



## MAESTRÍA EN TEATRO: MENCIÓN ACTUACIÓN

---

*Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil:*

*Análisis de los procesos constructivos, metodología*

*y procedimientos estéticos en sus producciones*



Maestranda: Prof. Josefina Villamañe

Directora: Dra. Ana Silva

Co-director: Mg. Martín Rosso

JULIO 2018

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA  
PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

**MAESTRÍA EN TEATRO**

**MENCIÓN ACTUACIÓN**

*Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de  
Teatro de Tandil: Análisis de los procesos constructivos,  
metodología y procedimientos estéticos en sus  
producciones*

Maestranda: Josefina Villamañe

Prof. de Expresión Corporal (IUNA)

Prof. Juegos Dramáticos (Facultad de Arte-UNICEN)

Directora: Dra. Ana Silva

Co-director: Mg. Martín Rosso

Julio 2018

Tandil, Argentina

## **RESUMEN**

La tesis denominada “*Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil: análisis de los procesos constructivos, metodología y procedimientos estéticos en sus producciones*” presenta un análisis de los procesos constructivos, la metodología y los procedimientos estéticos de las producciones del Proyecto Adolescentes, un proyecto artístico-educativo que se desarrolla en el marco institucional de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil desde el año 2003.

El estudio busca dar cuenta tanto de la metodología de trabajo delineada por el grupo coordinador -integrado por actores, docentes, y directores teatrales- así como también de los procesos constructivos de las producciones escénicas, teniendo en cuenta la franja etaria que nuclea el Proyecto (13 a 18 años). Centralmente, se procura identificar y analizar las características de los procesos creativos y la actuación en el marco de esta forma de organización colectiva, con un grupo etario particular. Entendiendo, además, que esta práctica artística está atravesada por múltiples factores del contexto político, económico y social, al análisis mencionado se añade la indagación acerca del contexto institucional en que la misma se inscribe. Por otra parte, la singularidad del Proyecto condujo a la consideración de las trayectorias artísticas y sociales de sus referentes-coordinadores, como modo de poder pesquisar los “modos de hacer” desde lo escénico y desde un posicionamiento ideológico que el equipo de trabajo hace explícito, con sus correspondientes matices. Es en este sentido que se analizan resonancias estético-ideológicas de directores y pedagogos como Bertolt Brecht, Augusto Boal y Eugenio Barba; así como también del teatro comunitario y del teatro militante.

### **Palabras clave**

Proyecto Adolescentes - Referentes - Procesos Constructivos – Actuación

## **ABSTRACT**

The thesis entitled "Municipal School of Drama Teenagers Project in Tandil: an analysis of constructive processes, methodology and aesthetic procedures in their productions" presents a detailed examination of the different processes, methodology and aesthetic procedures of the Teenagers Project stage productions, an artistic-educational project developed since 2003 in the institutional framework of the Municipal School of Drama in the city of Tandil.

The study refers not only to the specific methodology outlined by the coordinating group -teachers, composer actors, and theater directors– but also to the constructive processes of stage productions; considering the age group that is part of the Project (13 to 18 years). Regarding the work process of the Project, it has been essential to identify and analyze the characteristics of different creative processes and performance within the framework of this form of collective organization, with a particular age group. Furthermore, on the one hand, it is important to consider that this artistic practice is crossed by multiple factors such as political, economical and social context; as well as the inquiry about the institutional context in which it is inscribed. On the other hand, the singularity of the Project led to the consideration of the artistic and social trajectories of its referents-coordinators, as a way of researching the "ways of doing" from the stage and from an ideological position that the work team makes explicit. It is in this sense, that ideological resonances of directors and pedagogues such as Bertolt Brecht, Augusto Boal and Eugenio Barba are analyzed; as well as community and militant theater.

### **Key-words**

Drama Teenagers Project- Referents- Constructive processes- Performance

## **DEDICATORIA**

La tesis está dedicada a cada uno de los integrantes/actores/alumnos del Proyecto Adolescentes y a los referentes del mismo, Soledad Lami, Verónica Rodríguez, Eduardo Hall, Florencia Rodríguez y Joaquina Massa.

## **AGRADECIMIENTOS**

A los referentes del Proyecto, por permitirme compartir de cerca algo tan preciado como lo es su trabajo artístico y educativo. Por todos los materiales de análisis brindados y, muy especialmente, por la disponibilidad en cada encuentro.

A los alumnos del Proyecto, por los comentarios, testimonios, reflexiones, ensayos y funciones compartidas.

A Ana Silva, por su valiosa y comprometida tarea de acompañamiento como tutora de este estudio.

A Martín Rosso, por sus aportes como codirector.

A Marisa Rodríguez, por las observaciones oportunas y el material compartido generosamente.

A Matías Petrini, por su trabajo de compilación y edición del material anexo.

A mis padres, hermanos y amigos, quienes con diferentes aportes alentaron esta concreción.

A Mario Valiente y Facundo Ibarra Villamañe, imprescindibles y amorosos *Capitanes de mi espacio* afectivo, por la escucha atenta, las observaciones críticas, la paciencia intacta y el estímulo constante y vital.

Abrazo a cada uno. Totalmente agradecida,

Josefina

## INDICE

	PÁG.
<b>Introducción</b>	<b>9</b>
<b>Límites de la investigación</b>	<b>13</b>
<b>1. Capítulo 1: Aspectos teórico-metodológicos</b>	<b>14</b>
1.1. Introducción	14
1.2. Investigación sobre arte y crítica genética: consideraciones metodológicas	14
1.3. Articulaciones conceptuales	15
1.4. Teatro, política y comunicación	17
<b>2. Capítulo 2: Escuela Municipal de Teatro: construcción histórica e identidad teatral</b>	<b>23</b>
2.1. Introducción	23
2.2. La Escuela en el tiempo: pasado y presente institucional	23
2.3. Antecedentes de la creación	25
2.4. Avatares institucionales visualizados en etapas	26
2.4.1. Primera etapa: Sentando las bases ¿Cuáles bases?	27
2.4.2. Segunda etapa: Centro de Formación Actoral	28
2.4.3. Tercera etapa: Carrera de Actor y Comunicador Teatral	30
2.4.4. Cuarta etapa: Menem lo hizo, Zanatelli también...	34
2.4.5. Quinta etapa: El futuro llegó... hace rato	36
2.5. Reflexiones sobre estos avatares	40
<b>3. Capítulo 3: Trayectorias sociales y artísticas de los referentes del Proyecto Adolescentes: entre el “yo” y el “nosotros”, un camino en construcción</b>	<b>43</b>
3.1. Introducción	43
3.2. Sobre la noción de trayectoria	43
3.3. Eduardo Hall: “ <i>Un trabajador de la cultura</i> ”	45

3.4. Verónica Ana Eva Rodríguez: <i>“Nos encontramos con Eduardo. También Eduardo se encuentra con nosotras”</i>	50
3.5. Soledad Lami: <i>“Este tipo nos está mostrando un camino”</i>	52
3.6. Entre el “yo” y el “nosotros”, un camino en construcción	55
3.7. Trayectoria del Proyecto Adolescentes	59
3.8. Certezas que nos deja el paso por las trayectorias recorridas	62
<b>4. Capítulo 4: Metodología de trabajo del equipo de coordinación y análisis de procedimientos constructivos</b>	<b>63</b>
4.1. Adolescentes: hacedores y destinatarios	63
4.2. Análisis de la metodología de trabajo del equipo de coordinación	64
4.2.1. Co-pensar: equipo interdisciplinario de trabajo	64
4.2.2. Referentes: Formación de formadores	66
4.3. Análisis de los procesos constructivos	68
4.3.1. Creación colectiva como técnica compositiva	69
4.3.2. Dinámica de los ensayos	73
4.3.3. Actuación: procedimientos constructivos	78
4.3.4. Cruce de lenguajes en el dispositivo escénico	91
4.3.5. Recapitulando para volver al eje	100
<b>5. Capítulo 5: Identificación de apropiaciones estéticas, ideológicas y políticas</b>	<b>102</b>
5.1. Introducción	102
5.2. Reconocimiento de procedimientos brechtianos	103
5.3. Rasgos de la propuesta político/ideológica de Augusto Boal	105
5.4. Elementos de la Antropología Teatral	107
5.5. Rasgos semejantes a las formaciones de Teatro Comunitario	109
5.6. Resonancias de Teatro Militante	113
<b>Conclusiones</b>	<b>116</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>124</b>
<b>Anexos</b>	<b>130</b>
DVD 1: Producciones	

DVD 2: Producciones

DVD 3: Producciones, registro audiovisual de ensayos, archivo fotográfico

DVD 4: Documentos digitalizados



## Introducción

Esta tesis presenta un análisis de la metodología de trabajo, los procesos de creación y los procedimientos estéticos en las producciones del Proyecto Adolescentes. El mismo, es una propuesta artística y educativa que funciona en el marco de una estructura municipal, y que ha nucleado en sus producciones teatrales a más de mil doscientos jóvenes de entre trece y dieciocho años desde el año 2003 hasta la actualidad.

Si bien hay vastos estudios sobre el teatro tandilense, en el caso de la Escuela Municipal de Teatro y del Proyecto Adolescentes en particular, resultan escasas las investigaciones realizadas al respecto. En este sentido, los aportes teóricos brindados por las investigadoras Teresita María Victoria Fuentes<sup>1</sup> y Diana Barreyra<sup>2</sup> ofrecen un marco referencial para profundizar el análisis de este caso particular.

Consideramos que la práctica llevada adelante en este Proyecto no cuenta con precedentes dentro de la escena<sup>3</sup> teatral tandilense, tanto en lo que hace a la franja etaria a quien está destinada, la adolescencia, como a la metodología de trabajo empleada por parte de los referentes. Quienes coordinan esta propuesta son un equipo de trabajo de la Escuela Municipal de Teatro de la ciudad de Tandil<sup>4</sup> conformado por actores, directores y docentes teatrales que en dicha institución comenzaron en el año 2003 a dictar talleres de teatro para niños y adolescentes. Dada la intensa tarea desarrollada por ellos a nivel

---

<sup>1</sup> Lic. en Teatro por la Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Mg. en Teatro argentino y latinoamericano por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Cuenta con numerosos estudios sobre el teatro tandilense, algunos de ellos referenciados en la bibliografía. Actualmente se desempeña como Secretaria de Investigación y Posgrado en la mencionada institución.

<sup>2</sup> Prof. de Lengua y Literatura, Lic. en Teatro. Docente e investigadora de la Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Escribió dos artículos sobre el Proyecto Adolescentes, en uno de ellos referencia a los modos de gestión de este colectivo de trabajo y el que citamos, estudia las prácticas de representación a partir del análisis de dos producciones del grupo.

<sup>3</sup> Hablamos de *escena teatral* en lugar de remitir a la noción de *campo teatral*, en referencia a la categoría de *campo* aportada por Pierre Bourdieu (2002), categoría que puede ser puesta en discusión al momento de abordar un trabajo empírico, como es nuestro caso, en el contexto de una ciudad de rango medio donde no se darían todos los elementos que definirían en la perspectiva de Bourdieu la noción de *campo*. Para otras críticas al concepto de *campo* podemos remitirnos a García Canclini (2011). Por este motivo preferimos recuperar la noción de *escena social* elaborada por Florence Weber quien la define como el “*subconjunto de relaciones orientadas por una práctica en el conjunto de las relaciones tejidas por un individuo*” (2009: 193) para referirnos así a la *escena teatral* tandilense.

<sup>4</sup> Ubicada en el sureste de la Pcia. de Buenos Aires, en el centro-este de la Argentina, a 375 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según el Censo 2010 publicado por el Instituto de Estadísticas y Censos (Indec) para el partido de Tandil, la cantidad de habitantes es de 123.871 y la densidad poblacional es de 25,1 personas por kilómetro cuadrado.

artístico y social, consideramos relevante el estudio sobre su constitución, referentes, funcionamiento, procesos de creación, características estéticas y vinculación con el territorio a lo largo de quince años de trabajo ininterrumpidos.

