pantallas desde lejos, no puedo contenerme. Distingo algunas app: YouTube, Whatsapp, redes sociales, escuchan audios. Algunos se sientan a esperar a los micros, otros están parados en subgrupos o dúos dejando espacios vacíos por los que se puede transitar. Vuelven a estar en todos lados: en la oficina en la sala de espera, en el patio. En algún que otro subgrupo comparten pantallas y se muestran las pantallas entre ellos y también comparten auriculares. No espío pero los escucho decir “video”, “memes”, “facebook”. Estoy en el patio-pasillo, con la puerta de calle abierta esperando los micros. Una profesora está conmigo. Un grupo de chicas quiere salir a la vereda a fumar y la profe les dice que no salgan. Los percibo tranquilos, con los cuerpos flojos y las voces a volumen moderado, tratan a los profesores con respeto y la comodidad es mutua. Al mismo tiempo percibo que no hay contactos entre los cuerpos (salvo lo registrado en la charla debate, entre la chica de primera fila y el chico de la segunda). Los micros tardan mucho más de lo esperado, sin embargo la ansiedad no se manifiesta. Están cómodos en el teatro-casa.

Cuando llega el primer micro percibo que se va llenando de atrás para adelante, algunos se apuran para ingresar primero e ir hacia los cinco asientos del fondo. El segundo micro tarda muchísimo, por lo que nos quedamos un buen rato con un grupo en la vereda. Serán unos veinte chicos, un profesor. Nosotros somos cuatro docentes de formación de espectadores. Así y todo nadie pierde la calma en la casi media hora que esperamos, los chicos charlan en grupos. Escucho a un grupo de alumnos hablando de edades, sus 14 años y de la aparición o no de pelos en barba, bigotes y axilas. Dos chicas me piden entrar al baño del teatro y las hago pasar. El profe se habla por mensajes con la profe que está en el otro micro y con nosotros que estamos mirando nuestros celulares intentando ver qué pasa con el micro y también organizando nuestros próximos pasos del día laboral y familiar. El profe sigue cómodo y charla con sus alumnos. Hasta se ríen. Finalmente llega el micro y lo recibimos con un aplauso. Este micro irá más vacío porque son pocos los que quedaron, se llena de atrás para adelante. Veo que uno de los primeros chicos que entra al micro va a los asientos del fondo e improvisa una cama con los asientos del fondo que están en línea.

Observación Tercera

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Martes 30 de mayo de 2017, 14 h.	Sala Beckett, Guardia Vieja 3556 (Abasto)	“Atlético”	43 alumnos de segundo año	Tres docentes acompañantes.

1. El arribo

El martes 30 de mayo asistí al Teatro Beckett, en el barrio del Abasto, para realizar el trabajo de observación del ambiente y de los espectadores presentes, mientras esperan para ver la obra de teatro “Atlético” en el marco del Programa Formación de Espectadores.

El espacio del Hall es de unos 40 metros cuadrados con sus paredes y techo pintados de gris. El piso también es gris de un material que parece de plástico o goma. Algunos detalles sobresalen porque son de color anaranjado fuerte: una pared y las palabras “Beckett Teatro” pintadas sobre otra pared. La pared que da a la calle es una gran vidriera: está compuesta por puertas y ventanales con vidrios grandes por los que se pueden ver la vereda y la calle. Entra el sol de la siesta por las ventanas hasta más de la mitad del espacio.

Hay en el espacio una barra de Bar que a esta hora está inactiva. Atrás de la misma se ven una cafetera, una heladera-exhibidor con agua, gaseosas y cervezas. Adosada a la pared una estantería con vasos y botellas de bebidas alcohólicas. Sobre la barra hay una computadora laptop y una ticketera de Alternativa Teatral: estos elementos son la boletería que en este momento está cerrada.

Arriba de la barra una pizarra negra anuncia los precios escritos con tiza blanca y también la clave de WI FI. Completan la idea de “Bar” sillas plásticas en torno a ocho mesas, en tonos negro y gris distribuidas por el espacio. También en un rincón próximo a la barra una mesa ratona, sillón y pufs construyen una idea de living.

Nicolás, el encargado de la sala, tiene muy buena predisposición, como siempre. Lo conozco, los dos somos santafesinos así que nos saludamos y charlamos un poco. No sé por qué terminamos hablando de nuestras respectivas secundarias santafesinas.

En otro rincón se encuentra un revistero de la revista cultural “Bue” y al lado una estantería atornillada a la pared exhibe muchos volantes de obras de teatro independiente. En la misma pared pero más adelante una cartelera exhibe las notas y críticas periodísticas que han recogido las obras actualmente en cartel. Al lado de la estantería una puerta con cortinado deja ver una escalera que lleva al sótano. Y del otro lado un cuartito con una gran abertura que alguna vez fue boletería pero ahora está en desuso. Al lado, un pasillo a los baños en el fondo y una escalera que conduce a las oficinas y la cabina técnica.

Mientras esperamos que lleguen los espectadores se escuchan melodías que provienen de las pruebas de sonido que los músicos de la obra están realizando en la sala, reconozco un tema de los Redondos y otro de Divididos: “Ala Delta”.

Llegan los grandes micros anaranjados con los contingentes de escolares. En esta cuadra del barrio del Abasto hay autos estacionados de ambos lados y, además, suelen juntarse una tercera fila de taxis que vienen a un comedor al lado del teatro. Por lo que cuando los micros se detienen en la puerta del teatro paran el tránsito un par de minutos. Los chicos van bajando de los micros acompañados por sus docentes y mis compañeros los reciben en la puerta. Yo también los recibo, los hago pasar al hall y les indico las instalaciones. Entre todos los invitamos a sentar y lo hacen. Percibo que las primeras en ingresar son todas mujeres, son mayoría en el grupo, hacia el final entran un par de grupos de varones que conformarán un 25% del total. Noto que en general las cabelleras son morochas, negras o castañas, muchas de las chicas llevan el pelo largo y suelto. Solamente una profesora está teñida de rubia platinada.

Me llama la atención la presencia de un “uniforme” porque no es común ver uniformes en la escuela pública. Es un buzo de algodón azul con el escudo de la escuela a la izquierda del corazón, pero no todos lo están usando. Ya conozco este uniforme de otras funciones y me doy cuenta que siempre es así: algunos lo llevan y otros no, debe ser que es optativo portarlo. Además veo mucha ropa de abrigo, en general de colores oscuros. Es un día frío realmente y todavía no llega el calor del sol. Me sorprende ver una chica con mangas cortas, pareciera que va o viene del baño. Además noto la presencia de mochilas medianas y discretas.

Algunos pasan al baño, cosa que siempre sugerimos que hagan antes de empezar la función. Están ocupadas todas las sillas y sillones, y quedan algunos grupitos parados. Los tres docentes acompañantes forman un subgrupo y charlan entre ellos, los alumnos también charlan entre sí, a volumen moderado. En general tienen buena actitud: charlan, sonríen, esperan sin ansiedades y por momentos se ríen más fuerte. Al mismo tiempo percibo que no interaccionan con los docentes, ni con nosotros, tampoco con el espacio: son subgrupos tranquilos pero cerrados en sí mismos.

A medida que esperan, empiezan a aparecer los celulares. Algunos individuales y otros compartidos: señalan a la pantalla y se las muestran entre ellos. Dos chicas se sacan una “selfie” y otras miran whatsapp.

Dos alumnas llegan tarde y solas, se dirigen a la docente y ella las reta pero no alcanzo a escuchar bien la conversación.

2. La Previa

Cuando ya estamos por dar sala ocurre un inconveniente con el vestuario de uno de los intérpretes por lo que hay que esperar un poco más. Mientras algunos adentro ayudamos a coser el vestuario mi compañera D. habla con los alumnos.

Cuando ella habla todos hacen silencio para escuchar y se van aproximando a la puerta de la sala siguiendo las instrucciones tranquilas de mis compañeros. En este momento se escuchan algunos comentarios y cuchicheos como preparándose para el ingreso: como ya saben que van a entrar de a dos en dos se organizan para ello hablando entre ellos y algunos intentando “primerear”.

Durante el ingreso a la sala todo el elenco está en escena y los vemos prepararse para la obra: elongan los cuerpos y afinan los instrumentos. La sala es grande, con gradas para los espectadores hechas de material sólido. Las butacas están amuradas a estas gradas de cemento, por lo que son incómodas con respaldos flexibles que no contienen la espalda de los espectadores.

Los chicos van entrando de a dos en dos, según el protocolo del programa y D. les va indicando donde sentarse. Como a veces quedan separados de sus grupos algunos protestan, se quejan o piden cambiarse de lugar. Intentamos explicarles el porqué de respetar los lugares asignados. Se van sentando en las butacas, algunos con la mochila puesta, otros con celulares en la mano. Algunos hablan entre ellos (los que sí quedaron juntos), miran a los artistas prepararse, miran el espacio girando sus cabezas, alzan la voz y se hacen chistes. Dos se “saludan” con un toque de palmas, están en la misma fila con dos butacas ocupadas de por medio.

En la primera fila hay un chico con campera roja que se mueve para observar a sus compañeros entrar y también a los que ya están sentados atrás suyo. Participa de las conversaciones que escucha. Una chica pide permiso para ir al baño a pesar de que les dijimos mil veces antes de entrar que vayan al baño, así y todo se le da permiso y sale. Siguen las protestas “porque me quiero sentar al lado de...”. Algunos miran y leen el programa de mano que les dieron al entrar.

Escuchan la charla previa, algunas chicas responden desafiantes las preguntas de D., buscando confrontar y divertir a sus compañeros con esa confrontación por lo que esta charla se extiende más de lo habitual. Se aburren de la charla y los veo jugar con el programa: se abanicán, lo giran en sus manos, lo doblan, veo que un pibe lo mete en la capucha del buzo de su compañero de adelante.

En el apagón inicial, dos chicas sentadas una a cada lado del pasillo intercambian sus lugares. De esa manera ambas quedan sentadas con sus amigas.