Dentro de las preguntas que motivan la investigación formulamos las siguientes:

¿Cómo se articula la singularidad del Proyecto Adolescentes en el encuadre institucional del que es parte?

¿De qué modo se fue conformando el grupo de coordinadores del Proyecto y qué dispositivo de funcionamiento crearon a lo largo de quince años?

¿Qué concepciones de teatro pueden reconocerse en la metodología de trabajo, en las formas de creación y en la estética del grupo?

¿Qué particularidades adquiere la actuación en esta franja etaria, bajo la metodología de trabajo propuesta?

¿De qué manera se realizan apropiaciones de concepciones, técnicas y métodos teatrales, como por ejemplo: del teatro comunitario, del teatro militante, del teatro-foro, de la antropología teatral?

Planteamos como objetivo general del trabajo:

- Analizar los procesos constructivos, la metodología y los procedimientos estéticos en las producciones del Proyecto Adolescentes.

De allí se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Realizar la construcción histórica de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil a fin de contextualizar al Proyecto Adolescentes en la institución en la que tiene su enclave.
- Reconstruir el proceso de conformación del grupo de coordinadores del Proyecto Adolescentes y analizar su metodología de trabajo.
- Identificar y describir las características que tienen los procesos creativos y específicamente la actuación en el marco de esta forma de organización colectiva, con un grupo etario particular.

- Reconocer la vinculación que establecen los coordinadores del Proyecto entre el rol transformador del arte y el grupo etario, destinatario-hacedor de las producciones.
- Indagar las relaciones estético-político-ideológicas con las formas de gestión, producción y creación.

En torno a estos objetivos se irá tejiendo el análisis propuesto a lo largo de cinco capítulos. En el primero damos cuenta de la articulación conceptual que nos fue necesario realizar, a fin de encontrar el marco analítico que nuestro objeto demandaba. En el segundo capítulo nos abocamos a la construcción histórica de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil, institución donde el Proyecto Adolescentes se desarrolla. Por su parte, en el tercer capítulo recorreremos de manera individual la trayectoria social y artística de tres de los referentes del Proyecto, para luego dar paso al análisis de la trayectoria que fueron conformando de manera grupal. Del mismo modo trazamos la trayectoria del Proyecto en sí mismo. Llegados al cuarto capítulo nos dedicamos al análisis de los procesos constructivos y metodológicos que emplean para concretar la creación escénica. Finalmente, en el quinto capítulo indagamos las resonancias y apropiaciones de poéticas, procedimientos estéticos, así como también concepciones ideológicas<sup>5</sup> en el modo de concebir la relación teatro-política, presentes en el caso que nos ocupa.

En el apartado Anexos se encuentra compilada la siguiente documentación: registro audiovisual de todas las producciones del Proyecto Adolescentes<sup>6</sup>, registro fotográfico de las producciones<sup>7</sup>, registros audiovisuales del trabajo en los ensayos<sup>8</sup>,

---

<sup>5</sup> Como es sabido, el concepto de ideología ha sido uno de los más discutidos en la teoría social y especialmente en la literatura marxista. En su revisión de esos debates, y en la búsqueda de fundamentar una definición compleja que permita superar satisfactoriamente la concepción reduccionista de *falsa conciencia*, Stuart Hall plantea que *"Por ideología me refiero a los marcos mentales —los lenguajes, los conceptos, las categorías, la imagería del pensamiento y los sistemas de representación— que las diferentes clases y grupos sociales utilizan para entender, definir, resolver y hacer entendible la manera en que funciona la sociedad. [...] El problema de la ideología está especialmente relacionado con los conceptos y los lenguajes del pensamiento práctico que estabilizan una forma particular de poder y dominación; o que reconcilian a la masa del pueblo con su lugar subordinado en la formación social y la acomodan en él. También está relacionado con los procesos a través de los que surgen nuevas formas de conciencia y nuevas concepciones del mundo, que mueven a las masas del pueblo a la acción histórica contra el sistema imperante"* (2010: 134-135)

<sup>6</sup> DVD 1, 2, 3.

<sup>7</sup> DVD 3.

<sup>8</sup> DVD 3.

archivo de prensa, programa de obras, Proyecto Institucional, reconocimientos a nivel municipal, provincial y nacional, entre otros<sup>9</sup>. La presencia de dichos materiales no tiene una finalidad meramente ilustrativa, por el contrario, adquieren un valor testimonial al dar cuenta de un fenómeno efímero como lo es la práctica escénica. Dado que es inevitable el formato expositivo escrito en esta presentación, por la naturaleza del caso estudiado se vuelve imprescindible dar cuenta del mismo a partir de dichos materiales de análisis.

Es oportuno dejar asentada la denominación que daremos en adelante a los integrantes y a los coordinadores del Proyecto Adolescentes (P.A.), las mismas no son arbitrarias sino que responden a la forma que ellos mismos los denominan y se autodenominan<sup>10</sup>, respectivamente. Para referirnos a los adolescentes lo haremos de manera indistinta con los términos: integrantes, jóvenes, actores, alumnos, adolescentes. Mientras que para referirnos a Verónica, Soledad, Eduardo, Florencia y Joaquina, lo haremos indistintamente con sus nombres propios o llamándolos: referentes, docentes, directores, coordinadores. En igual sentido, aclaramos que los encuentros son nombrados clase o ensayo, sin distinción.

---

<sup>9</sup> DVD 4.

<sup>10</sup> Se trata, por lo tanto, de una categoría social en uso (Rokcwell, 1987).

## Límites de la investigación

El grupo de coordinadores del Proyecto Adolescentes, además de ser docentes de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil, conforma un colectivo independiente de trabajo artístico constituido bajo el formato de cooperativa. *Recooparte Cooperativa de Trabajo Artístico*, considera al arte en sus diferentes disciplinas como una herramienta de trabajo para abordar problemáticas sociales y comunitarias. Desde allí vehiculizan proyectos como las “*Técnicas Dramáticas No Convencionales*”<sup>11</sup> donde los coordinadores se proponen mejorar nuevas formas de abordaje, interpretación y decodificación de los contenidos curriculares, enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje, estimular la creatividad, mejorar la calidad de las relaciones vinculares entre alumnos y docentes y revalorizar la importancia de la expresión lúdica en el desarrollo personal, la comunicación y el aprendizaje. Además, la Cooperativa realiza diferentes espectáculos interactivos que son presentados en instituciones educativas y comunitarias, realizando capacitaciones con estas técnicas para docentes, trabajadores de la niñez y de la salud.

El análisis sobre la Cooperativa constituye un límite para nuestro estudio, dado que abriría nuevas líneas de investigación. Sólo nos referiremos oportunamente a ella en tanto trabaja de manera asociativa<sup>12</sup> con la Escuela Municipal y los integrantes, son en su mayoría, los mismos que llevan adelante el Proyecto Adolescentes.

---

<sup>11</sup> Para ampliar la información remitirse al libro “*Técnicas Dramáticas No Convencionales-Teatro social: breves escenas para plagiar, desarmar y armar*” cuyos autores son Eduardo Hall y Cecilia Jubera (Noveduc, 2016).

<sup>12</sup> Hacemos referencia a este trabajo asociativo en el Capítulo 3

# Capítulo 1: Aspectos teórico-metodológicos

## 1.1 Introducción

En este capítulo hacemos referencia a enfoques teóricos y metodológicos procedentes de diferentes campos disciplinares que oficiaron de sustento para analizar las aristas diversas del caso estudiado. De este modo, las teorías teatrales, la filosofía, la pedagogía y la sociología nos brindaron sus aportes. Por su parte, nos han resultado enriquecedoras las consideraciones de la Crítica Genética en relación con la investigación artística. En este sentido el caso estudiado se analiza en su doble proceso constructivo, es decir, por un lado la creación del Proyecto en sí mismo y por otro, la del proceso creativo de las producciones artísticas.

## 1.2 Investigación sobre arte y crítica genética: consideraciones metodológicas

Dentro de las posibilidades para abordar la investigación en el campo artístico, tomamos las propuestas por Henk Borgdorff (2007)<sup>13</sup>, entendiendo que la *investigación sobre las artes* es la que desarrollaremos en este estudio, en tanto quien investiga no está implicado directamente en la práctica artística objeto de la investigación. En este marco hay otra distinción que interesa resaltar y es la vinculación entre el objeto (la “obra de arte”), el proceso (de creación, producción, etc.) y el contexto donde se desarrolla.

Para dar cuenta de la relación obra-proceso-contexto, poniendo el acento no sólo en las producciones sino en el proceso de creación y la metodología de trabajo, es que nos valdremos de aportes de la Crítica Genética<sup>14</sup>, la cual propone la indagación acerca de cómo fue creada la obra de arte, investigando en sus fuentes, en su documentación,

---

<sup>13</sup> Borgdorff propone la siguiente tricotomía: A) *Investigación sobre las artes*: el objeto de estudio es la práctica artística en un sentido amplio. El investigador no está implicado en la práctica artística objeto de su investigación. B) *Investigación para las artes*: el arte no es tanto el objeto de investigación sino su objetivo. Podría describirse como investigación aplicada. C) *Investigación en las artes*: no hay distancia entre el investigador y la práctica artística, es decir, no hay separación entre objeto y sujeto.

<sup>14</sup> “La crítica genética surge en Francia en los años ‘60. Sus precursores vienen del marxismo e introducen en los estudios lingüísticos el concepto de materialidad en la creación. La expansión se dio también geográficamente cuando a mediados de la década de los ‘80 esa línea de investigación llegó a Brasil.” (Almeida, 2014: 76).

en el germen de las ideas, de las acciones y en la mutación de las mismas hasta llegar a la concreción de la obra, los mecanismos que se mantienen como constantes y variables en cada una de las producciones (Almeida, 2014).

Si bien la crítica genética como campo de estudio tiene su origen de aplicación en la literatura, en la actualidad, es una metodología utilizada por otras artes: danza, música, teatro, artes visuales, fotoperiodismo, arquitectura, publicidad, por nombrar algunas. Esta diversidad de campos de aplicación ha llevado a revisiones conceptuales al interior de la disciplina. Una de estas revisiones fue la del término *manuscritos*, sustituido por el de *documentos de proceso*, término menos unívoco a la hora de referirnos a diferentes artes (Almeida, 2004).

La premisa de la crítica genética es que en toda acción creadora hay una teoría implícita. El rol del investigador entonces sería hurgar en los documentos del artista para develar esa teoría y poner en evidencia su poética. En el caso particular que nos ocupa, cobra gran valor la posibilidad de acceder a las fuentes primarias (fotos, registros audiovisuales, notas periodísticas, afiches, programas, etc.) aportadas por el grupo y las entrevistas realizadas<sup>15</sup>, ambas constituyen un preciado material de análisis. Igual valor adquiere el trabajo de campo realizado durante los años 2016-2017, asistiendo a ensayos, funciones y reuniones del grupo de coordinadores.

### **1.3 Articulaciones conceptuales**

Por las características del caso estudiado, nuestro análisis se nutrió de los aportes de teóricos provenientes de diferentes campos disciplinares. Como señala Leonor Arfuch “*esta incorporación, en virtud de definidos intereses y objetivos, no supone simplemente una ‘sumatoria’, sino una articulación, es decir, una búsqueda reflexiva de compatibilidades conceptuales [...] que no sutura por supuesto las diferencias*” (Arfuch, 2002: 26). De este modo, resultó necesario recurrir a un enfoque histórico sociológico como modo de comprender aspectos que emergían de nuestra investigación. Dentro de las teorías teatrales nos resultó pertinente el enfoque de la perspectiva sociológica aportada por Jean Duvignaud<sup>16</sup> quien entiende al teatro como una

---

<sup>15</sup> Entrevistas realizadas referenciadas en la bibliografía.

<sup>16</sup> Jean Duvignaud en su libro *Sociología del teatro* (1965) despliega su pensamiento sociológico aplicado al teatro.

manifestación social. El mismo, citado por Julia Lavatelli en su sistematización de las teorías teatrales, señala: *“El teatro es arte, y un arte enraizado, sostiene Duvignaud, el más enraizado de todos en la trama viva de la experiencia colectiva, el más sensible a las transformaciones que sufre la vida social en permanente evolución”* (Lavatelli, 2009: 41). Encontramos en esta perspectiva varios puntos resonantes que nos permiten en nuestro estudio *“echar luz sobre las condiciones que hacen que un determinado teatro surja, se consolide y se perpetúe dentro de muchos otros posibles”* (Lavatelli, 2009: 43).

Del mismo modo, ha resultado valiosa la noción de *historia material* propuesta por Walter Benjamin, y recuperada por Lorena Verzero (2013) para dar cuenta de una construcción histórica, no como situaciones causales a modo lineal sino por el contrario como una *“fractura que deja ver la historia anterior pero también la venidera, como construcciones de un mismo presente [...]”* (Verzero, 2013: 35). Desde esta perspectiva es recuperada tanto la historia institucional de la Escuela Municipal de Teatro como la trayectoria personal, biográfica, de los impulsores del Proyecto analizado.

Dentro de las vinculaciones que advertimos en nuestra investigación, nos referimos a la relación teatro-política y, articulada a ésta, la relación teatro-comunicación. Recurrimos a las discusiones vigentes dadas por teatristas y teóricos referentes en la temática, así como también retomamos la concepción de tres directores teatrales del S.XX que consideramos ineludibles al momento de abordar la relación teatro-política, y que además son reconocidos por el grupo en estudio como guías tanto en sus concepciones estéticas como ideológicas. Se trata de Bertolt Brecht, Augusto Boal y Eugenio Barba. Del mismo modo oficiarán de marco para el análisis, ciertos aspectos de las formaciones de Teatro Comunitario (Lola Proaño Gómez, 2013; Marcela Bidegain, 2007) así como también del Teatro Militante (Verzero, 2013). Analizaremos cómo y cuáles son las apropiaciones que los referentes del Proyecto Adolescentes hacen de estas concepciones en la actualidad.

Para enfocarnos en los procedimientos constructivos actorales desde la poética realista que se reconocen en algunas de las producciones del Proyecto, recurrimos a los aportes del maestro de actores Raul Serrano (2013) así como también a algunas consideraciones del teatrista e investigador Aldo Prico (2015).



#### 1.4 Teatro, política y comunicación

La relación entre teatro y política cruza de diferentes maneras a la experiencia estudiada. Se trata de un tópico que no es novedoso ni en la investigación sobre las artes en general ni sobre el teatro en particular. En este apartado transitamos algunos aspectos de esas discusiones a través de un breve recorrido histórico y conceptual que entendemos dan fundamento al modo de trabajo.

En su estudio de las prácticas culturales militantes de los años '60-'70 en Argentina, Verzero aporta la noción de "teatro militante" y define el término "político" en su sentido más amplio, como modo de intervenir en la sociedad. Lo propio del teatro es la acción y desde esta concepción la acción podría entenderse en un doble sentido: *"implica tanto interpretar como accionar, se resume en una sola en el teatro militante: actuar es operar sobre la realidad desde el escenario (en la obra) y desde la cotidianeidad (en la sociedad)"*. (Verzero, 2013: 40-41). De este modo los sujetos que llevan adelante la acción dejan de ser sujetos anónimos convirtiéndose en actores sociales con voz propia involucrados con su contexto.

Por su parte, María Julia Logiódice (2010) propone hacer una revisión de los modos de entender estas relaciones. En dicha revisión marca que lo político en las décadas de los '60 y '70 en Argentina, estuvo signado por una lógica de amigo-enemigo, *"primero a partir de la metáfora de la revolución y luego a la del orden dictatorial y su contracara, la resistencia"* (Logiódice, 2010: 2). Señala que las formas de vinculación arte-política, tuvieron un carácter instrumental en estas décadas en tanto la obra era medio de denuncia, entran en proceso de revisión al ponerse en crisis este modo de ver lo político en el arte con la vuelta de la democracia.

El clima de época fue propiciando en gran parte de la escena teatral la conjunción de poéticas y de procedimientos provenientes de referentes teatrales con una marcada ideología marxista. El modelo de Brecht, especialmente en su etapa didáctica, así como la fuerte impronta que tuvo la llegada de la escuela boalista<sup>17</sup> en nuestro país, fueron configurando modos particulares de entender la eficacia de la escena teatral para visualizar y transformar lo que ocurría en la escena social. El creador del Proyecto

---

<sup>17</sup> Nos referimos a la concepción teatral de Augusto Boal, actor, director, teórico y pedagogo brasileño nacido en 1931 y fallecido en 2009.

Adolescentes, Eduardo Hall<sup>18</sup>, vivió su juventud en los años '70 y comenzó su militancia política desde el hacer teatral. Fueron sus referentes ineludibles los anteriormente mencionados pedagogos-directores, Brecht y Boal.

Para realizar una lectura de las resonancias de la militancia en los años '70 en cuanto al accionar artístico-político en la actualidad<sup>19</sup> (tal como aparece en el discurso de los referentes del Proyecto) nos interesa la mirada de Mónica Berman, Ana Durán y Sonia Jaroslavsky (2014), que encuentran en las dictaduras los momentos bisagra de la biografía de los pioneros en el Teatro Comunitario, Adhemar Bianchi y Ricardo Talento, como forjadoras de un modo de posicionarse en la vida y plasmar sus ideales. Nos valemos del abordaje metodológico de las autoras para indagar en la trayectoria de los tres principales referentes del Proyecto Adolescentes, que pertenecen a diferentes generaciones pero que forjaron objetivos en común con ideales y postulados que podrían visualizarse o reconocerse como propios de otra época.

En relación a la última dictadura militar como momento bisagra a nivel político, social, económico y cultural de nuestro país, señalamos que el teatro resultó un ámbito de construcción de sentidos desde el cual se fueron generando espacios alternativos para que algunas voces silenciadas pudieran ser escuchadas. Así, fenómeno como el Teatro Abierto se constituyó en un foco de resistencia por excelencia desde 1981 hasta 1985, siendo un fenómeno cultural donde las manifestaciones artísticas adquirieron un fuerte sentido político.

Con el retorno de la democracia, en los '80 surgen otros sentidos para la política, sentidos orientados a generar una restitución de lo democrático por parte de la sociedad civil y a propiciar los consensos necesarios para esta transición. En el teatro argentino, señala José Luis Valenzuela<sup>20</sup>, surge una nueva acepción de lo político con la admisión en la escena de quienes no cumplían con ninguno de los preceptos del viejo teatro independiente: los artistas del *under*, los marginales, los trans, los que no habían tenido formación actoral, los que no conocían a los grandes referentes del teatro nacional y

---

<sup>18</sup> Actor, director, docente teatral nacido en la ciudad de Berisso en 1951. En el capítulo III realizamos un recorrido por su trayectoria artística y social.

<sup>19</sup> Berman, Durán y Jaroslavsky, en su libro: *Pasado y presente de un mundo posible: del teatro Independiente al Comunitario* (2014) analizan la biografía de los mencionados referentes del Teatro Comunitario en relación a los contextos históricos en que desarrollaron su formación y producción artística.

<sup>20</sup> Director, pedagogo y teórico del teatro argentino.

mundial. *“Fue también político el consecuente trastorno de las formas impulsado por estos huérfanos iconoclastas”* (Valenzuela, 2014: 360).

Avanzando en este sintético recorrido, la escena de los '90, caracterizada por el auge de las micropoéticas (Dubatti, 2006), por las redefiniciones conceptuales, espectáculos que pasaron de ser representacionales a performáticos en menor o mayor medida, trajeron aparejada una nueva experiencia en la recepción, no había un sentido unívoco para entender la obra, por el contrario, se habilitaban múltiples apreciaciones.

Podemos pensar en un nuevo momento en la relación teatro-política que comenzó a gestarse a fines del S. XX donde se reactivó la pregunta, en algunos sectores del campo teatral, por el componente político del arte y la vinculación de la obra con la realidad socio-política.

Los grupos de teatro comunitario son un claro ejemplo de este tipo de manifestaciones. La investigadora Marcela Bidegain (2007) ofrece un pormenorizado estudio sobre los grupos que tuvieron origen en la posdictadura y que a partir de entonces han ido proliferando en diferentes comunidades a nivel nacional. Sus características identitarias servirán de marco para establecer semejanzas y diferencias entre estas conformaciones grupales y nuestro objeto de estudio. Por su parte, Lola Proaño Gómez (2013), en su análisis sobre las estéticas comunitarias, también nos provee de elementos para analizar las acciones de formaciones teatrales de carácter colectivo.

Por otra parte, para pensar la relación teatro-comunicación nos valdremos de las reflexiones de Adriana D´Ottavio (2012), quien presenta la tensión entre arte y la noción clásica de comunicación en función del carácter político de la obra de arte. Para ello analiza la crítica al concepto de “arte político” que aporta Rancière, quien señala que en el modelo mimético de representación sigue primando la concepción de una relación de causalidad entre aquello que el artista muestra, denuncia, devela y la recepción por parte del espectador. Por ello, sostiene la autora, bajo esta concepción el arte adquiere un carácter instrumental; es decir, las obras serían el instrumento mediante el cual el artista interviene en la sociedad con la intención de generar determinado efecto en el público. En palabras de la autora:

Así, en este modelo mimético antiguo, Rancière distingue dos lógicas que siguen operando, aunque de nuevas formas, en la reflexión actual sobre el arte político. Por un lado, la lógica

representativa, que ve en el arte un reflejo del mundo (y en la comunicación, un sentido transmisible); por el otro, la lógica performativa, que ve en éste una herramienta de su transformación (y en la comunicación, un vehículo que transmite ese sentido). (D'Ottavio, 2012: 3).

De este modo, siguiendo a Ranciere, la autora pone en discusión la categoría de comunicación en el arte; sostiene que el mismo no se limita a comunicar un único sentido, sino por el contrario otorga la posibilidad de encontrar nuevas experiencias y sentidos. En la misma línea argumenta Gilles Deleuze (1987) que no hay relación unívoca entre la obra de arte y la comunicación; el arte no es un instrumento de comunicación en tanto consigna a ser transmitida.

Llegados a este punto, atendemos a la visión de dos teatristas que iniciaron su actividad en los '90 y que son representativos de un modo de concebir lo político en el arte. En cuanto a la función del teatro, Javier Daulte señala que pareciera que el teatro tiene que tener una función y que la misma es "*representar a las víctimas*" (Daulte, 2016: 33). Con esta visión, estaríamos frente a lo que se entiende por teatro "responsable", un teatro de contenidos. Sostiene que la generación de los '90, la suya, estuvo justamente signada por lo contrario, por un teatro irresponsable en el que "*la palabra estaba al servicio de desorientar y no de orientar, de incomodar y no de acomodar*" (Daulte, 2016: 33), en discrepancia con la visión de "dar mensaje con la obra", nos dice:

[...] si alguien quiere dedicarse a cambiar la sociedad tiene que dedicarse a alguna cosa que no sea teatro [...] Nosotros no queremos cambiar el mundo, nosotros queremos ser felices (o lo somos) haciendo lo que hacemos. Y punto. A lo sumo podremos cambiar a alguien. Pero en un sentido muy distinto al que imaginamos (Op. Cit. 31).