3. La Función

En las funciones siempre tengo el mismo problema: la escasa luz que llega a la platea proviene del escenario, por lo que se me dificulta mucho escribir lo que veo. Al mismo tiempo, mi atención no está cien por ciento en los espectadores, dado que lo que sucede en el escenario capta parte de mi atención, inevitablemente. De lo poco y con mala caligrafía que puedo escribir en estas condiciones saco en limpio:

Que al principio los alumnos siguen haciendo comentarios desafiantes, ahora hacia la obra, y risas de burla. Luego se enganchan más con la obra y las risas son genuinas y de diversión.

Una chica come un chupetín y habla mucho con su amiga. Es una de las que intercambié butacas en el momento “que nadie la veía”. Hablan, se ríen, hacen chistes y comentarios en voz alta para llamar la atención. Otras chicas se contagian de este tipo de comentarios.

Va pasando la obra y va creciendo la participación. Se ríen mucho en algunos momentos y percibo que se divierten, pero en otros momentos percibo cuchicheos y risas más de burla (¿entre ellos o como desafío a los adultos presentes?). No aplauden nunca durante el espectáculo, incluso tampoco cuando termina una canción. Algunos siguen intentando disputar la atención con la obra: hacen comentarios en voz alta, chistes internos del grupo, toses exageradas, sonidos (“Cuac!”, “Ah, re...”, etc.). En el momento en el que los dos intérpretes varones tienen un abrazo que sugiere un vínculo amoroso se escucha claramente un “Ah, Bueno!”.

Se mueven en las sillas buscando acomodarse. Al terminar el espectáculo los aplausos son moderados y bastante cortos, aunque se escucha algún que otro chiflido entusiasta.

4. El Debate

Los percibo muy poco participativos: una mezcla extraña entre vergonzosos algunos e irrespetuosos otros. Son poco receptivos a las propuestas, a las preguntas, a la charla: siguen cerrados sobre sí mismos: se conectan muy bien entre ellos, haciendo chistes internos y a media voz para reírse entre ellos y al mismo tiempo dejarnos afuera a los adultos presentes (docentes, artistas y mediadores).

En general se dispersan bastante, con microdiálogos que no compartes en voz alta, incluso tampoco cuando se les pregunta directamente. En esos momentos hacen silencio y no comparten lo que estaban comentando.

Hablan sobre la voz de otros que sí están participando de la charla (mediadores u otros alumnos), hay poca escucha y dispersión de la atención. Salvo cuando hablan los artistas: en ese momento percibo que sí los escuchan con atención.

Una colorada masca chicle.

Hacen una sola pregunta, muy bien formulada, acerca de la temática de la obra. Por lo demás les cuesta preguntar y participar en general, se quedan mudos, no se animan. Los profesores (una de matemática, otra de biología y el psicólogo) también están mudos y no contienen a los inquietos ni incentivan a los callados.

5. La despedida

Apenas salimos de la sala los micros llegan a la vereda, se ven por los ventanales. Así que sin mediar momento salen de la sala y se dirigen tranquilamente a la salida del teatro para subir a los micros. Los micros se llenan de atrás para adelante.

Observación cuarta

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Miércoles 16 de agosto de 2017, 14 h.	El Excéntrico de la 18°, Lerma 420 (Palermo)	“Plástico” (danza)	47 alumnos de cuarto año	tres docentes acompañantes

1. El Arribo

El espacio teatral ya ha sido descrito en otras observaciones.

Hace más frío que otras funciones por lo que todas las puertas están cerradas (las abro para sacar las fotos, luego las vuelvo a cerrar). La calefacción está prendida: es una estufa tipo salamandra pero de troncos falsos, es decir la representación de un fuego a leña, pero en realidad es a gas. El calor adentro del Hall es fuerte, tengo la sensación de poco oxígeno, como “embotado”. Mientras estamos esperando a los espectadores se producen varias charlas entre los adultos que estamos presentes: cuatro coordinadores de FDE (H., N., C., P.), la hija de la dueña de sala, la iluminadora, el intérprete y el sonidista. H. charla con el intérprete en el primer piso, C. charla con la hija de la dueña de sala, se habla de cosas de teatro.

Mientras estoy esperando y mirando la falsa salamandra, escucho el sonido que hacen los micros (es como un soplido que producen los frenos cuando se usan). Reconozco este sonido por haberlo escuchado en muchas otras funciones, así que, aunque no esté viendo la vereda sé que los grupos han llegado. Aviso a todos para que nos preparemos: “escuché a los micros”. Llamo a H. para que baje. Salimos a la vereda H., N. y yo. C. también pero se queda en la puerta del lado de adentro. Los dos micros llegaron juntos, los miro y percibo, como otras veces que están llenos en la parte de atrás y los asientos de adelante se encuentran vacíos. Los grupos de espectadores tardan unos segundos en descender, no sé porqué los choferes todavía no abren las puertas. Así que todos los mediadores nos ponemos con nuestras tareas: H. va a recibir a los docentes, N. a entregar unos formularios obligatorios a los choferes. Yo me quedo en la puerta e intento abrir la segunda hoja de la puerta de hierro que tiene una traba muy dura. Lo logro y de esa manera la entrada queda más francamente abierta: eso ayuda a dar la bienvenida a quienes llegan.

Empiezan a bajar del micro, primero los alumnos y se arma un grupo en la vereda al lado del teatro, aunque la puerta está abierta de par en par. Les digo que vayan pasando y lo hacen, mientras C. y yo les damos la bienvenida, saludándolos y mirándolos. Ellos también saludan cordialmente. En el pasillito de entrada hay una estantería con cientos de volantes que promocionan obras. Un grupo de seis o siete chicas frenan el ingreso para elegir y llevarse volantes, veo que recogen entre cinco y diez volantes cada una, rápidamente para no demorar la cola de ingreso al hall de espera. Después veré otros grupos que hacen lo mismo, incluso cuando están saliendo después de la actividad. Están todos muy abrigados: con campera y tapados. Algunos, tres, están con manga corta, sin embargo. Además

portan mochilas, no muy grandes pero las llevan. Las profesoras se quedan afuera mientras charlan con H. Salgo a saludarlas y me reconocen diciendo “Hola Pedro, cómo estás?”. Yo también encuentro familiaridad en sus caras, y sus nombres los sé porque los leí en la planilla que llevamos a las funciones con todos los datos necesarios: S. y M.L. La tercera profe no la tengo tan conocida, pero infiero que nos hemos visto antes porque escucho que le pregunta algo a M.L. quien le responde “Es Pedro, de la otra función”. La tercera profe dice: “aaah, sí, cómo estás?”. Todos presentados y en confianza.

Les indicamos los lugares para esperar: van todos hacia los asientos dispuestos en el hall los cuales se ocupan completamente. Los desplazamientos son tranquilos, cordiales. Cuando las sillas se completan se sientan en los escalones de la escalera hasta el descanso de la misma. Serán unas doce chicas en la escalera. El resto se quedan parados en el hall. Veo que la distribución es por rol: los alumnos en el hall, las tres docentes en el patio, los cuatro mediadores estamos en la oficina con Leticia, la encargada de la sala. Cómo estoy en una sala contigua no puedo observar con precisión sus dinámicas corporales en la espera, sin embargo puedo escuchar que se lleva adelante con total calma: quienes tienen que ir al baño lo hacen, esperando en la puerta de manera ordenada (hay un solo baño). Por supuesto que sí puedo distinguir el uso de celulares. Además advierto que todos los alumnos son de pelos castaño oscuro o morocho, al mismo tiempo veo sus rasgos: pieles trigueñas, pelos lacios, ojos achinados y oscuros, bocas suaves y redondeadas, en su gran mayoría.

Algunas chicas están arregladas para la ocasión: varias con maquillaje, una que lleva un tapado rosado largo que realza el color caramelo de su piel y otra lleva una campera roja que resalta entre los abrigos oscuros.

Yo ingreso a la sala para preguntar al elenco si están listos para empezar, me piden cinco minutos para calibrar el proyector. Les digo que no hay problema y que apenas estén listos, arrancaremos. Vuelvo a salir y me pongo de acuerdo con H. para llevar adelante las charlas previa y posterior y el ingreso. Me toca estar en la puerta haciéndolos pasar de dos en dos. Al mismo tiempo, H. me comenta que la mayoría de los alumnos ya fueron a ver algo de teatro o danza con FDE.

2. La previa

Anunciamos el ingreso diciéndoles que armen una fila y que vamos a entrar de a dos. Yo entre la fila y la puerta. C. al lado mío, adentro está H. quien les va a indicar las butacas y N. al final de la fila. El ingreso es muy tranquilo, distendido, me permite hacer algunas preguntas, volver a saludarlos y generar algunos pequeños diálogos: les pregunto si ya me conocen, si es la primera vez en un teatro, cómo están, etc. Distingo en esta entrada a “La de rojo” y a “El de Campera Adidas”. Vamos distribuyendo a las docentes entre los alumnos y también los coordinadores nos ubicamos en diferentes puntos de la platea.

En la charla “La de rojo”, junto a otras compañeras por ahí, que ya han venido a otras funciones ayudan y aportan. Se nota que conocen esta charla previa así que la hacemos corta y sirve para que terminen de hacer silencio, antes de empezar con la función.

3. La Función

En esta oportunidad me siento en la segunda fila al medio, pegado al pasillo. Apenas comienza la obra arrancan mis problemas como observador: por un lado la escasa luz no me permite ver la página ni el trazo de mi lapicera para escribir, por otro lado al estar casi adelante solo puedo ver una sola fila de cuerpos. Al mismo tiempo no quiero girarme en la butaca para no llamar la atención y sé que mi cuaderno abierto y mi acción de escribir es vista por todos los que están atrás mío. Eso me molesta y me reprime la observación.