Su posicionamiento radica en el hecho de hacer arte como acto inevitable y con una motivación inicialmente narcisista; el estar comprometido con la realidad es un hecho que no puede ser forzado. En su cuestionamiento a los contenidos del arte, señala que la obra de arte se perpetúa por la vigencia y vitalidad de su propio lenguaje y no por sus contenidos. De allí su idea de que el teatro debe tener "*el acto responsable de conservar la irresponsabilidad de nuestro arte*" (Op. Cit. 30).

Por su parte, Rafael Spregelburd (2016) sostiene que hoy no es el principal objetivo del teatro la representación, como sí lo fue en otras épocas, ni tampoco puede reducirse su función a la de comunicación como lo sigue siendo para muchos. Por ello, señala que el teatro:

Todavía está negociando una discreta retirada de los sitios y funciones que le fueron agregados por necesidades de distintos momentos de la cultura. A veces se retira de alguna de sus funciones (el comentario político y didáctico, por ejemplo, para tratar de mejorar a las personas en su manera de pensar) pero no se retira completamente de otras (el universo social) [...] y entonces se producen extraños cruces de acusaciones entre teatristas de muy diversos orígenes y creencias. (Op. Cit. 42-43).

Ante la pregunta por la realidad y la representación de la misma, señala que en nuestro país pensar la realidad es pensar en la política, la cual marca y condiciona justamente esa realidad. Al interrogarse sobre qué hace el teatro con este dilema, sostiene que algunos eligen representar a las crisis como modo de entenderlas, comunicarlas, exorcizarlas, etc. Aspecto que considera ineficaz por el hecho de tener como competidores a los políticos y a los medios, “*campeones en el arte de construir realidades*” (Op. Cit. 54). En cambio otros, entre los cuales se incluye, eligen ser más fieles a los procedimientos creativos que a la temática. Lejos de hacer grandes revoluciones, al teatro le queda hacer “*Revoluciones Ínfimas*”:

Para mí la política se entiende como la administración pública de las imágenes; pues bien, el teatro que más me interesa, el que yo considero-además- un teatro político, no es aquel que toma prestados los temas de la actualidad política [...] sino aquel que privatiza esta administración de imágenes hasta hacerla completamente personal y sólo ahí la devuelve, la vomita sobre una sociedad [...] (Op. Cit. 42-43).

En esta posibilidad de encontrar múltiples sentidos, asoma lo singular, lo propio, lo micro, por sobre la mirada y el sentir colectivo. La definición “*revoluciones ínfimas*” remite justamente al singular modo de estar en el mundo de cada creador, a la particularidad que adquiere su poética.

Por su parte, el teórico teatral Jorge Dubatti, en referencia a “lo político”, lo señala como “*una categoría semántica que resulta adecuada para pensar la multiplicidad política de la teatralidad*” (Dubatti, 2006: 10). Desde esta perspectiva no

hay un teatro político sino que lo político está en todas partes, “*involucra todas las esferas de la vida teatral y es pertinente hablar, entonces, de la capacidad política del teatro, de sus múltiples posibilidades de producir sentido y acontecimientos políticos en todos y cada uno de los órdenes de la actividad teatral*” (Op. Cit. 11). Esta categoría permite analizar no sólo el accionar netamente teatral de los teatristas sino también su involucramiento en los diferentes acontecimientos sociales, políticos y culturales.

El mismo autor entiende a la póiesis (o ente poético) como aquella zona de la teatralidad que define al teatro como tal, le da status ontológico de arte. La póiesis como objeto de estudio de la Poética teatral es estudiada en su “*dimensión productiva, receptiva y de la zona de experiencia que se funda en la pragmática del convivio*” (Dubatti, 2009: 1). Por las variables de estudio que ofrece el entrecruzamiento de estas dimensiones es que no puede reducirse la función primaria de la póiesis a la comunicación, ni a la interpretación de signos, sino que debe ejercer su capacidad ontológica de “*poner un mundo a existir, hacer nacer [...] La función ontológica reenvía a ‘sentar’ un mundo, más que a re-presentarlo o pre-sentarlo*”<sup>21</sup> (Dubatti, J. 2016: 116). Es decir, por sobre la función comunicativa y representativa del teatro, el autor propone la función ontológica.

Como señalamos anteriormente, no es un tópico novedoso en la investigación sobre las artes en general ni sobre el teatro en particular la relación teatro-política, pero entendemos necesario traer a colación estas visiones diferentes en una discusión sintética, aún abierta, a fin de observar someramente las mutaciones que tuvo este binomio, sumado a la noción de comunicación. Esto nos permite avizorar de qué modo lo político y el valor comunicacional de la obra se plasma en el caso estudiado.

Tal como veremos en los siguientes capítulos, consideramos que las producciones del Proyecto Adolescentes, irían inscriptas en la línea de concebir el teatro en una función comunicativa. Entendiendo lo político en el sentido de que la realidad existe por fuera de la escena, que es factible de ser representada y modificada por medio de la toma de conciencia del espectador.

---

<sup>21</sup> Dubatti, J. (2016) “Hacia un espectador a la vez “emancipado” y “compañero”. Actas de las XIX Jornadas de Estética y de Historia del Teatro marplatense- “Los ecos de Eco” Págs. 116-123.

## **Capítulo 2: Escuela Municipal de Teatro de Tandil: construcción histórica e identidad teatral**

### **2.1 Introducción**

En este capítulo nos dedicamos a la institución en la que se desarrolla el Proyecto Adolescentes, nos referimos a la Escuela Municipal de Teatro de Tandil.

Situamos a la Escuela dentro de la escena teatral local tandilense y para ello realizamos un recorrido de construcción histórica de la misma, teniendo en cuenta los diferentes contextos políticos, sociales y económicos por los que ha atravesado tanto el ámbito local como nacional y que han ido configurando diferentes modos de funcionamiento institucional hasta llegar a la conformación actual, de la cual el Proyecto Adolescentes es parte.

### **2.2 La Escuela en el tiempo: pasado y presente institucional**

La Escuela Municipal de Teatro de Tandil cumple un rol fundamental en la creación y continuidad del Proyecto Adolescentes dado que fue el núcleo, el marco institucional, que posibilitó las condiciones de existencia del grupo de coordinadores del mismo desde principios del año 2003. Al respecto indagamos qué características tenía la Escuela Municipal en ese entonces y allí surge la pregunta por las características de la institución en el marco del contexto teatral tandilense. Para ello se impone realizar un recorrido histórico recuperando sucesos que oficiaron de antecedentes para la posterior creación de la Escuela, con sus respectivas fluctuaciones en cuanto a la permanencia e identidad dentro de la escena teatral local.

Adhiriendo a la noción de construcción de pasado propuesta por Verzero<sup>22</sup>, consideramos oportuno aclarar que al trazar un recorrido histórico de esta institución preferimos hablar de la construcción histórica más que de la reconstrucción de la historia de la Escuela Municipal. Construcción a partir de los archivos, testimonios y

---

<sup>22</sup> “A diferencia de la reconstrucción, que Benjamin define en sus ‘Tesis’ como la restauración de lo sido, la construcción es una creación nueva a partir de las ruinas. Mientras que la reconstrucción es una acción reparadora, la construcción es la ‘creación del presente con materiales del pasado’ (Reyes Mate, 2006: 121; citado por Verzero 2013:40).

relatos que a modo de rompecabezas irán sumando piezas a esta vacancia de fuente escrita, especialmente entre los años 1980- 2017.

Resaltamos el valioso aporte que han realizado las investigadoras Liliana Iriondo y Teresita María Victoria Fuentes con el estudio de los antecedentes de la creación de la Escuela así como también los primeros años de su existencia<sup>23</sup>. Por su parte, el ex Director de la Escuela, Pablo García Navarro<sup>24</sup>, durante su primer año de gestión (2016) se abocó entre otras funciones a iniciar esta búsqueda del recorrido histórico de la Escuela, recolectando documentación variada para este fin. Aunando intereses y necesidades, es que al inicio de esta investigación comenzamos a compartir e intercambiar material valioso en esta indagación de la memoria institucional (fotos, programas de mano, notas periodísticas, archivos, Libros de Actas de exámenes, etc.).

A esto se sumaron las entrevistas realizadas por quien suscribe, entre los meses de marzo y agosto del año 2017, a referentes de la Escuela en la conformación actual así como también a quienes tuvieron vinculación con la misma desde diferentes roles en períodos anteriores. De este modo, desde el ejercicio de la investigación académica, contribuimos a la construcción de la memoria institucional de la Escuela contando con el aporte de quienes han “vivido” y “viven” la institución y permiten así que los relatos devenidos en fuente valiosa salgan a la luz.

Si bien no es objetivo central de la tesis en curso realizar esta construcción, emprendemos esta pesquisa a fin de ahondar en la identidad de este espacio de formación teatral, más bien en las identidades que ha ido configurando a lo largo del tiempo y de los espacios físicos que ha ido transitando para finalmente poder ubicar al Proyecto en estudio dentro de la escena teatral local.

A continuación nos detendremos brevemente en las condiciones que dieron origen a la fundación de la Escuela Municipal y luego proponemos una serie de etapas por las que ha ido transitando desde el año de su fundación, 1973, hasta la actualidad.

---

<sup>23</sup> Para ampliar la información acerca de los orígenes del teatro en Tandil y los antecedentes de la Escuela Municipal de Teatro remitirse a los estudios de las investigadoras Liliana Iriondo y Teresita M. V. Fuentes, algunos de ellos referenciados en la bibliografía del presente estudio.

<sup>24</sup> Actor egresado de la ENAD (hoy UNA). Nacido en el año 1971. Entre febrero de 2016 y enero de 2018 se desempeñó como Director de la Escuela Municipal de Teatro. Entre 1987-1989 fue alumno del Centro de Formación Actoral, del cual su padre, Ricardo García Navarro, era Director Interino. Se amplía esta información en la etapa correspondiente al Centro de Formación Actoral.



### 2.3 Antecedentes de la creación

Entre las décadas del '50 y del '60 la concepción de teatro independiente que encabezaba Leónidas Barletta deja de tener un lugar protagónico y se vuelve cuestionado en el ambiente teatral tanto por los modos de expresión como por sus ideas fundacionales (Berman, Durán, Jaroslavsky: 2014). Estos cuestionamientos hacia el viejo teatro independiente lo llevan adelante nuevos grupos de teatro independiente<sup>25</sup>, planteando la necesidad de tener un espacio de formación actoral y también aportar nuevas ideas acerca de la profesionalización del teatro independiente. La demanda de formación y capacitación va más allá del propio grupo, por eso es que deciden expandir esta concepción haciéndola llegar a ciudades del interior con diferentes acciones: dando funciones, talleres y seminarios.

Tandil no estuvo ajena a esta dinámica y fue una de las ciudades que albergó a referentes de estos grupos independientes<sup>26</sup> que se hicieron eco de la necesidad de los actores y directores locales de contar con una formación sistemática, advirtiendo la modernización que se venía gestando en el teatro porteño. De este modo es que en nuestra ciudad se comienzan a gestionar cursos y talleres de formación en actuación y dirección. Entre ellos se encuentran los ciclos formativos que tuvieron lugar entre los años 1966 y 1970, dictados por docentes que provenían de Buenos Aires<sup>27</sup>.

Esto fue posible a través del apoyo brindado por el Fondo Nacional de las Artes, la Dirección de Cultura del Ministerio de Educación de la Provincia y el Municipio con la manifiesta intención de gestionar a corto plazo la apertura de una Escuela de Teatro en respuesta a la creciente demanda. Al respecto señala T. Fuentes:

El reclamo de profesionalismo, de trabajo y formación para los aficionados locales encontrará diversas pero continuas respuestas del “mundo cultural local” que comenzaba a consolidarse en la ciudad. [...] se pueden señalar dos etapas en la formación actoral: una primera etapa caracterizada por la acción informal de distintos grupos, que ligados al centro del campo funcionan como correa de transmisión entre el centro y la periferia y una segunda etapa, en la que la organización formal

---

<sup>25</sup> Instituto de Arte Moderno, Organización Latinoamericana de Teatro, Teatro los Independientes, Nuevo Teatro, Fray Mocho, entre otros.

<sup>26</sup> Algunos de estos referentes fueron Juan Carlos Pássaro, Marcelo Lavalle, Adelaida Hernández de Castagnino, Enrique Ryma, Guillermo Ben Hassan, Nicolás Vucasovich, Eduardo Corrado.

<sup>27</sup> Para ampliar información sobre estos Ciclos Formativos remitirse al artículo “Un viaje con gente de teatro” Iriondo-Fuentes (1998).

de los aprendizajes del actor se consolida, aportando así para que el “estímulo externo”, que en un primer momento había sido esporádico logre continuidad a través del establecimiento de maestros de teatro en la ciudad (Fuentes, 2001: 249).

Precisamente sería la radicación de esos maestros en la ciudad, evitando así el recambio constante, lo que contribuiría en gran medida a la continuidad en el aprendizaje, la progresión y profundización del mismo.

En este contexto de demanda de formación teatral a nivel local, bajo la intendencia de Osvaldo Zarini y Carlos Pina a cargo de la Dirección de Cultura, se instaló en Tandil en el año 1972 un actor y director proveniente de Capital Federal, siendo un gran aporte para la sistematización y profesionalización en el ámbito teatral, no sólo por la formación que traía sino también por fijar residencia en la ciudad. Nos referimos a Juan José Beristain<sup>28</sup>. Bajo su dirección se dio inicio al Seminario de Arte Dramático de Tandil dependiente del municipio, a la vez que puso en escena gran cantidad de obras.

#### **2.4 Avatares institucionales visualizados en etapas**

Identificamos cinco grandes etapas en los cuarenta y cuatro años de vida de la institución. El criterio de constitución de una etapa y el pasaje a otra responde a hechos significativos que se fueron sucediendo a lo largo de esos años, marcando de este modo hitos en el recorrido histórico. Algunos de estos hitos corresponden a las políticas públicas implementadas por el gobierno municipal en el ámbito cultural, y otros por el impacto y la presencia que han tenido en el contexto local proyectos surgidos en la Escuela.

Creemos oportuno nuevamente señalar que ante la vacancia de fuente escrita sobre la memoria institucional, y luego del trabajo de campo realizado, quien suscribe propone estas etapas, observando que estos hechos significativos mencionados se transforman en hitos porque delinear modos de ser institucionales particulares en cada momento.

---

<sup>28</sup> Porteño de nacimiento, se formó en el Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires (ITUBA). Su formación estuvo a cargo de Oscar Fessler en Actuación, Luis Pedreira en Escenografía, Patricia Stokoe en Expresión Corporal, Mirta Arlt en Historia del Teatro y Raúl Gallo en Educación Vocal (Fuentes, 2001: 253).

#### 2.4.1 Primera etapa: Sentando las bases... ¿Cuáles bases?

Consideramos que una primera etapa comprende el período 1973-1979. En el contexto descrito en el punto anterior, el 6 de octubre de 1973, por ordenanza municipal N° 1758, se crea la Escuela Municipal de Teatro dependiente de la Dirección de Cultura a través de la Dirección de Escuelas Municipales, bajo la intendencia de Jorge J.M. Lester<sup>29</sup> y dirigida por el mencionado Juan José Beristain.

Continuaba, al igual que en los tres Seminarios precedentes a la formación de la Escuela, el convenio entre la municipalidad que contaba con el auspicio de la Provincia y la Biblioteca Rivadavia con el apoyo del Fondo Nacional de las Artes. El plan de estudios contemplaba la formación actoral en estas áreas: Formación del actor, Educación Vocal y Foniatría, Expresión Corporal o Gimnasia Rítmica Expresiva, completaba la formación Educación musical o Ritmo. La formación de Beristain tenía la línea stanislavskiana de concebir la actuación, por lo tanto las clases de práctica escénica a su cargo tenían esa impronta.

En la Ordenanza Municipal quedan explicitadas las funciones que le competen a esta nueva institución: “a) *Estimular, orientar y capacitar las auténticas vocaciones teatrales*; b) *Poner la investigación al servicio de la creación y promoción de la cultura teatral del pueblo* y c) *Culminar los estudios teóricos y prácticos en la formación de un Teatro Municipal Modelo*”<sup>30</sup>. En palabras de Iriondo- Fuentes, “Desde este ámbito se concebían puestas consideradas dentro de un ‘teatro de arte’ que a su vez ejercían una especie de militancia social” (Iriondo-Fuentes, 1998: 80).

El día 24 de marzo de 1976, el Teniente Coronel Julio José Zanatelli es designado Interventor Municipal y a los pocos días se institucionaliza como intendente<sup>31</sup> desplazando a Lester en sus funciones. No hemos encontrado registros que evidencien la continuidad de funcionamiento de la Escuela entre los años 1976 y 1979. Sí hallamos documentación que da cuenta del desarrollo de actividades en el año 1979. En ese momento se crea la Comedia Tandilense, también de dependencia municipal. Los

---

<sup>29</sup> Jorge Lester (1909-1994). Intendente por el partido Justicialista entre los años 1973-1976. En la década de 1930, transitando su juventud estuvo relacionado con el teatro como actor y luego como director.

<sup>30</sup> Fragmento de la Ordenanza Municipal N° 1758 del 6/12/73 extraído de Fuentes, M.V. (2001: 254).

<sup>31</sup> Zanatelli fue intendente del 24/3/76 al 2/7/76. Fue sustituido por Fernández Trincheró (gerente del Banco Comercial) quien de mediados de 1976 al 2/4/79 permaneció como jefe comunal hasta que renuncia. Por un lapso de 16 días Carlos Sosa fue designado intendente interino y finalmente el 18/4/79 fue designado intendente nuevamente J.J. Zanatelli (Larsen, 2013).

docentes de la primera son directores y actores de la segunda, motivo por el cual se establece una estrecha relación entre ambos espacios.

Respondiendo a la pregunta inicial, ¿Cuáles bases se sentaron? Podemos responder: aquellas que sirvieron de cimiento para una formación teatral en nuestra ciudad, demandada desde hacía años y vista desde aquel entonces como una instancia de profesionalización y sistematización, atendiendo a una formación integral del actor.

#### **2.4.2 Segunda etapa: Centro de Formación Actoral**

Visualizamos una segunda etapa entre 1979 y 1988. Como vemos, esta etapa de la Escuela abarcó la intendencia de J.J. Zanatelli bajo el gobierno de facto y la transición democrática, con Américo Reynoso por la UCR como intendente (1983-1987). En el año 1979 la Escuela pasó a llamarse Centro de Formación Actoral y con esta denominación continuó hasta el año 1988 inclusive. Por ese entonces la Dirección de Cultura estaba bajo la coordinación de Daniel Pérez<sup>32</sup>. Lo sucedieron en el cargo otras dos personalidades del ámbito cultural tandilense, Bernardo Moroder<sup>33</sup> y Hugo Nario<sup>34</sup>; en ambas gestiones se mantuvo el mismo perfil formativo que se delineó a fines de los setenta. Cabe destacar que la Escuela no tenía quien ejerciera un rol directivo, recién en el año 1986 se lo nombró a Ricardo García Navarro<sup>35</sup> director interino.

La estructura organizativa constaba de un Curso de Formación del Actor con tres años de duración con cursada semanal, con el requisito de ingreso de ser mayor de 18 años. Según los programas de las Clases Públicas<sup>36</sup> de fin de cursada realizadas entre los años 1981 y 1988 observamos que la matrícula con que contaba la Escuela por ese entonces era de un promedio de 50 alumnos, incluidos los alumnos del Taller de Teatro para niños y el taller de Teatro para Docentes que se dictaron entre 1987 y 1988. En cuanto a la planta docente, estaba conformada por actores y directores locales, idóneos en el hacer teatral, con una formación autodidacta producto de las clases que habían tomado con los diferentes maestros que venían a la ciudad; así como también la

---

<sup>32</sup> Escritor y periodista. Director de Cultura entre 1976-1982 y 1991-1995.

<sup>33</sup> Músico, Director del Coro Estable de Tandil desde 1972 a 2008. Director de Cultura entre 1982-1983.

<sup>34</sup> Escritor y periodista. Director de Cultura 1983-1987.

<sup>35</sup> Ricardo García Navarro además de director interino era docente de las materias foniatría, mimo y expresión corporal.

<sup>36</sup> Estos programas figuran en el Anexo.

constante producción teatral que realizaban. Los tres docentes referentes de la Escuela en esta etapa fueron Luis Cicopiedi<sup>37</sup>, José María Guimet<sup>38</sup> y Ricardo García Navarro, quien, como dijimos, ejerció la dirección interina entre 1986-1988.

En el año 1986 se incorporó Miguel Ángel Santín<sup>39</sup> y en 1987 Claudia Stigol<sup>40</sup>, ambos provenían de Capital Federal, recibidos de la EMAD<sup>41</sup> el primero y en el Conservatorio de Arte Dramático (ENAD)<sup>42</sup> la segunda, ambas formaciones con una concepción stanislavskiana de la actuación. Se trataba de los primeros docentes de la Escuela con formación académica.

En referencia a la concepción de la actuación impartida durante esa etapa, Marcelo Ferraro, ex alumno, señala:

Para mí fue un antes y un después de Stigol y Santín, ellos venían con una formación poderosa de Capital. Hasta ese momento lo que nos daban los profesores de acá para nosotros era novedoso, no conocíamos otra cosa, pero visto desde ahora era una formación más bien tradicional. Por ejemplo Luis (Cicopiedi) daba actuación en 1º año, capaz que pasaba 2 o 3 clases haciéndonos caminar, nos decía cómo pararnos en el escenario, cómo movernos, muy de marcar esas cosas. Guimet era de ir a la práctica, aprendías haciendo. Como él era el director de la Comedia, había mucha relación entre la comedia y la Escuela, casi todos estábamos en los dos lados. La Clase Pública para nosotros era como un trámite, no era el único momento del año que actuábamos, casi todos trabajábamos en las obras de la Comedia, Guimet abría el espectro más allá de la actuación en sí, podías participar como utilero, como extra de grupos que venían de afuera, etc.

Pero Claudia Stigol y Miguel Santín nos enseñaron otras formas de componer personajes, nos enseñaron a trabajar con el análisis de texto, a componer a partir del vestuario de los personajes... Fue un antes y un después de ellos<sup>43</sup>

Con respecto al apoyo que recibía la Escuela por parte del municipio, Claudia Stigol refiere:

---

<sup>37</sup> Actor (1925-2000).

<sup>38</sup> Actor, director, locutor (1940-2015).

<sup>39</sup> Nacido en CABA. Actor, director, dramaturgo, pedagogo teatral. Licenciado en Arte (1956-2014).

<sup>40</sup> Tandilense, ingresó a la Escuela Municipal de Teatro de Tandil en el año 1975 y dos años más tarde se radicó en CABA. para estudiar actuación. Actriz egresada de la ENAD Profesora de Teatro (UNA), Licenciada en Artes en la UNSAM.

<sup>41</sup> EMAD: Escuela Municipal de Arte Dramático, radicada en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>42</sup> El Conservatorio Nacional de Arte Dramático (ENAD), radicado en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, paso a conformar el IUNA (Instituto Universitario Nacional de Arte) en el año 1996 conjuntamente con otros institutos terciarios de Arte. Desde el año 2014 se convirtió en la UNA (Universidad Nacional de las Artes).

<sup>43</sup> Ferraro, M. (2017, abril 5). Entrevista telefónica realizada por la autora.