Así y todo estar más “en el medio” de la platea me permite tener una relación cercana con los sonidos que se emiten. Además, la obra comienza en un silencio total de la platea: no vuela una mosca. Realmente el silencio me impacta de manera positiva porque indica una atención muy concentrada en la escena. Es tal el silencio que logro escuchar los sonidos que hacen las teclas de la computadora en la cabina técnica. El silencio “de misa” se continúa toda la función: por eso los pequeños sonidos se magnifican para mi observación: alguna tos, un carraspeo, el ruido de un cierre de cartera. En un momento, al final de uno de los “cuadros” de la obra, se escuchan dos aplausos tímidos y un murmullo de risa de desaprobación a los mismos. Pero no pasa a mayores y la atención vuelve rápidamente.

De los que están en la primera fila no veo casi movimientos, sólo algunas cabezas que se mueven para ver las acciones que suceden en el piso del escenario. Hay un grupito de tres, a la izquierda y delante de la platea, que charlan en secreto o se dan vuelta para mirarse y hacerse gestos. Me llama la atención que en la observación anterior en este mismo espacio, en ese lugar adelante y a la izquierda también se sentaron tres que se miraban y secreteaban.

En un momento en el que el intérprete ridiculiza los vínculos sociales (saludando a diferentes personas imaginarias con una sonrisa falsa y sacándose *selfies* con algunos, todo en un tono irónico) los alumnos sueltan algunas risas espontáneas. En otro momento, cuando las imágenes muestran un bisturí a punto de comenzar una cirugía estética se escucha algunos que hacen un sonido de “asco” o de “impresión”: “aaaagh”. Ante tanto silencio estas pequeñas expresiones sonoras cobran relevancia. El espectáculo termina y el aplauso que produce es con entusiasmo: sostenido y prolongado.

4. El Debate

Acto seguido, mientras el intérprete tiene un breve descanso para tomar agua y cambiarse la ropa, damos arranque a la charla debate posterior. Tengo que dejar de escribir para coordinar junto a H. la charla, pero algunas cosas me acuerdo. Usamos este momento para preguntarles quienes son los

que ya han venido: unos nueve han venido a ver una obra de teatro y otros doce aproximados han visto una de danza.

Insisto que parecen especializados en el sentido de que transitan la dinámica con comodidad: los comentarios son pertinentes y en voz alta. Arrancan hablando directamente del cuerpo del actor: movimiento, de la danza, de gestos y de expresividad: es decir que van directamente a cuestiones técnicas (en general arrancan con lo argumental). También preguntan por las imágenes, las más abstractas y también las figurativas. Se animan a expresar lo que vieron y son escuchados y respetados, los que toman la voz. Incluso completan las frases si a alguno no le sale la palabra que está buscando y van construyendo una mirada compartida o complementaria.

Distingo a una alumna, “La de Rojo”. Saluda al llegar, retira volantes de la repisa, en el momento del ingreso le pregunto y se acuerda de los nombres de las obras anteriores que vieron. En la charla previa nos ayuda, y en la posterior es una de las primeras en hacer comentarios que expresan análisis elaborados pero que “cierran” un poco los sentidos de la obra. Uno de sus primeros comentarios relaciona las palabras (que en la obra aparecen proyectadas en las imágenes a modo de títulos de los diferentes momentos o “capítulos) con el movimiento de cada parte.

En seguida comprenden el nivel de denuncia de la obra y la interpretan como una “crítica a la sociedad”. Yo les pregunto por qué nos reímos si la obra está hablando de temas serios, y “La de Rojo” opina que “nos reímos porque no nos pasa a nosotros” y que si alguien que le pasa mira la obra seguramente no se ríe. Otro chico, una fila más atrás, interviene este comentario diciendo que en esa sociedad que la obra está criticando “estamos todos, todos participamos de esas cosas que pasan”.

En el momento de las preguntas, cuando los grupos se suelen poner tímidos, estos resultan todo lo contrario: hacen seis o siete preguntas para los artistas. Las preguntas están bien formuladas y aparecen desde una genuina curiosidad, permiten sostener la charla debate casi sin intervención de los coordinadores porque los artistas contestan y se explayan con las respuestas (percibo en los artistas cierto aburrimiento, que es normal cuando ya han transitado esta instancia más de seis veces y las preguntas son siempre más o menos las mismas).

En un momento de la obra, el intérprete está de costado como sentado en el aire y mirando la pantalla de una computadora imaginaria: con una mano hace gestos de teclado y con la otra hace gestos de masturbación. Este momento aparece en la charla posterior: un alumno sentado al fondo y a la derecha levanta la mano y pregunta directamente y sin rodeos por este momento. Dice “no entendí el momento que movía la mano así” y repite el gesto con la mano y se sonríe levemente. No es provocador ni tampoco ingenuo, no provoca otras risas o burlas. Le respondo con una pregunta, tratándolo como un adulto: “¿Será que no entendiste o que sí entendiste?” y en ese momento sí se ríen algunos más con cierta complicidad entre todos. El actor dice “es el porno, es una parte en donde representamos el porno que está disponible”. Parece que con eso les basta para quedarse tranquilos y pasar a otra cosa.

Distingo a otro alumno “El de campera *Adidas*”: en el ingreso a la sala no me habla, casi no mira, reacio a entrar en confianza, como si estuviera preparado para que no le guste la obra, la experiencia. En la platea lo veo sentado cómodo, brazos cruzados y mirando de reojo. En la charla arroja comentarios muy atinados que abren las lecturas y plantean temas a profundizar. No pierde su mirada pícaro y su postura acomodado en la silla, como “superado”, genera a su alrededor una energía de liderazgo. No hace ninguna pregunta, como si no tuviera curiosidad o si ya hubiera dicho todo lo que tenía para decir.

Casi al finalizar la charla uno de los chicos, a modo de elogio, le comenta al artista “Bailás demasiado bien”. Esta expresión del “demasiado” que para mí suele tener una connotación negativa (“por demás” o “desmesurado”) ellos la usan positivamente: como decir “muy”, no es la primera vez que escucho este uso de “demasiado” en chicos de esta generación.

5. La despedida

Después de finalizar la charla con una despedida y con un aplauso nos disponemos a salir de la sala. En lugar de esperar en el hall con sillas se quedan casi todos apretados en el pequeño patio, solamente cuatro van a las sillas ¿Será que están cansados y se quieren ir? Ocho chicas van al baño y esperan su turno ordenadamente.

A la salida van a hacer referencia al momento del ‘porno’ como lo llamó el intérprete: uno de los chicos lo carga al otro refiriéndose al “liquid paper” (dice él, para hacer referencia al movimiento de la mano). Ambos se ríen al igual que una profe que está cerca y escucha la conversación. Hay un nivel de complicidad en toda esta experiencia que es muy lindo de vivenciar.

Llegan los micros a buscarlos y salen de manera ordenada, con algunos avisos de las docentes se distribuyen.

Observación quinta

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Martes 22 de agosto de 2017, 10 h.	Teatro del Abasto, Humahuaca 3549.	“MoralAmoral Inmoral” (danza)	65 alumnos de tercero, cuarto y quinto año	Tres docentes acompañantes.

1. El arribo

Llego a las 9 y cinco a la sala, y ya hay once chicos y chicas. También están la encargada de la sala y dos compañeros míos: R. y C. R. está recién llegada de un viaje por Europa y tiene unos reflejos azules en su cabellera. Saludo a todos y me pongo a escribir, estoy contento que no tengo que ser docente así que me puedo dedicar a observar y anotar. Es un colegio que siempre evita el uso de micros escolares porque las docentes tienen como decisión pedagógica que los alumnos lleguen solos

a las salas, así también aprenden a manejarse por la ciudad. La profesora referente de esta escuela, S., llega a la sala unos minutos después que yo y saluda uno por uno a los alumnos y a nosotros con un beso. La conozco mucho a esta profe porque hace años que trae alumnos al programa y tenemos mucha confianza. Luego llega mi compañero N., que cumple años, y una de las coordinadoras: A.; ambos llegan en bicicleta y las entran al edificio para atravesar todo el hall y toda la sala para dejarlas en el patio del fondo del teatro.

La sala es muy conocida para el PFE, hace muchos años que programamos espectáculos aquí y siempre nos han tratado con respecto y compromiso. Nos reciben con medialunas y café que también les ofrecen a los alumnos. La encargada de sala nos dice “ya los extrañaba!” y nosotros respondemos que también y que es un lujo el trato que recibimos en el Teatro del Abasto. En el hall se escucha una música (rock) que sale de una radio ubicada atrás de la barra. Dos alumnos se acercan a la barra con timidez y uno pide un cortado, la encargada se lo da en vaso descartable. Hace bastante frío así que se ven muchas camperas y bufandas, en general en tonos oscuros. Siguen llegando los alumnos. Uno lleva campera de cuero y una gargantilla ajustada al cuello, de cuero también, además su peinado con partes rapadas en las sienes termina de conformar su aspecto punk (aunque con modo suave, afeminado). Después veo que hay tres o cuatro más chicos y chicas con los costados de sus cabelleras rapadas.

Algunos de los chicos esperan en la vereda, fumando, otros adentro del hall sentados y charlando en grupos, en las sillas que hay dispuestas entre mesas al modo de un bar. Las altas paredes del hall (se ven en las fotos) están pintadas íntegramente de verde manzana, en las mismas se recortan las carteleras que promocionan las obras en cartel. Salgo para sacar fotos de la vereda.

Las puertas que dan a la sala no tienen traba, así que una brisa que ingresa por el patio del fondo hace que se abran y dejen al descubierto el adentro de la sala, así que las cierro y les pongo una silla adelante para trabarlas.

Me fijo en los tamaños de los cuerpos de los alumnos que son disímiles: algunos altos como yo o más y otros mucho más pequeños: es que hay adolescentes de 2do a 5to año.

Una chica menuda está sola, al lado de la boletaría con auriculares puestos y mirando el celular. Llega otra profesora, quien saluda a S. con un beso, a los alumnos les dice “hola”.

Siguen llegando y ya no hay sillas para ocupar, así que esperan parados. En una mesa del fondo, al lado de los baños, una piba recuesta su cabeza en sus brazos apoyada en la mesa.

Siguen llegando alumnos y alumnas, van formando subgrupos y charlan, algunos miran las carteleras. Saco algunas fotos del espacio, R. y A. completan la ficha de la función y averiguan datos preguntando a los docentes. La dueña de sala me ofrece una medialuna y la acepto.