Miguel Santín y yo éramos Asistentes Técnicos de la Provincia de Buenos Aires, pero además el municipio nos pagaba una cantidad de horas cátedra y nos daba los pasajes, ya que nosotros viajábamos todas las semanas desde Capital Federal. Los docentes locales, supongo que cobrarían horas cátedra<sup>44</sup>.

Volviendo a las palabras de Marcelo Ferraro, señalamos:

Lo que hacía bien la Escuela, con los pocos recursos que había, porque no había un espacio definido, teníamos tres o cuatro horas de clase por semana, lograron que los que tenían una vocación la pudieran desarrollar. En la tanda siguiente a la mía por ejemplo muchos se dedicaron después al teatro, como que les marcaron un camino, recuerdo a Sandra Abán, José Cobrana, Gustavo Lazarte, Pablo Cenoz, Adriana Córdoba<sup>45</sup>.

Las clases se daban en diferentes espacios que a modo de “préstamo” se iban gestionando: la Escuela N° 1, la Escuela Municipal de Danza., El Teatrillo (sala teatral que funcionaba en el subsuelo de la Biblioteca Rivadavia), la Escuela Polivalente de Arte y el Teatro Auditorio. Veremos que ésta es una deuda pendiente de todos los gobiernos de turno: un espacio propio para garantizar el funcionamiento, reforzar la pertenencia e identidad en la escena teatral tandilense.

### **2.4.3 Tercera etapa: Carrera de Actor y Comunicador Teatral**

Consideramos una tercera etapa que va de 1989 a 1991. En el año 1988, bajo la intendencia de Gino Pizzorno (1987-1991) por el Partido Justicialista, adviene un cambio en la concepción y la identidad que se piensa para el ámbito cultural en general y para la Escuela en particular. El hasta entonces Director Interino del Centro de Formación Actoral, Ricardo García Navarro, es removido de su cargo, al igual que el resto del plantel docente, con algunas excepciones<sup>46</sup>.

En una entrevista en un medio local Pizzorno señalaba:

Otra de las cosas interesantes para mencionar fue la dinamización de la actividad cultural. Realizaron muy buenas tareas Raúl Echeagaray, Cacho Testa y Margarita Sgró en Cultura y

---

<sup>44</sup> Stigol, C. (2017, abril). Cuestionario vía correo electrónico realizado por la autora.

<sup>45</sup> Ferraro, M. (2017, abril 5). Entrevista telefónica realizada por la autora.

<sup>46</sup> Adriana Córdoba, Claudia Stigol y Miguel Santín fueron los únicos docentes que continuaron con horas cátedra.

Educación, respectivamente. Pero además asignamos un presupuesto superador para el área de Cultura, que llegó a representar en su momento hasta el 5% del presupuesto municipal. Todo un récord. Las gestiones anteriores no llegaban al 1% <sup>47</sup>.

Es necesario traer a colación un hecho altamente significativo en cuanto al contexto teatral tandilense que se dio en este período, y es la creación de la Escuela Superior de Teatro, hoy Facultad de Arte de la UNICEN. Significativo por vastos motivos, pero viene al caso señalar que se daba la apertura de “otra” Escuela de Teatro en la ciudad de la mano de la Universidad, con un objetivo claramente definido: formar actores y docentes de teatro con una titulación habilitante tanto a nivel artístico como en el ejercicio de la docencia.

Por su parte, la entonces Directora de Educación, Margarita Sgró<sup>48</sup>, en una entrevista señalaba lo siguiente:

Nuestra convicción cultural fue tener una gestión democratizadora de la cultura que incluía obviamente la gratuidad de todo lo que se ofrecía. Teníamos dos planos o ejes distintos, democratizar por la gratuidad, todo lo que cultura ofrecía era gratuito o con entradas muy bajas y la otra cosa fue abrir el juego en los barrios que hoy digamos casi excede la necesidad de la gente porque hay oferta de talleres en todos lados pero en ese momento no. Eso generó muchísimo conflicto interno, interno digo en Tandil, fue una gestión que tuvo muchísima oposición de los sectores que se habían establecido así, digamos los dueños de la cultura letrada en Tandil. Entonces nuestra relación con los directores de las Escuelas Municipales fue muy mala en general, tuvimos mucha resistencia<sup>49</sup>.

En relación a la Escuela Municipal de Teatro agrega:

Yo era Directora de Educación y entre varias cosas tenía a cargo las escuelas municipales. Cuando ingresé en el '87 el Director de la Escuela era García Navarro. En mi gestión yo intenté mover mucho las cosas que estaban como asentadas, esta cosa de la cultura tandilense que, en teatro está éste, en música éste, en coro éste, en Artes Visuales éste y nadie más... Entonces yo en esa época conocí a Adriana (Calvar), a Victoria (Fuentes), a Liliana (Iriondo) y a una cuarta persona que ahora no me acuerdo el nombre y yo las contraté a todas ellas para que armaran una especie de

---

<sup>47</sup> Diario El Eco de Tandil, 25/5/2008 “Tandilenses con Historia: Nicolás (Gino) Pizzorno, ex intendente”. Pág. 2-5

<sup>48</sup> Doctora en Educación, docente e investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Fue Directora de Educación de la Municipalidad de Tandil en la gestión de Gino Pizzorno.

<sup>49</sup> Sgró, M. (2017, junio 5). Entrevista personal realizada por la autora.

proyecto, como te diría, darle un vuelo más de formación de actores, donde se hiciera teatro con un vuelo menos costumbrista, menos pueblerino y muy asentado sobre esto, en la idea de que la cultura, siempre digo esto porque me parece que es muy importante, que la cultura era cosa de quince o veinte que iban al teatro. Tandil era otro Tandil, creo que la Facultad de Arte trajo un cambio fundamental en ese sentido y se abrió mucho el juego cultural en Tandil, pero en esa época no había tanto, entonces yo recuerdo que la propuesta fue que armaran un proyecto, que Adriana lo tiene escrito<sup>50</sup>.

Así, la Escuela recuperó su denominación original, Escuela Municipal de Teatro, y en esta coyuntura cabía un replanteo no sólo del nombre sino también de su rol en la escena local, la necesidad de redefinir su concepción y con ello sus destinatarios. El objetivo de la gestión, en palabras de Alejandro Testa, Sub-secretario de Cultura del municipio en ese entonces, era:

El objetivo de la gestión en teatro y en general, fue la consolidación y proyección de nuestra cultura, con un encuadre en lo nacional y popular. Al asumir la institución educativa se llamaba “Centro de Formación Actoral” como tal, hacía hincapié sólo en la formación de los actores en un sentido técnico, profesional. No estaba pensada como carrera estructurada. Se trató de dar forma a una carrera que diera posibilidades en lo teatral a la gente que no podía ir a la Universidad. El anterior Centro de Formación Actoral intentaba una formación artística sin preocuparse por tener una posición tomada sobre lo que representa el teatro a nivel de la comunidad<sup>51</sup>.

Así comenzó a funcionar en la Escuela Municipal de Teatro la Carrera de Actor y Comunicador Teatral con tres años de duración y el único requisito de ingreso era tener quince años de edad. El período de funcionamiento duró una sola cohorte (1989-1991), las clases semanales en horario vespertino se desarrollaban en una antigua casona alquilada por el municipio en la calle 14 de Julio 351. Algunos docentes<sup>52</sup> de la Escuela Municipal eran los primeros alumnos en curso de la Escuela Superior de Teatro, nos referimos a Marcelo Islas, Pedro “Pepo” Sanzano, Esteban Arana. La Dirección estuvo a cargo de Liliana Iriondo quien a su vez era docente en la Escuela Superior de Teatro.

---

<sup>50</sup> Sgró, M. (2017, junio 5). Entrevista personal realizada por la autora.

<sup>51</sup> Testa, A. (s/f). Entrevista personal realizada por Teresita María Victoria Fuentes años posteriores a su gestión.

<sup>52</sup> Marcelo Islas (*Interpretación II y III*), Pedro “Pepo” Sanzano (*Interpretación I*), Esteban Arana (*Mimo y clown I y II*), Liliana Iriondo (*Historia del Teatro I y II*). Otros docentes de la Escuela en ese período fueron: Lucila Rodríguez (*Expresión Corporal I, II, III*), Luis Otero (*Educación de la Voz I, II, III*), Miriam Casco (*Análisis de texto I*), Adriana Calvar (*Análisis de texto II*), Adolfo Loreal (*Psicología*).



En este contexto, y considerando al artista como un trabajador de la cultura, se diseñó un plan de estudios cuyo objetivo era

Pensar al actor como un comunicador social, preparado para insertarse en la comunidad para desarrollar una tarea de promoción cultural a partir de la actividad teatral. Era un proyecto muy ambicioso que fracasó porque se intentaba que fuera un proyecto diferenciador de la Escuela Superior de Teatro. Errores que se cometieron: no estar más ligados con el Director de la Escuela Superior de Teatro (para intercambios por ej.). En la Escuela Municipal se intentó hacer cosas muy válidas: talleres con Roberto Vega, abiertos a la escuela misma, al Centro de Formación Actoral anterior (que guardaba cierto resentimiento o discrepancia con la nueva Escuela) y a la Escuela Superior.

Este proyecto no compitió con el de la Universidad porque estaba dirigido a la gente que no tenía acceso a ésta. Factores que influyeron en su fracaso: que fuera la misma gente la que trabajaba en ambas Escuelas; los planteos, muy metidos en lo social desde la Sub-secretaría cuando la política del municipio era netamente administrativa (por la crisis económica). Cuando había que asignar recursos, la Escuela y la Sub-secretaría de Cultura se veían perjudicadas. Esto implicó que muchas veces no se pudieran traer profesores y talleristas por falta de dinero <sup>53</sup>.

Retomamos las palabras de Margarita Sgró, para señalar un debate en relación al arte popular, la calidad artística y su vinculación:

La idea fue popularizar el arte y popularizar un arte de calidad. Porque en ese momento había un debate teórico que se dio mucho cuando abrimos la Escuela de Música Popular y también en las Escuelas de Artes Visuales, que era que para el pueblo se podía hacer algo de segunda categoría, entonces por ejemplo, un debate fuerte del que yo participé mucho fue el de la Escuela de Música Popular porque se pensaba que la música popular era rascar algo ¿no? Entonces ¿para qué vas a enseñar teoría en la Escuela de Música Popular? ¿Para qué vas a enseñar historia del teatro en una Escuela Municipal de Teatro? <sup>54</sup>

Estos planteos en efervescencia vinieron a remover lógicas y formas de entender “lo cultural” muy asentadas en nuestra ciudad, pero rápidamente, con un nuevo cambio de gestión, se dio paso a la que identificamos como una cuarta etapa. Cuarto período que, producto quizá de la resistencia a estos debates mencionados, logró desmembrar

---

<sup>53</sup> Testa, A. (s/f). Entrevista personal realizada por Teresita María Victoria Fuentes años posteriores a su gestión.

<sup>54</sup> Sgró, M. (2017, junio 5). Entrevista personal realizada por la autora.

poco a poco el proyecto iniciado en el '87. Así la estructura propuesta quedó sin efecto, el plantel docente y la dirección de la Escuela quedó cesante.

#### **2.4.4 Cuarta etapa: Menem lo hizo, Zanatelli también...**

La cuarta etapa la ubicamos a lo largo de la década del '90, precisamente entre 1991 y 2002. Es coincidente la presidencia del país de C. Menem con la intendencia de J. J. Zanatelli; el mismo intendente que gobernó durante la última dictadura militar, fue luego electo tres veces consecutivas desde el año 1991 hasta su muerte en el año 2001.