Los que están afuera comparten un jugo Cepita y comen galletitas Vocación.

En la mesa del fondo hay un par de pibes y pibas, miran volantes de obras de otra mesa cercana.

Algunos van al baño. Otro pibe con los auriculares, solo, parece de segundo año por su tamaño. Sobresale una chica con poncho de colores y otra con campera blanca, porque en general la ropa de abrigo es oscura. La profesora está con una libreta y una lapicera ¿toma asistencia? Llega la tercera profe y en voz alta dice “Buen día” a todos, va A. a saludarla. Luego saluda a algunos de los alumnos con un beso. Llegan dos pibas con los pelos azules, una de ellas combina el azul de las puntas con el rosado de las raíces: van juntas a encontrarse con los de la mesita del fondo. Un chico alto como yo tiene un peinado punk: rapado en los costados con cresta, pero discreta. Otro muchacho muy alto con pelos largos, lentes, auriculares grandes en el cuello y con sobretodo: llama mucho la atención por su altura. Ya han ido entrando todos al hall, no queda nadie en la vereda. Adentro está más cálido. Se van acomodando tranquilamente en el espacio, se quedan parados porque no hay más sillas, un poco apretados pero no demasiado. Dos de ellos miran la barra y hacen bromas con el “escabio”.

Mis tres compañeros que van a coordinar planean cómo van a realizar el ingreso y las charlas, yo elijo donde sentarme y se los comunico: esta vez voy a probar a sentarme a un costado de la platea, en la cuarta fila (son seis filas en total), a ver si con la ubicación lateral puedo observar y anotar mejor.

Estamos esperando a los últimos que faltan llegar, hablo con S., le pregunto a qué hora citó a los chicos y me dice que a las 9 y media. Dice que los chicos están ansiosos y que dos le preguntaron cuando empieza. Yo los noto muy tranquilos. Luego le dice a un pibe: “Juan, querido, sacate todo” haciendo referencia al abrigo gigante. Veo otro que está con un buzo celeste y pienso que salió desabrigado.

2. La previa

Se da sala, no sé si porque llegaron los que faltaban o porque la ansiedad de docentes y coordinadores no puede esperar (durante la función va a llegar una chica que se sienta adelante mío). A. sube la voz para que las indicaciones se escuchen claramente: los acomoda, les pide que “apaguen aparatos de todo tipo”. Los chicos no hacen una fila, sino que se aproximan un poco a las puertas de las salas: no hay lugar para mucho más que eso (es una población que no se rinde a aquellas formas “escolarizantes”: el micro, la fila) así que quedan como en grupo, pero ordenados. R. los va haciendo ingresar de dos en dos, eso le permite tener pequeños diálogos con ellos, personalizados, hace algunas bromas. Veo a una chica que tiene los pelos mitad blanco, mitad negro: pienso en Cruela De Vil y en el bigote de Charly García.

Adentro, algunos quieren ir a “otra butaca”, pero no los dejan (según la modalidad del Programa). Una chica, la de floreado, no le gusta nada la disposición que le tocó: quedó separada de su grupo. Escucho que comenta con otro: “Porqué me sientan como quieren?” “Quedaron todos juntos menos yo”, luego pregunta a A. que es quien los está ubicando “Me puedo ir con ellos? A. responde con un cordial “No” y luego agrega “ahora les voy a explicar porqué no”, y continua asignando

lugares, de adelante hacia atrás. La de floreado dice por lo bajo “Quedé separada...” luego se pone a mirar el programa de mano que le dieron al ingresar y habla del título de la obra “Moralamoralinmoral”. Terminan de entrar y sentarse todos, entre comentarios por lo bajo, cuchicheos, escucho el ruido de la cortina que se cierra (es un telón junto a las puertas de ingreso, del lado de adentro, que “hermetizan” el espacio evitando el ingreso de sonidos y luz). Apenas mis compañeras comienzan la charla previa se hace silencio. Algunos están mirando los programas de mano (uno es del PFE y otro de la obra). Uno se saca la campera, luego chequea el celular. Para tranquilizar a los que se querían cambiar de butaca, A. les explica que intentamos que esta función sea lo más parecida posible a cualquier función teatral, y que en esas funciones los espectadores tienen butacas asignadas. Ya dejaron de quejarse: intentamos ponerlos en el rol de espectadores adultos para sacarlos del capricho. Cuando la charla previa se va alargando, veo algunos movimientos en sus cuerpos y al finalizar la misma dicen “gracias”, se escuchan dos principios de aplausos contenidos.

3. La Función

Comienza la obra y, una vez más, me enfrento a la dificultad de anotar en la oscuridad. En silencio, me dedico a escuchar porque observar se hace difícil, escucho un cierre ¿de campera o mochila?. Al principio de la obra las cuatro intérpretes se ponen bigotes ridículos y marchan como militares, los chicos se ríen un poquito, algunos con risa ahogada. La de Floreado se tiente mucho, pero evita hacer sonidos, se tapa la boca con la mano. Las intérpretes miran al público en esta obra, mientras hacen cosas ridículas. La de Floreado hace un gesto con la mano, con todos las yemas de los dedos juntas y apuntando hacia arriba: como preguntando “que?”. Interpreto todo esto como un “desconcierto”: las ridiculeces la hacen reír y preguntar “que?” pero no sabe si está habilitada como espectadora a soltar la carcajada, porque además la están mirando.

Durante los silencios que se hacen en la obra se escuchan levemente algunos sonidos ajenos al teatro: una radio, un camión que pasa por la vereda.

Por momentos la luz llega a la platea y salimos de la oscuridad: eso me permite anotar mis observaciones, pero al mismo tiempo, inhibe las reacciones de los espectadores: estamos desprotegidos y percibo la tensión en los cuerpos, la incomodidad de ser mirados y alumbrados.

En un momento gracioso, en el que una de las chicas traduce al español lo que dice otra, se ríen bastante, sueltan la risa cuando la española dice “cojones”... eso les permite distenderse un poco. Pero la obra oscila entre lo ridículo y lo incómodo. En la fila de adelante veo al chico “Punk-gay” que hace un comentario a su compañera de al lado, y se ríen contenidos. Veo que los de la primera fila son los que más iluminados están, puedo notar su tensión e incomodidad por estar tan cerca. Percibo olores que vienen de la escena: cuando comen chizitos, cuando revientan huevoduros en el piso, cuando usan espuma de carnaval. El estímulo aromático en estos teatros pequeños son percibidos perfectamente por los espectadores.

Cuando una de las intérpretes se saca la ropa, quedando en bombacha y corpiño, un pibe que está adelante al medio hace un gesto con la cabeza, un cabezazo hacia atrás, ida y vuelta, como si pensara “Ahhh... bueno!”. Lo interpreto como una mezcla de emociones: avergonzándose, no pudiendo creer lo que le está pasando. A medida que avanza la obra, la atención crece y la tensión también: la obra toca temáticas de género (la violencia del piropo, el aborto, la violencia física, la exhibición del cuerpo femenino, etc.) a la vez que hacen partícipe al público (iluminándolo, mirándolo, hablándole, con los olores, etc). Este grupo queda literalmente pasmado. En la oscuridad final se corta el aire con un cuchillo, tarda en aparecer el primer aplauso tímido y luego algunos más se van sumando: escucho entre los aplausos que alguien dice “Que fuerte!”.

4. El Debate

Cuando termina el aplauso una de las intérpretes menciona a Santiago Maldonado y pide por su aparición con vida (es una acción que se está haciendo en casi todas las funciones de teatro de la ciudad) y después salen para cambiarse para el debate. La introducción de esta temática sensibiliza aún más a los espectadores y la charla posterior arranca en una tensión muy muy potente: la puedo sentir en todo mi cuerpo. Los chicos quedan mudos, les cuesta comenzar a hablar, tanto que mis compañeras preguntan “¿Están ahí?” y les piden que “Hablen un poco más fuerte”. Algunos pocos comentarios empiezan a aparecer, en tonos bajos. Tengo la sensación de que la obra les gustó y los interpeló al mismo tiempo: como si estuvieran en un estado corporal difícil de poner en palabras, me da la sensación que la charla en este momento es molesta porque corta ese estado. Como si quisieran irse con esas sensaciones y charlar dentro de un rato.

El primer comentario viene de la pareja de adelante (el chico Punk-gay y su compañera): “la obra refleja la triste realidad”. Otro dice “Estaban endemoniados” y este comentario los hace reír a todos, lo cual afloja un poco la tensión. Me paro al lado de la grada para poder verlos mejor: sus caras están serias todavía, algunos miran para abajo. Cuando las intérpretes vuelven del camarín para hablar con ellos se afloja un poco todo. Es el momento en el que nos presentamos todos y cuando llega el momento de los técnicos los chicos los aplauden, eso los afloja un poco más. Descubro en la presentación que una de las profes es de Matemáticas. Las voces son tímidas, que vienen desde el impacto que les causó la obra, alguno comenta “ver a la mujer muerta”. Uno que identifico como RULO (porque tiene rulos) toma la palabra y hace un comentario elaborado y muy interesante usando una voz fuerte y clara que resalta entre los comentarios tímidos: refiere a un momento “la chica está muda, es como cuando pedís ayuda y te dicen que te calmes”. Se refiere a la re victimización de las víctimas de violencia. Aparecen algunos comentarios sobre los aspectos técnicos como el movimiento: el desfile militar, pero en seguida vuelven a lo temático hablando de “superioridad”, “liderazgo” y otra vez “la violencia, la alienación del ser”.

El que había dado el cabezazo dice “Toda la obra es muy impactante”, sensación que se completa con otras sensaciones: “incómodo”, “invadido”, “recaliente”. Cuando hablan de la fiesta (es

una fiesta de cumpleaños que se va tornando violenta) a una de las chicas se le quiebra un poco la voz. Uno hace un comentario inaudible y cuando le preguntan “qué?” dice “no, no, no”. En el momento de las preguntas, la primera que aparece es sobre el sentido de una de las partes: “no entendí lo que quisieron decir con la traducción”. Otra pregunta es “¿Por qué el tema del aborto y la violencia y no otro tema? ¿Por qué quieren hablar de esto?”

M., una de las intérpretes, comenta que hace cinco años el público se reía más en la obra, “mucho más que ustedes”, lo explica diciendo que la temática de la violencia contra las mujeres ha adquirido una visibilidad mayor. La charla sigue unos minutos más... algunos empiezan a perder interés: un par bostezan, otro consulta el celular. También miran el programa de mano. Sin embargo hay otros que están muy atentos, interesados. Les cuesta muchísimo desarrollar aspectos estéticos de la obra porque están impregnados de lo temático. El silencio todavía sigue: no responden a las preguntas básicas que les hacen los coordinadores. Tengo la misma impresión que antes: que quedaron con los cuerpos muy movilizados internamente y no quieren perder esa sensación con la palabra. La mediadora R. está suelta, receptiva, usa las manos sonríe y habla claro y suavemente. Voy a cerrar la puerta del fondo que se abre con el viento... tengo que ir tres veces porque no logro trabarla. Otro bostezo. Una dice “los espacios de silencio te dejan pensando un poco lo que estás viendo”... creo que es lo que está pasando ahora: necesitan un poco de silencio para pensar lo que vieron, percibieron, sintieron. A. habla de “digerir”, es una buena descripción de la acción actual de los espectadores.

Llegando al final alguien habla de “la centralidad de la mujer” en la obra. RULO vuelve a hacer un comentario largo y elaborado en voz alta y suave. Lo miro un poco mejor: es alto, y pareciera que no entra bien en la silla: con las rodillas juntas y el torso inclinado hacia adelante. Empiezo a notar señales de aburrimiento: una se mira las uñas, otro el programa de mano, otra juega con un hilo de su ropa. N. bosteza, el de celeste masca chicle. Veo a dos que están con la cabeza de costado apoyada en uno de sus brazos. Hablan del edificio teatral: “no parece un teatro”, “parece un bar”. RULO dice que es como un Centro Cultural y dice que él conoce el Centro Cultural Matienzo y el Centro Cultural Gral San Martín. Otro bostezo. Al final se van aflojando bastante más, hasta hacen algunos chistes. Cuando les preguntan “la pasaron bien” dicen todos “SÍ!” y cierran la charla con un aplauso más fuerte que el anterior e incluso con silbidos.

5. La despedida

Rápidamente desconcentran la formación y van bajando de las gradas y saliendo, en la salida escucho que uno dice “Me acalambé” (las sillas le quedan chicas a algunos). Uno va a saludar a las actrices y se suman otros. También las profesoras van a saludar... se arma un grupo de profes, actrices y alumnos que siguen charlando sobre la obra. Es una mezcla de interés y “cholulismo”. Dos chicos y dos chicas van específicamente a hablar con una de las intérpretes que dijo que se dedicaba a la producción: no escucho qué le preguntan pero sí que ella les responde que sí, que le manden un

correo. Afuera de la sala están todos parados, no se sientan pero tampoco se van. Mis compañeros de FDE me cargan porque no paro de escribir en mi cuaderno, ya llevo seis hojas, yo les contesto y nos reímos. Alguien abre la puerta de calle y van saliendo todos. Se despiden y comienzan a irse. Un grupo de once alumnos se quedan en la vereda hablando con S., supongo que de la obra... un rato largo están ahí, entre cinco y diez minutos. Incluso dos muchachos vuelven a entrar al teatro y me preguntan por los baños, les indico la ubicación y me dicen gracias dos veces. Son muy educados. Salen del baño y vuelven a ir con el grupo de la vereda que ya está desconcentrando. Salgo a ver si puedo escuchar de qué hablan pero ya están saludándose. S. me saluda con un beso y se van.

Observación sexta

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Jueves 31 de agosto de 2017, 10 h.	Teatro del Abasto, Humahuaca 3549.	“Qué azul que es ese mar” (danza)	50 de primero a quinto año del Ciclo Medio (secundaria)	Cinco docentes acompañantes

Siempre es complicada de entender esta escuela porque tienen ciclo medio y superior así que las edades de las chicas varían y el número (1ero, 2do... 5to) no refleja la cantidad de años cursados. Es una escuela especializada en Danza que suele venir mucho a las funciones de FDE y a otras actividades que hacemos (Escena Club, Ojos al Mundo). Suelen ser casi todas mujeres, habrá no más de tres varones por función. A las docentes acompañantes las conocemos y las queremos. Esta escuela suele aproximarnos a los espectadores ideales, lo que “esperamos que sean”: disfrutan de la experiencia, respetan el trabajo de todos, dan muchos sentidos a lo que ven y las charlas debate son de un alto nivel, sensible y técnico al mismo tiempo.

1. El arribo

Situación “teatro del abasto” la cual ya expliqué en otras observaciones: medialunas en la barra, todos estamos muy cómodos y hacemos chistes y comentarios. El elenco ya está adentro preparándose. En esta obra dos de los intérpretes tienen más de 70 años y la presencia de esos cuerpos frágiles, poco frecuentes en nuestras funciones, nos pone a todos en un estado de cuidado y tranquilidad al mismo tiempo. Ya nos hemos saludado con un beso y ahora A. y la directora están hablando sobre el tema Maldonado, y deciden que al final de la función se va a expresar el apoyo a su búsqueda y aparición con vida.

En el hall esperando a los espectadores están A., C. y M. que es la encargada de la sala, quien nos sirve café a pedido y nos invita las medialunas. Yo también estoy, anotando cosas en mi cuadernito. Como las puertas son vidriadas podemos ver desde adentro la calle. A las nueve y cinco llegan dos micros color naranja y estacionan sobre la vereda de enfrente a unos metros del teatro.

Todos nos preparamos para arrancar diciendo “¡Qué temprano!”: A. sale a recibir a los contingentes y C. lleva un formulario al conductor del micro, para que complete los datos. Yo apuro la medialuna que justo estaba empezando, acomodo mis cosas detrás de la barra y salgo también a observar el arribo de las espectadoras. Son los micros equivocados, la escuela es la misma pero estas chicas son de otros cursos, que tenían que ir a otro lado, a bailar (es una escuela de Danzas). Se ve que las chicas se subieron al primer micro que llegó a la escuela. Se van los micros de vuelta a la escuela (tienen que hacer el intercambio de micros porque ellos sólo pueden ir a la dirección que “les dan”), mientras se retiran logro ver que, como siempre, solo están sentadas en el sector trasero y hacia adelante los asientos están vacíos. Apenas se van los micros incorrectos, A. habla por teléfono con la profesora que acompaña al grupo correcto, quienes aún están en la escuela.

Llega H diciendo que ella también se equivocó de sala y que estuvo esperando en la puerta. Por suerte estaba sólo a unas cuadras, así que cuando advirtió su error se vino en seguida para el Teatro del Abasto. Le contamos toda la situación del contingente equivocado, nos reímos del día de equívocos.

La vicedirectora V. llega sola. Apenas la saludamos se pone a hablar, nos cuenta que viene directo de su casa, que le encanta ver obras y también dice que “disfruta de toda escena, del olor de la escena“. H se le acerca con la ficha a completar los datos y siguen charlando, luego se suma A. No conocemos a esta vice V.

Yo saco los contratos que traje impresos y los hago firmar: primero por A., luego por M. y finalmente ingreso a la sala para que la directora firme también. Recién en este momento saludo a todo el elenco que antes se estaban cambiando y ahora están calentando sus cuerpos para la función. La intérprete de 70 años está haciendo una pose en el piso tipo ranita, se avergüenza un poco de la posición en la que me recibe. Saludos a todos y la directora me presenta, por mi nombre.

A. y H. deciden cómo van a llevar adelante los roles en la organización de la función. Llegan los dos micros, esta vez con los grupos correctos, en uno vienen solamente seis chicas y cinco docentes. El otro está más completo, bajan un grupo grande de chicas en el cual se distinguen dos alumnos varones, los únicos de todo el contingente. Mientras las alumnas ingresan al hall, las profes me saludan con un beso. Dos de las espectadoras son miembros del Escena Club, así que charlamos un poquito: son E. (profesora de Danza) e I. (alumna del ciclo superior de 19 años).

Ingreso al hall y escucho a un profesor decir “¡Que lindo teatro!”, mirando sorprendido; es evidente que desconoce el espacio. Observo al grupo que están sentadas en las sillas algunas y en grupos otras: miran los celulares, se sacan *selfies* o charlan entre ellas en tono bajo. Están tranquilas y a la espera, mientras C. habla con algunas de ellas. Sobresale la ropa de abrigo y las bufandas, pero en esta oportunidad veo más colores que de costumbre: una campera verde, otra Adidas roja, otra roja inflable, un sweater con muchos colores. Uno de los alumnos varones tiene pantalón camuflado y sweater tejido tipo “norteño”. Es de piel trigueña, como si también fuera norteño. Una chica lleva un sweater cortito y rosado, que le deja la cintura al aire y un pantalón blanco. Todas son delgadas, en

general las cabelleras son morochas, algunas castañas y una colorada. Empiezo a ver objetos típicos del “ambiente de la danza”: grandes bufandas, pelos recogidos y rodetes, una chica saca un minitupper con galletitas integrales, una lleva una botella de agua recargable color celeste. Llevan carteras grandes o mochilas cargadas. Se siente el olor a un producto que identifiqué perfectamente: es el “Oleo 31” de Just, un aceite de esencias naturales que se usa para aliviar el cansancio, las contracturas, el stress. Este producto es de uso muy extendido en la comunidad del teatro y de la danza.