Es en este período donde instalamos el momento más crítico de la institución. En palabras de Adriana Córdoba, quien fuera alumna en la época del Centro de Formación Actoral y más adelante bibliotecaria, secretaria y docente con horas titulares:

Fue una época de muchos recortes presupuestarios sobre todo en Educación y Salud. La Escuela tenía muchos profesores y todos contratados con lo cual decidieron no renovar contratos y por ende la Escuela se cerraba. Pero de Personal dijeron que había dos profesores que tenían horas titulares en esa Escuela, Santín y yo (porque Claudia Stigol había renunciado). Entonces nos convocan para ofrecernos otro destino dentro de Cultura o Educación y con Santín proponemos los Talleres para los alumnos que estaban cursando en la Escuela. Funcionábamos en el viejo Teatro Estrada donde también estaba la Escuela de Música Popular. En 1995 hubo más recortes y el municipio dejó de pagar los pasajes para Carmen<sup>55</sup> y Miguel con lo cual también perdieron las horas cátedra. Sólo quedé yo con horas cátedra. Ese recorte afectó a todas las escuelas municipales y había mucho reclamo y movidas por las calles.

En nuestro caso pedíamos un director, más docentes y un sitio propio. Cultura y Educación pone con el mismo sueldo a José M. Guimet, que era Director de la Comedia Tandilense, en el cargo de director de la Escuela Municipal de Teatro, un dos por uno. Pasamos a funcionar en el Auditorio Municipal con talleres para adultos que dábamos entre Guimet y yo y talleres para niños y adolescentes que daba yo porque tenía las 30hs. cátedra<sup>56</sup>.

Cuando mencionamos a este momento como el más crítico, hacemos referencia a la situación de vulnerabilidad de la Escuela, con una ausencia de política cultural que

---

<sup>55</sup> Se refiere a Carmen Arrieta (1963), actriz, docente, directora y dramaturga teatral residente en ciudad de Buenos Aires. Fue parte del plantel docente de la Escuela Municipal con contrato por un período de tres años (1992-1994), junto a Miguel Santín y Adriana Córdoba compartían la coordinación de talleres para jóvenes y adultos en ese período.

<sup>56</sup> Córdoba, A. (2017, abril). Cuestionario vía correo electrónico realizado por la autora.

la incluyera. Contaba sólo con dos docentes, con escasa matrícula y sin edificio, es decir, una existencia precaria que pendía de un hilo. Vemos que ha sido significativa la tarea de sostén que realizó Adriana Córdoba, motivada seguramente por su alto nivel de pertenencia a la institución que la formó y por supuesto en defensa de su trabajo. En sus palabras:

Cuando comienza el 2001 cambia la Dirección de Educación, entra Dina Panigazzi. Ella me convoca y le cuento en la situación que estamos y acepta ver el Proyecto de Escuela que yo tenía guardado y que era muy parecido al Plan de Estudio que había cuando entré. Lo lee y me dice que sí. Antes de esto yo había hablado con Ricardo García Navarro para que vuelva a la Escuela si el plan era aprobado, él estaba como director del Grupo de Teatro Evocación, era cuestión de pasar las horas que ya tenía a la Escuela. Comenzamos en 2001 con el Plan de tres años de cursada y cuatro materias por año. Volvemos a ser Escuela después de casi 10 años, aunque siempre estuvimos dando talleres para adultos, adolescentes y niños. Para ese primer año (2001) entre Guimet, García Navarro y yo lo podíamos cubrir. El 2 de Enero de 2002 falleció García Navarro. En Febrero nos pusimos a trabajar con la Directora de Educación tratando de que las horas de Ricardo quedasen en la Escuela y se pudiese llamar a concurso de Dificil Cobertura. Eso se logró y se abrió la convocatoria. Ahí es donde entra Eduardo Hall<sup>57</sup>.

Así refiere Adriana Córdoba el curso de los hechos:

Empezamos a trabajar ese año 2002 en la Escuela “garilaucha”<sup>58</sup>, teníamos 2° Año, ya se notaba el cambio que estaba dando la Escuela. En 2003 por nuestros reclamos, nos pasaron a la Estación de Trenes<sup>59</sup>, que lo único bueno era que no lo compartíamos con nadie. A finales de 2004 Guimet se jubila y su cargo estaba en la Escuela, con lo cual hubiese sido un gran paso que entrara un director en su lugar. Tanto hubieses es porque la Secretaría de Gobierno consideró que era un cargo muy grande para una Escuela tan pequeña y nombraría a un Coordinador. En Abril de 2005 nos comunican que la Coordinadora sería yo. Yo ya estaba con la idea de venirme a España y ese nombramiento me hizo dudar un poco. Pero claro, una coordinación no es lo mismo que un cargo directivo, no tiene la misma fuerza política que era lo que nosotros necesitábamos. Por lo demás

---

<sup>57</sup> Córdoba, A. (2017, abril). Cuestionario vía correo electrónico realizado por la autora.

<sup>58</sup> Hace referencia a la Escuela Secundaria N° 1 “Lucio V. Mansilla” ubicada en ese entonces en calle Garibaldi al 800. Actualmente sita en Fulg y Azcuénaga.

<sup>59</sup> Desde el año 2003 hasta el 2015 las instalaciones del Ferrocarril fueron el lugar de referencia de la Escuela Municipal de Teatro. Ante el pedido de las instalaciones de la Estación por parte de la Provincia al municipio, se buscaron alternativas edilicias. Finalmente el municipio y la Sociedad Española de Socorros Mutuos realzaron un convenio para que las actividades de la estación se muden al primer piso del Teatro Cervantes, mientras no cuenten con un espacio propio.

todo erba igual para mí porque la tarea institucional y administrativa la venía haciendo hacía años, más la docencia. Finalmente acepté pero al poco tiempo renuncié para venirme a España<sup>60</sup>.

#### **2.4.5 Quinta etapa: El futuro llegó... hace rato**

Un quinto y último período lo ubicamos entre el año 2003 y la actualidad, inicios del 2018. El convulsionado comienzo de milenio trajo aparejada la carga de una década azotada por el gobierno de Carlos Menem, que dejó tendido un panorama desolador de cara a la “anhelada” llegada del nuevo milenio, el tan mencionado “futuro”. El año 2000 golpeaba sus puertas y fueron abiertas una vez más y, afortunadamente, por el voto democrático. Fernando De La Rúa<sup>61</sup> asumió la presidencia en diciembre de 1999 en representación de la *Alianza por el Trabajo, la Justicia y la Educación* y transcurridos tan sólo dos años de mandato se desencadenó una profunda crisis.

En el año 2003 se inaugura un nuevo ciclo político, económico y social. A nivel nacional la llegada de Néstor Kirchner (2003-2007) a la presidencia por el Frente para la Victoria y Daniel Scioli en la vicepresidencia, marca un hito que en los dos mandatos siguientes daría continuidad con el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015)<sup>62</sup>. Es decir, un proyecto que con sus diferencias en cada etapa, podríamos decir que tuvo continuidad por un período de doce años. En los ocho años de presidencia de C. F. de Kirchner, quien asumió la gobernación de la Provincia de Buenos Aires en representación del Frente para la Victoria fue Daniel Scioli. A su vez, en el plano local, en el año 2003 asume la intendencia por el partido radical Miguel Ángel Lunghi, quien continúa en el cargo por tres reelecciones consecutivas<sup>63</sup>, transitando en la actualidad el cuarto período que finalizará en diciembre de 2019.

En esta quinta etapa, la oferta educativa de la Escuela Municipal de Teatro constaba de talleres abiertos a la comunidad para niños, adolescentes y adultos, como en otras oportunidades. Al respecto, el fragmento de entrevista a Adriana Córdoba

---

<sup>60</sup> Córdoba, A. (2017, abril). Cuestionario vía correo electrónico realizado por la autora.

<sup>61</sup> Perteneciente a la Unión Cívica Radical.

<sup>62</sup> Los dos mandatos de Cristina Fernández de Kirchner: 2007-2011 y 2011-2015 (por el Frente para la Victoria).

<sup>63</sup> Los cuatro períodos de M. A. Lunghi: 2003-2007 (candidato por la Unión Cívica Radical (UCR). 2007-2011 (candidato por UCR). 2011-2015 (candidato por UCR- Unión para el Desarrollo Social). 2015-2019 (candidato por UCR- Cambiemos).

presentado anteriormente da cuenta del estado de la institución también en este período.

Por su parte Soledad Lami y Verónica Rodríguez señalan:

Este proyecto comenzó en el año 2003. En medio de una *crisis institucional*, la Escuela Municipal de Teatro venía sufriendo cambios constantes de edificios, falta de recursos humanos y materiales. Estas problemáticas generaron consecuentemente el decrecimiento de matrícula.

Por otro lado, la situación económica y social era muy adversa, debido a las consecuencias de la década de los noventa y la crisis del 2001 que afectaron seriamente a la sociedad, especialmente a los sectores más vulnerables, incluidos los adolescentes<sup>64</sup>.

También Claudia Castro<sup>65</sup>, entonces Directora de Cultura de la Municipalidad de Tandil (2003-2008), se refiere de esta manera a la situación de la Escuela:

Lo que nos encontramos en ese momento (2003) fue ya la Escuela Superior convertida en Facultad de Arte como muy consolidada en la formación teatral con titulaciones habilitantes y la Escuela Municipal desmembrada, en la que funcionaban talleres pero no estaba otorgando ningún tipo de titulación, con lo cual se ponía en cuestión cuál era el sentido de tener formato Escuela para dar talleres y ahí fue cuando empezamos a trabajar nosotros, a revisar las Ordenanzas y lo que veíamos es que había un laburo fenomenal de Eduardo Hall ya con la Formación de Formadores<sup>66</sup> y él venía bregando por tener horas cátedra asignadas a las ayudantes que estaban trabajando ad-honorem y es ahí cuando nosotros conseguimos que se abrieran unos paquetes de horas cátedra para Sole Lami<sup>67</sup>, Vero Rodríguez<sup>68</sup> y creo alguien más. Ellas trabajaban con Eduardo en las producciones artísticas, más de índole espectacular, de producción artística que circulaba, entonces también era esta cuestión de acompañamiento a los espectáculos para que participaran en los Festivales, pero bueno, el mayor reclamo era esto, Eduardo se sentía como muy solo trabajando. Había que decidir si era Escuela o eran talleres. A mi criterio, digamos, en ese momento la figura

---

<sup>64</sup> Relato de Experiencia: “*Proyecto Adolescentes: Inclusión social a través del Arte, Escuela Municipal de Teatro de Tandil*”. Autoras Lami y Rodríguez. Presentado en el marco del II Encuentro Nacional de Prácticas y Residencias en Carreras Artísticas, Facultad de Arte (2014).

<sup>65</sup> Lic. en Teatro. Docente-investigadora de la Facultad de Arte (UNICEN). Actualmente se desempeña como Coordinadora de Cultura de la UNICEN.

<sup>66</sup> Formación de Formadores: Proyecto creado por Eduardo Hall que tiene como objetivo brindar formación y capacitación a alumnos avanzados, en todo lo concerniente al Arte Dramático, para que puedan asumir el rol de formadores. En el capítulo 4 ampliamos esta información y en el Anexo figura el Plan de Estudios del proyecto.

<sup>67</sup> Soledad Lami: Actriz, docente y directora teatral. Docente del Proyecto Adolescentes en la Escuela Municipal de Teatro. En el capítulo III recorremos su trayectoria artística y social.

<sup>68</sup> Verónica Rodríguez: Actriz, docente y directora teatral. Docente del Proyecto Adolescentes en la Escuela Municipal de Teatro. En el capítulo III recorremos su trayectoria artística y social.

Escuela no tenía demasiado sentido en tanto y en cuanto no otorgara ningún tipo de titulación habilitante<sup>69</sup>.