2. La previa

Al momento de dar sala intentan ponerse en fila, pero el tamaño del hall más la disposición de las mesas y sillas no se lo permiten: quedan “agrupados” en la puerta, esperando el turno de ingresar tranquilamente. H está en la puerta indicando el ingreso en silencio. Al ingresar se van sentando en las butacas indicadas, sin dejar de charlar. Entro yo y elijo sentarme en la tercera fila al costado derecho, para ir variando con respecto a otras observaciones. Hay una proyección en una pantalla ubicada a un par de metros de la platea. Una chica con dos trenzas está sentada adelante mío y cogotea para mirar quienes van entrando, como si estuviera buscando a alguien. Ya sentadas, varias de ellas miran el programa que le damos (es una Guía que explica las actividades que hace el espectador), algunas lo leen entero y miran los dibujos. Algunos profesores también miran la guía mientras esperan que finalice el ingreso. Miran la pantalla que tiene algunas palabras en la que se encuentran “Qué azul que es ese mar”, señalan y comentan.

Terminado el ingreso, A. y H. llevan adelante la charla previa: las espectadoras saben el nombre de la obra que vienen a ver (pocas veces saben los alumnos), incluso se acuerdan los nombres de otras obras que vieron con FDE. TRENZAS acomoda su mochila, campera, y todo sobre una silla que quedó libre al costado de la platea. El PROFE sigue mirando el teatro con ojos grandes, maravillado: dentro de la sala mira la parrilla de luces, mira el espacio, las paredes y el fondo. Al finalizar la charla previa las chicas dicen en voz alta “gracias”.

3. La Función

Durante la función, que comienza con un cortometraje cinematográfico proyectado en la pantalla, no tardan en aparecer algunas risas. Antes que termine la proyección veo que de la fila de adelante una alumna le dice algo a M., la profe que está sentada atrás. A su vez M. me mira a mí, que estoy a dos butacas de distancia y me dice que hay una chica en la puerta del teatro que llegó tarde y no puede entrar. Estoy del otro lado del pasillo de salida, así que no voy a poder salir sin interrumpir la visión. Como conozco muy bien el teatro, recuerdo que del lado en el que estoy también hay un pasillo angosto, así que lo más discretamente posible salteo la fila de adelante y me meto por el pasillito que está totalmente oscuro. Logro llegar a la puerta de la sala, la cual tiene una cortina negra y pesada que descorro un poquito para pasar. Salgo al hall que está vacío y abro la puerta de calle que

está con llave. Dejo pasar a la chica y le digo que apague el celular, entramos juntos a la sala pero todo está tan oscuro que es muy difícil moverse: la tomo de la muñeca para que me siga por el pasillo oficial y la hago subir la grada para que busque una silla, no veo qué sucede pero percibo que se sienta en la escalera de la grada. Yo veo que adelante, a la izquierda hay una silla vacía y ahí me siento, justo en ese momento termina el cortometraje, así que no interrumpimos la concentración de los intérpretes con toda esta situación. Como ahora quedé delante de todo, me dedico a escuchar porque no los puedo mirar. Alguna risita aislada, un catarro, una tos, todo como en sordina. Después de un rato, una chica se saca la campera y se abanica con el programa. La de al lado de ella está muy atenta, con el torso inclinado hacia la escena y una mano apoyada en la boca. La función continúa en un respetuoso silencio, se puede sentir la atención sensible de los espectadores. Yo también empiezo a sentirme atraído por las imágenes y las acciones de la obra, si bien ya la vi la estoy redescubriendo y me maravilla. Me resulta muy muy bella, tanto que me emociono y largo algunas lágrimas. La obra muestra a dos parejas heterosexuales: jóvenes y viejos. Pero en realidad las dos mujeres son el mismo personaje, al igual que los dos varones. Así, se ven escenas románticas entre la vieja y el joven o entre la joven y el viejo. En esta última combinación se percibe que las espectadoras se ponen un poquito nerviosas: un par se mueven en la silla, a una chica de adelante se le cae algo al piso y se agacha a juntarlo. Luego sigue la obra, continúa la atención y se siente la sensibilidad abierta, a flor de piel, tanto de intérpretes como de espectadores. En el apagón final se escucha un suspiro fuerte, como si alguien hubiera estado reteniendo el aire toda la obra. El aplauso no aparece en seguida tal vez por no cortar el clima, recién cuando una profe lo arranca se suman todos, es un aplauso sostenido con mucho respeto y sentimiento genuino. La vice V. y el chico del sweater NORTEÑO se paran para aplaudir.

4. El Debate

Arranca la charla posterior con la presentación de todos los participantes, yo me levanto y me pongo en el pasillo, al costado de la platea para poder verlos. Vuelven a aplaudir a todos: a la directora pero también reciben aplausos individuales los asistentes de escenario, y hasta el técnico de luces de la sala. Durante estas presentaciones veo que una de las chicas manda un mensaje de *whatsapp*. Si bien están entusiasmadas tardan en empezar a hablar, de nuevo tengo la sensación de que no quieren matar las sensaciones corporales con la verbalización de la experiencia. A la pregunta “¿Qué les llamó la atención?” responden con palabras sueltas: “el agua”, “el riesgo”, “el miedo”... a lo que las demás apoyan con algunos “Sí”. El chico NORTEÑO es el primer comentario elaborado: habla de la emoción que le dio ver bailar a los intérpretes en la vejez porque él estaba sintiendo que ya estaba grande para bailar. Ahora que lo escucho hablar me parece reconocer cierta tonada del interior, tal vez sea efectivamente norteño. Luego de este comentario largo y en voz alta, se empiezan a animar a hablar cada vez más. Entran en confianza y arrancan a hablar bastante, a hacer apreciaciones, a describir la experiencia. Están emocionadas, contentas, incluso bromean junto con la

coordinadora y se ríen de sus chistes. Una de las chicas que está al FONDO en el centro comenta sobre el “intercambio” de parejas y que le llamó la atención el momento del viejo con la chica.

Después de un rato de charla, recién llegan los intérpretes: resulta que durante la obra se mojan y tienen que cambiarse y secarse bien antes de venir a charlar. Por supuesto que son recibidos con un aplauso potente y, cuando se presentan, el nombre del adulto mayor Roberto Dimitrievich recibe una ovación especial. Después me entero que es un antiguo bailarín del Teatro Colon al cual las chicas que estudian danza conocen. En seguida V. toma la palabra, en general no dejamos hablar a los adultos antes que los pibes para que no condicionen sus miradas así que no entiendo porque la dejan hablar. La vice V. agradece, pondera la obra y las actuaciones y luego propone un par de líneas interpretativas. Yo escribo “tira toda la carne al asador” con lo que quiero decir que clausura la posibilidad de que los chicos abran estas líneas. En su mismo comentario largo dice “Soy muy verborragia y quiero que hablen ellos con sus palabras” pero yo pienso que ya es tarde. Además, comenta que la bailarina de setenta años había sido profesora de danza en la misma escuela que estaba presente, y entre las docentes se encontraban presentes alumnas que la habían tenido a los ocho años de edad. Este dato conmociona a todos, pensar que estas personas se vuelven a encontrar después de treinta años con los roles cambiados.

Los pibes empiezan a preguntar de manera ordenada, levantan la mano y hacen preguntas técnicas, entre ellos distingo a una chica de campera muy floreada que no puede parar de preguntar y a NORTEÑO que hace una pregunta acerca de un movimiento específico, y la del FONDO agrega algo: habla de técnica y de improvisación. En este momento advierto que la del FONDO está tomada de la mano de la compañera de al lado de ella y me pregunto si serán pareja. Pareciera que sí. Otra profe también hace una pregunta acerca del origen de la idea del espectáculo. La que se abanicaba con el programa de mano le dice algo a H. y salen juntas de la sala mientras sigue la charla, supongo que habrá pedido ir al baño o afuera. Cuando contestan los adultos mayores todos sonreímos, se aplaude cuando dicen su edad, es muy emocionante el momento. Incluso el señor no escucha bien, así que el compañero bailarín más joven le repite las preguntas. NORTEÑO vuelve a hablar, desde un lugar muy personal: relaciona la obra con su abuela, con su propia vida y con todo lo que le queda por vivir y por bailar. I., del Escena Club, hace un comentario largo, con voz emocionada: habla del encuentro de los cuerpos diferentes y también relaciona lo que vio con su propia experiencia nombrando unas fotos de sus abuelos cuando eran jóvenes. Una profe más toma la palabra y hace un comentario de un nivel especializado. La del FONDO habla de la violencia de género que muestra la obra (en un momento, la pareja joven se pelea físicamente): el elenco responde que cuando la obra se estrenó en 2014 esa parte les daba más risa al público, pero que en los últimos años con todo el movimiento “Ni una menos” la reacción del público fue cambiando. Suena un celular, es un mensaje. El profe que miraba el teatro también intenta hacer un comentario: comienza diciendo que su español no es muy bueno, recién ahora me doy cuenta que es extranjero (¿Francés? ¿Alemán?). La del FONDO pregunta otra vez, en este caso acerca de la iluminación.

Todos hacen comentarios, me doy cuenta que al ser un grupo de alumnos que claramente saben de lo que se habla (de los procesos creativos, de las técnicas de la danza y de los movimientos) la charla es atípica: es una charla entre “pares”, todos hablamos el mismo idioma: alumnos, docentes, artistas, mediadores. Hasta me dan ganas de hablar a mí. La charla se alarga más de 40 minutos, podría seguir mucho más pero los tiempos de la escuela y los micros en la puerta nos obligan a terminar. Para cerrar A. dice esto mismo (que podríamos seguir, pero que hay que terminar) y finaliza con un gran aplauso general.

5. La despedida

Mientras los espectadores descienden de las gradas y van saliendo de a poco, las profesoras van a saludar al elenco, sobre todo a su ex docente, se suman varias alumnas a este saludo que está lleno de abrazos y emociones. Cuando salgo de la sala veo que no se quedaron en el hall, sino que están en la vereda, disfrutando de los rayos del sol que salió durante la función. Escucho un poco de lo que hablan: una dice tres veces “me re gustó” y otra agrega “sí, me gustó como terminó”. Antes que se suban al micro le pregunto a NORTEÑO cuál es su edad (ya que había dicho que estaba pensando dejar de bailar porque estaba grande), me dice que tiene veinte años. Le hago cara y le digo que tiene muchísimo futuro por delante y él se sonríe y asiente con la cabeza.

Anexo 2: Fichas de Evaluación Completadas por Mediadores y Docentes.

Las fichas de evaluación, compiladas a continuación, son herramientas internas del PFE que se confeccionaron en cada función. Las funciones se numeran de acuerdo a lo establecido en el Anexo 1: a la observación primera le corresponde, en el presente anexo, la “Función 1”; y así sucesivamente. A su vez, cada una de las fichas de funciones contiene primero devoluciones de un mediador (el responsable de completar la ficha) bajo el título “Mediador/a” y, luego, la respuesta de uno o más docentes acompañantes, bajo el título “Docentes”. En el caso en el cual han respondido la devolución más de un docente (función cuarta) se aclara titulado: “Docente primero” y “Docente segundo”.

Función 1: ficha de evaluación

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Miércoles 10 de mayo de 2017, 14 h.	Espacio Callejón, Humahuaca 3759 (Abasto)	“Shakespir Show”	52 de Primero y Segundo año	Cuatro docentes (varones)

Mediador/a:

Cantidad de alumnos: 52 de Primero y segundo año, cuatro docentes acompañantes.

Actividad Previa: Ninguno. Trabajaron la clase anterior y la posterior sobre preguntas y aportes realizados por el docente.

Apropiación del espacio: Mucho.

Aceptaron la butaca asignada: Muchos.

Escucharon la charla previa: Pocos.

Sí hicieron comentarios durante el espectáculo, estaban relacionados con el espectáculo.

Aplausos: Muchos.

Participación en la charla debate: Muchos y Muy Buena.

Escala de abordaje: procedimental, argumental y por último simbólico.

Espectáculo: permite hablar de varios aspectos de la actuación, pero no tiene casi puesta de luces ni un diseño espacial claro, las historias de Shakespeare son una excusa entretenida pero tampoco genera demasiada curiosidad acerca de este autor. El punto fuerte es la actuación y el contacto con el público pero creo que se queda corta para el programa en posibilidades de ser abordada; aun cuando los pibes la pasan muy bien.

Alumnos: estaban muy eufóricos cuando llegaron, y en la función se engancharon mucho con la propuesta de actuación a público todo el tiempo.

Docente:

¿La propuesta era adecuada para el curso? Adecuada. Teniendo en cuenta la temática de la obra, hubiese resultado aún más pertinente realizarlo con estudiantes del ciclo superior que por ejemplo, hayan tenido acceso a la obra de Shakespeare.

Antes: ¿Entusiasmo? Poco, estaban entusiasmados con la idea de ir al teatro, sabían la obra que verían, pero no era el contenido lo que los convocaba inicialmente.

Después: Les gustó, se divirtieron, les resultó interesante para trabajar algunas cuestiones teatrales.

Charla debate: Buena Las preguntas e intervenciones fueron adecuadas.

Función 2: ficha de evaluación

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Miércoles 24 de mayo de 2017, 14 h.	El Excéntrico de la 18°, Lerma 420 (Palermo)	“Plástico” (danza)	48 de segundo y tercer año. Poca actividad previa.	Tres docentes acompañantes

Mediador/a:

Cantidad de alumnos: 48 de segundo y tercer año, tres docentes acompañantes.

Actividad previa: Poca.

Micros: A la ida todo ok. De regreso vino un sólo micro a retirar a los chicos del teatro. Al segundo micro tuvimos que esperarlo 30 minutos.

Apropiación del espacio: Total.

Aceptaron la butaca asignada: Muchos.

Escucharon durante la charla previa: Muchos.

Sí hicieron comentarios durante el espectáculo, estaban relacionados con el espectáculo.

Aplausos: todos.

Participación de la charla: muchos.

Buena participación con un abordaje en este orden: argumental, procedimental, simbólico.

Contenidos abordados en la charla: El mensaje de la obra, la crítica a la sociedad cual denuncia. También lo técnico, la producción de la obra, las audiovisuales, la música, las distintas técnicas corporales, etc.

Sobre la obra: es excelente la obra y la llegada que tiene a los chicos. Empatiza con el adolescente tanto los movimientos como las audiovisuales.

Alumnos: Eran de 2do año, hablaban mucho y todo vinculado a la obra pero no se animaban a comentar en voz alta todos los comentarios que hacían entre ellos. Tenían la típica actitud apática de los adolescentes pero fueron agradables y se re engancharon con la actividad. ¡Les gustó mucho!

Sala: Todo bien. La dueña muy buena onda. la empleada estaba medio perdida, no sabía de la actividad creo.

Elenco: La mejor! Súper participativos y buen enganche con los alumnos.

Docente:

¿La propuesta era adecuada para el grupo? Muy Adecuada, No conocían las performances. Los sorprendió, se identificaron con muchas partes.

Charla debate: Muy Buena. Motivación al diálogo.

Elenco: Muy Buena. Mostraron a los alumnos que el arte es una alternativa como forma de vida.

Función 3: ficha de evaluación

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Martes 30 de mayo de 2017, 14 h.	Sala Beckett, Guardia Vieja 3556 (Abasto)	“Atlético”	43 alumnos de segundo año	Tres docentes acompañantes.

Mediador/a:

Cantidad de alumnos: 43 de dos divisiones de segundo año, tres docentes acompañantes.

Apropiación del espacio: Total.

Aceptaron la butaca asignada: Pocos.

Escucharon durante la charla previa: Pocos.

Hicieron comentarios durante el espectáculo pero Pocos estaban relacionados con el mismo. Aplausos: pocos.

Ninguno participó de la charla posterior, la cual fue Mala. Se trabajó lo procedimental y lo argumental, casi sin llegar a trabajar lo simbólico.

Temas de la charla: El clown o payaso. Clowns famosos, lo cómico de la repetición. Los cambios de luces que marcaban el clima de la escena. Descripción de algunos instrumentos, los menos habituales: cajón peruano, vientos. Deportes: qué deportes son reconocibles, la "violencia" que genera el deporte en relación a las expectativas y exigencias de padres y entrenadores. Formas de producción: el circuito comercial y el circuito independiente. Trabajo en cooperativa, roles en las cooperativas. Alternativa Teatral y la oferta de teatros y obras independientes.

Alumnos: Los alumnos generaron mucha dispersión y se los notaba en actitud de desafío constante dirigido a los adultos presentes: no querían separarse de sus amigos al sentarse, dos chicas intercambiaron de lugar en el apagón inicial, había parejas de pibas que cuchicheaban y se reían fuerte durante el espectáculo. De diferentes formas llamaban la atención: con chistes, risas exageradas, toses, burlas entre ellos, chistes internos (durante el espectáculo y también durante la charla). Una mayoría se enganchó finalmente con el espectáculo y se divirtieron. En los únicos momentos que realmente prestaban atención era cuando en la charla hablaban los artistas.

Sala: Muy buena predisposición de Nicolás, como siempre. A la tarde entra en esta sala un sol de siesta en el hall que hace la espera más amena. El problema que tiene esta sala son las butacas que son incómodas con respaldos flexibles que no contienen la espalda de los espectadores.

Elenco: Pienso que en la charla los músicos no estuvieron a la altura de las circunstancias: algunos se hacían chistes entre ellos o hacían comentarios por lo bajo (igual que los alumnos!). Podrían haber notado que el grupo era complicado y tomar la posta. Los dos actores, en cambio, intentaban conceptualizar un poco y pudieron profundizar.

Docentes:

¿La propuesta era adecuada? Adecuada, mostraron algo de interés, algunos más interesados que otros.

Charla: Buena, los alumnos no están acostumbrados a este tipo de charlas, de hecho muchos nunca asistieron a una función de teatro. Elenco: Buena Interesante escucharlos, ya que al ser teatro independiente se diferencian mucho del resto.

Función 4: ficha de evaluación

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Miércoles 16 de agosto de 2017, 14 h.	El Excéntrico de la 18°, Lerma 420 (Palermo)	“Plástico” (danza)	47 alumnos de cuarto año	tres docentes acompañantes

Mediador/a:

Cantidad de alumnos: 47 de segundo y cuarto año, cuatro docentes acompañantes.

Todos trabajaron actividad previa.

Apropiación del espacio: total.

Aceptaron la butaca asignada: muchos.

Escucharon durante la charla previa: muchos.

No hicieron comentarios durante el espectáculo.

Aplausos: todos.

Muchos participaron y Muy Buena participación de la charla debate. Se trabajó Lo procedimental, lo simbólico y lo argumental.

Temas de la charla: Se abordó la experiencia por todos lados, empezando por lo procedimental, las características técnicas de la obra, para luego entrar en debate de sensaciones en los diferentes momentos de la obra, como por ejemplo cuando el intérprete irrumpe en la sala abriendo la puerta principal de esta. Se habló de la evolución de la humanidad tal como la obra lo propone, de estilos de danza y de la formación de los integrantes de la compañía.

Espectáculo: hace hablar a los alumnos de temas muy diversos desde su propia experiencia hasta la proyección laboral en cuestiones de tecnología y arte, e invita a reflexionar acerca de algunas complejidades del ser humano desde el lenguaje físico.

Alumnos: Muy dispuestos a la tarea de espectar; y en el debate abiertos y tranquilos.

Sala: Muy buena predisposición de la sala hacia todos los requerimientos del programa, sobre todo la dueña. Siempre muy dispuestos y alegres.

Docente primero

¿La propuesta era adecuada? Muy Adecuada. La propuesta acercó a los chicos una forma artística que los sorprendió y estimuló su mirada crítica.

Alumnos: mostraron mucho interés previo. Después: Los sorprendió la estética del espectáculo y la inclusión de elementos técnicos. Los chicos derribaron el prejuicio de que el teatro corresponde a una modalidad expresiva. Algunos no habían visto teatro danza. Los que sí habían visto se sorprendieron por la innovación de esta propuesta.

Charla debate: Muy Buena. La charla fue muy cálida y pudo trabajar aspectos significativos de la propuesta. Pudo acompañar a los chicos para pensar la propuesta.

Elenco: Muy Buena El relato de la manera en que se creó la propuesta fue interesante para los chicos.

Posterior: Todos los alumnos, Las trabajamos en la clase siguiente y agregué otra propuesta de escritura.

Docente Segundo

¿La propuesta era adecuada? Muy Adecuada. Los alumnos comprendieron la obra y la disfrutaron plenamente.

Antes: Mucho entusiasmo. Algunos ya habían participado el año anterior en un función de danza y la recordaban como una hermosa experiencia. Estaban ansiosos por conocer esta nueva obra.

Después: Les resultó muy sorprendente el manejo de luces y videos como la realización actoral.

Charla: Muy Buena. La coordinación pedagógica fue excelente; las mediadoras tienen mucha experiencia y solidez en su tarea. Guiaron a los chicos de manera fluida, brindándoles un espacio natural para que se sintieran libres de preguntar y opinar lo que deseaban.

Elenco: Muy Buena Los artistas fueron muy amables con los chicos, retomando sus ideas y valorándolas, generando una charla amena y sensible.

Posterior: Todos los alumnos. En esta oportunidad realizaron un trabajo de crítica, análisis y comentario de la obra.

Función 5: ficha de evaluación

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Martes 22 de agosto de 2017, 10 h.	Teatro del Abasto, Humahuaca 3549.	“MoralAmoral Inmoral” (danza)	65 alumnos de tercero, cuarto y quinto año	Tres docentes acompañantes.

Mediador/a:

Cantidad de alumnos: 65 de segundo y cuarto año, acompañados por 3 docentes de Literatura y de Matemáticas.

Muchos trabajaron actividad previa.

Sin micro, vienen cada uno por su cuenta.

Apropiación del espacio: total.

Aceptaron la butaca asignada: muchos

Escucharon durante la charla previa: todos

Si, hicieron comentarios durante el espectáculo, muchos relacionados con la obra.

Aplausos: pocos.

Buena participación en la charla, abordando lo simbólico en primera instancia, luego lo procedimental y por último lo argumental.

Temas: Violencia, feminismo, cuerpos intervenidos y violentados, danza teatro, danza independiente, simbolismo, espacio.

Alumnos: La reacción fue de sorpresa pero más de quedarse estupefactos con lo que vieron. Participaron muy pocos pero con preguntas y opiniones interesantes. No tenían el mismo nivel que se les conoce. Es posible que se hayan quedado perplejos.

Elenco: muy bien predisuestas para contestar preguntas.

Docentes:

¿La propuesta era adecuada? Muy Adecuada. Todos quedamos muy movilizados.

Antes: ¿entusiasmo? Mucho. Siempre les gusta la propuesta de ir al teatro.

Después: al día siguiente siguieron hablando de la obra. Las observaciones eran intensas y profundas. No esperaban ver el tipo de teatro que vieron.

Charla debate: Muy Buena. El debate permitió aclarar y poner en palabras muchas sensaciones que genera la obra.

Elenco: Muy Buena las actrices transmitieron una sensibilidad y humildad conmovedoras.

Actividad posterior: Todos la trabajaron con la docente de literatura.

Función 6: ficha de evaluación

Día y hora	Lugar	Obra	Alumnos	Docentes
Jueves 31 de agosto de 2017, 10 h.	Teatro del Abasto, Humahuaca 3549.	“Qué azul que es ese mar” (danza)	50 de primero a quinto año del Ciclo Medio (secundaria)	Cinco docentes acompañantes

Mediador/a:

Cantidad de alumnos: 50 de primero y segundo de Ciclo Medio (edades desde los 15 a los 22 años aproximadamente).

Docentes: cinco docentes de materias específicas de Danza. Todas las docentes son muy comprometidas con el programa y hermoso trato con lxs alumnxs ¡Lo más bien!

Todos los alumnos trabajaron la actividad previa.

Apropiación del espacio: total.

Aceptaron la butaca asignada: todos.

Escucharon durante la charla previa: todos.

No se escucharon comentarios durante el espectáculo.

Aplausos: todos.

Muchos participaron de la charla debate, y esta participación fue Muy Buena. Se abordó principalmente lo simbólico, y en menor medida lo procedimental y argumental.

Charla debate: Fue un gran debate, de hecho, nos extendimos del horario y daba para seguirla. Mucha receptividad y sensibilidad de parte de los alumnos, conmovidos con la obra.

Temas: se abordaron varios temas desde las emociones que despertó la obra, la temática, el uso del espacio, la escenografía, el sonido, etc.

Alumnos: las alumnas de esta escuela son muy agradables. Tienen hermosa desenvoltura, sensibilidad, expresión... ¡Es un deleite!

Sala: Todo perfecto. ¡Muy amables, cálidos, prolijos, buena onda!

Elenco: Son una ternura. Muy comprometidos, profesionales, sensibles, respetuosos, participativos. ¡Todo muy bello!

Docentes:

¿La propuesta era adecuada? Muy Adecuada. Mi grupo es de cuarto año, y considero que es enriquecedor para ellas ver algo más que danza.

Previa: Algo Tuvimos esa semana clases de manera interrumpida por un problema en el establecimiento, con lo cual, no pudimos dialogar previamente sobre lo que veríamos.

Posterior: Les gusto mucho. Fue interesante ver bailarines mayores en escena, y el uso del agua también. Seguimos analizando y compartiendo puntos de vista.

Charla debate: Muy Buena Fueron abordadas todas las preguntas y direccionadas de manera que permitió un buen análisis. Completo.

Elenco: Muy Buena Fue motivador hablar con bailarines jóvenes y mayores, como también su proceso en el cuerpo, y en esta obra diferente. Y también con su directora y la manera en la cual resolvió algunas dificultades.

Anexo 3: Poemas escritos por los espectadores

El presente anexo reúne diez poemas producidos por un grupo de espectadores escolares, en el marco de actividad pedagógica posterior al visionado de la obra. En esta oportunidad se visualizó la obra *Todo Piola* de Gustavo Tarrío y, luego, se les sugirió a los estudiantes que elaboren poemas, tomando como inspiración y referencia la experiencia del ser espectadores de esta obra, en particular.

Poema uno

Todo piola?
 Dale todo piola.
 Chico, chico
 Chico, chica
 Chica, chico
 Cuerpo y cuerpo
 Teatro, danza
 Danza, teatro
 Canta y canta
 Objeto perla
 Perlas blancas
 Blancas perlas
 Algunas, muchas,
 Infinitas perlas
 Todo piola?
 I.B.

Poema dos

La luna y su luz de plata, la fría luna
 Estalla el deseo, los humedales pegajosos
 En el fondo oscuro, en la carcasa vacía
 En los planos duros golpea la perla luna
 Entonces, lo sólido se derrite y la luna canta.
 S.B.

Poema tres

Todo negro, todo blanco
 Un diálogo de un solo actor
 Todo infantil, todo sexual
 Un descubrir, una amistad
 Todo hombre, todo niño
 Dos cuerpos y una voz
 Todo juego, todo sueño
 Un bonomo y miles de pelotitas que pican cerca
 Todo piola
 I.M.

Poema cuatro

Yo no sé... quizá no supe,
 fue en la piel que lo sentí
 erizaaarse
 y ese vacilar en la garganta
 que entre la fascinación y el desagrado oscila
 Allí y aun ahora
 en la híbrida tibieza que ellos me dejaron, sigo.
 S.F.

Poema cinco

Despertar
 despojados, desaliñados, desencantados
 Desesperar
 Desquitarse el desahogo desahuciadamente
 Despellejar las palabras para desviar al destiempo
 Descalzarse, desvestirse...
 para volver a calzarse y a vestirse y...
 después
 recién después
 Desnudarse
 Desenmascararse
 Desenmascararse
 Desenmascararse

deslumbrar
 despacio, despacito
 desnudos
 desatados
 descubiertos.
 G.B.

Poema seis

Vertebra la realidad un hilo
 un hilo oscuro y musical.
 Cuerpos y perlas golpean el piso
 y una voz nos pierde aún más.
 Las palabras y lenguas que chocan
 y en nosotros han de impactar
 buscan refugio en el teatro
 porque afuera las devorarán
 F.R.

Poema siete

La caja negra
 los devolvió
 como un haz de luz,
 y las perlas fueron
 pedazos de sus almas
 incandescentes.
 La piel llena de gestos
 lloró una canción
 que desdibujaba
 sus sexos...
 J. M.

Poema ocho

Prisma
 Caleidoscopio
 Me encanta verme desde vos
 No sé si lo sentí yo o si lo sentimos juntos,
 no importa, es lindo
 no importa, sos lindo
 no importa, soy lindo
 ¿vos qué ves? osea yo no tengo idea.
 Mirar dentro de vos es lindo porque me veo a mí,
 es sombrío y luminoso, es diáfano, es opaco, es intermitente.
 Como vos.
 Intermitente.
 Sos intermitente porque no estás si no estás acá.

No sos si no estás acá.
 Acá conmigo.
 No sé si soy cuando no estoy allí con vos.
 Cuando estoy con vos, no sé, tampoco importa,
 tampoco importa saber, importa estar juntos.
 Vos... vos me mirás lindo, y eso es muy lindo.
 Es muy lindo sentir que es lindo que me mires lindo.
 Por eso es lindo estar con vos.
 ¿Vos ves que es lindo que yo vea lindo que me ves lindo?
 ¿vos sentís algo lindo?
 ¿vos sentís?
 G.H.

Poema nueve

Piola.
 Perla.
 Piel.
 Pibe y piba: ¿pareja?
 ¿Pibe y piba?
 Paseo por la danza, la música y el cine.
 Plétora de sensaciones.
 Amor, sexo, monobos, seducción.
 Abasto, Teatro del Abasto...¡Ah, basta!
 Vení el viernes. Vení a vibrar.
 M.I.

Poema diez

Entre luces, sombras
 versos y danzas
 dos cuerpos se unen
 acontece
 lo cotidiano y lo espectacular.
 Partícipes
 de su locura, de sus sueños
 llega la ausencia
 el vacío
 llega el adiós
 V. J.