Consideramos que el relevamiento que desde el área de Cultura se realizó acerca de lo que sucedía en las Escuelas Municipales, en este caso la de Teatro, posibilitó que se conociera con mayor profundidad este proyecto que venía gestándose en la institución y a partir de allí se vehiculizaran acciones que permitieran su sostenimiento. Una de esas acciones fue el proveer horas cátedra para que el equipo de trabajo de lo que hoy es el Proyecto Adolescentes se consolide. Por otra parte, se hizo una revisión de los propósitos de la Escuela. Así es que en el año 2008 se modificó la Ordenanza<sup>70</sup>, marcando un perfil orientado al teatro comunitario. Seleccionamos algunos de los ítems del artículo 2° y 3°:

Artículo 2° [...] b) Ofrecer un espacio de educación formal mediante la titulación de promotor cultural con orientación en teatro comunitario. c) Promover la participación ciudadana en diferentes instancias de la vida cultural y artística de la ciudad. d) Articular con otros ámbitos de formación y actuación comunitaria para la transversalización de los saberes. e) Proporcionar herramientas para la inclusión e integración social a través del arte del teatro. f) Incentivar la autogestión en producción artística integral para el fortalecimiento de la actividad teatral como factor de desarrollo productivo. Artículo 3°: Su estructura estará dada por las plantas funcionales aprobadas por el Presupuesto de Gastos Municipales y deberá contar con personal profesional idóneo para cubrir la oferta de talleres y seminarios afines con la disciplina Teatro y la promoción cultural con orientación en teatro comunitario.

En el año 2008 fue designada en el cargo de Coordinadora la Sra. Mónica Pérez<sup>71</sup>. Ese mismo año salieron a concurso horas para cubrir los cargos docentes de los nuevos talleres que se abrían a la comunidad además de los que ya venían funcionando. De esta manera entre los años 2008-2015, la Escuela pasó a tener dos sedes, por un lado, la sala de la Estación de Ferrocarril<sup>72</sup> donde se venían dictando los talleres de niños y adolescentes a cargo de E. Hall, V. Rodríguez y S. Lami; y por otro lado, el

---

<sup>69</sup> Castro, C. (2017, mayo 9). Entrevista personal realizada por la autora.

<sup>70</sup> Tandil, 10 de abril de 2008. ORDENANZA N°10929- Artículo 1°.- modifícase los artículos 1, 2, 3, y 4 de la Ordenanza N° 1758.

<sup>71</sup> Mónica Pérez: actriz y cantante radicada en Tandil desde el año 1988. Se desempeñó en diferentes áreas del municipio en condición de personal de planta permanente. Ha dictado talleres de teatro en la Sala Abierta de Lectura.

<sup>72</sup> También en ese espacio se dictaba un taller de Producción para adultos a cargo de Leonardo Mouillerón.

Teatro de la Confraternidad Ferroviaria<sup>73</sup> donde se comenzaron a dictar las nuevas propuestas<sup>74</sup>.

A fines de 2015 Mónica Pérez quedó desafectada de sus funciones de coordinadora y en febrero de 2016 el municipio designó a Pablo García Navarro en el cargo de director, quien luego de dos años de gestión renunció al cargo a partir del 1° de febrero de 2018.

A partir de la mencionada fecha el nuevo director de la Escuela, designado por el municipio es el Sr. Alberto Guillén<sup>75</sup>. Cabe destacar que no hay antecedentes de designación de cargos directivos en la Escuela por el sistema de concurso público, en todos los casos han sido designados directamente por el poder ejecutivo municipal<sup>76</sup>.

En la actualidad la Escuela cuenta con un director, un plantel docente concursado, aumento considerable de la matrícula (aproximadamente 270 alumnos), pero aún sin edificio propio. Es decir, la actividad institucional sigue siendo descentralizada, continúan los talleres en el teatro de la Confraternidad Ferroviaria<sup>77</sup> y la tarea desarrollada en la Estación de Ferrocarril pasó a realizarse en el primer piso del Teatro Cervantes<sup>78</sup>.

En referencia al grupo de coordinadores que gestó el Proyecto Adolescentes, el Proyecto Institucional 2017 de la Escuela señala lo siguiente:

Con la primera producción de creación colectiva del Proyecto Adolescentes *Divino Tesoro* (2003) comienza una nueva etapa de la Escuela, socializando la actividad en otras instituciones, hecho que provocó no sólo la posibilidad de marcar un rumbo bajo la premisa de Inclusión Social a

---

<sup>73</sup> Teatro de gestión estatal dependiente del municipio de Tandil, ubicado en 4 de Abril 1371.

<sup>74</sup> Talleres de teatro para adultos y adultos mayores.

<sup>75</sup> Locutor y conductor radial. Se desempeñó durante 37 años en LU 22 Radio Tandil, espacio de horario central del que fue despedido a fines de 2017. Ha participado en producciones teatrales locales como actor y director.

<sup>76</sup> En cuanto a la estructura jerárquica a nivel municipal señalamos que luego de Claudia Castro (2003-2008), fue Miguel Roaux quien continuó como Director de Cultura y Educación hasta el año 2012, año en fue designada Natalia Correa como Subsecretaria de Cultura y Educación. Como Coordinador de Área Escuelas Municipales fue designado Pablo Viana en enero de 2012, renunciando al cargo a principios de 2016. Como Coordinadora de Área Pedagógica, fue designada a principios de 2012 María Pifano, quien continúa en su cargo. El año 2015 asumió la Dirección de Educación, dependiente de la Subsecretaría de Cultura y Educación, Guillermina Cadona quien continúa en funciones. De esta Subsecretaría depende la Escuela Municipal de Teatro.

<sup>77</sup> Talleres de teatro para adultos y adultos mayores.

<sup>78</sup> Talleres de Teatro para niños (6 a 8 años y de 9 a 11 años), Taller de Producción para Adolescentes. A partir del ciclo lectivo 2018 se propuso subdividir al grupo de adolescentes de la siguiente manera: taller para pre-adolescentes (12 a 14 años) y adolescentes (15 a 18 años).

través del Arte, sino la continuación ininterrumpida de producciones y un aumento en la matrícula en los años sucesivos<sup>79</sup>.

Vemos entonces que desde el año 2003 a esta parte hay una propuesta, encabezada por Eduardo Hall y sus mencionadas colegas que han ido definiendo un modo de trabajo con fines enmarcados en lo que denominan inclusión social a través del arte y que, a partir de esta impronta, la Escuela fue definiendo su identidad en este sentido.

Nuevamente en revisión y en búsqueda de que la Ordenanza refleje lo más fielmente posible los propósitos de la institución, a principios del año 2017 se elevó al Honorable Consejo Deliberante una nueva propuesta de modificación de Ordenanza<sup>80</sup> que aún no ha tenido aprobación. Entre los cambios propuestos se acentúa la noción de inclusión social a través del arte con talleres para diferentes grupos etarios como así también la continua capacitación profesional de los miembros de la comunidad educativa. Por tanto, la redefinición de los propósitos de la Escuela se concreta a partir de la legitimación de lo que ya ocurre en la práctica.

## **2.5 Reflexiones sobre estos avatares**

Realizar esta construcción nos permite observar el devenir institucional y a partir de allí arribar a algunas reflexiones.

Desde la fundación de la Escuela Municipal de Teatro a la actualidad, una constante significativa es la ausencia de edificio propio. Es el déficit que resuena urgente y necesario no sólo en las entrevistas, sino que fue comprobado en el trabajo de campo. La urgencia del espacio propio radica en que la matrícula aumentó considerablemente, llegando a ser aproximadamente trescientos cincuenta alumnos entre todos los talleres. Sólo el Taller de Producción del Proyecto Adolescentes nuclea a cincuenta de ellos en un espacio que no reúne las condiciones necesarias para un adecuado desarrollo de las actividades. Una gran apuesta por parte del gobierno municipal sería gestionar un espacio propio de funcionamiento para la única Escuela Municipal que aún no lo tiene. Sabemos que por sí sólo un edificio no garantiza la

---

<sup>79</sup> Proyecto Institucional de la Escuela Municipal de Teatro, año 2017.

<sup>80</sup> Propuesta de modificación de Ordenanza: Ordenanza N°1758 (6 de octubre de 1973), modificada por Ordenanza N°10929 (10 de abril de 2008).



identidad de un lugar, pero sí posibilita que lo que allí sucede vaya adquiriendo anclaje territorial, sentido de pertenencia, referencia y presencia en la escena teatral local.

Observamos que las políticas culturales a nivel municipal han sido disímiles. En estos cuarenta y cuatro años se proyectaron diferentes perfiles institucionales. Los continuos cambios endógenos y/o exógenos de las primeras cuatro etapas no permitieron que la Escuela lograra un crecimiento continuo y sostenido. Sin embargo, creemos que, aún con la ausencia de políticas favorables, sorteó múltiples avatares logrando sostener la actividad teatral, haciéndola accesible a una franja etaria amplia que contempla desde niños hasta adultos mayores de diferentes sectores sociales. Por tanto, ha sido y sigue siendo un espacio formativo que oficia de “semillero” de teatristas y también de espectadores, que, en muchos casos, tuvieron con las producciones de la Escuela Municipal la primera experiencia teatral.

Señalamos que es en la quinta etapa donde situamos un rasgo que se vuelve distintivo en referencia a lo que ha sido la historia de la Escuela Municipal. Es el hecho de contar por primera vez con un equipo docente que desarrolla un Proyecto a lo largo de quince años. Más allá de las revisiones que conlleva la reflexión sobre la práctica; más allá de los desafíos que implica sostener un grupo de trabajo; más allá de las gestiones que ha tenido la Escuela; más allá de los cambios en políticas culturales a nivel local y nacional, por mencionar algunos de los tantos “más allá”. Hay un núcleo, un equipo de trabajo que perdura dinámico y comprometido en la tarea al punto de dar, con su accionar, mayor visibilidad a la institución de la que es parte. Es decir, consideramos que en esta etapa se consolida un proyecto por un lapso mayor de tiempo que conjuga lo que ocurre en la práctica con aquello que se postula institucionalmente, delineando desde el hacer un perfil identitario basado en la inclusión social a través del arte.

En estrecha vinculación con lo antedicho, entendemos que lo que puede leerse como una debilidad institucional, nos referimos a la falta de un proyecto definido para la Escuela hasta finalizar la cuarta etapa (2001) fue lo que posibilitó y ofició de campo fértil para la incorporación de Eduardo Hall en la planta docente. Y con esto, la siembra de su línea de trabajo, sobre la cual ha ejercido un claro liderazgo.

Por último, consideramos que el período en que estamos finalizando nuestra investigación coincide con lo que entendemos otro “momento bisagra” en la historia de

la Escuela así como también del Proyecto. Factores como: la designación de un nuevo Director de la institución; las políticas llevadas adelante desde la gestión de la Dirección de Educación en relación a la labor que viene realizando este grupo de docentes; la jubilación de Eduardo Hall; la revisión del plan de estudios de la Carrera de Formador de Formadores; sumado al contexto social, político y económico en que nos encuentra el primer cuatrimestre de 2018; advierten el inicio de una nueva etapa en la Escuela en general y en el Proyecto en particular.

## **Capítulo 3: Trayectorias sociales y artísticas de los referentes del Proyecto Adolescentes: entre el “yo” y el “nosotros”, un camino en construcción**

*Este espacio nosotros lo defendemos a capa y espada*

Soledad Lami

### **3.1 Introducción**

En este capítulo analizaremos las trayectorias artísticas y sociales de tres de los referentes del Proyecto Adolescentes atendiendo especialmente a la recuperación que hacen de su biografía y la significación que dan a los hitos mencionados en la misma. Posteriormente, vincularemos estos recorridos personales con la trayectoria que han ido trazando como equipo de coordinación. Para este análisis nos valdremos de la noción de trayectoria, recuperando aportes de Pierre Bourdieu (2014) y Sandra Nicastro y María Beatriz Greco (2013).

En la actualidad el Proyecto cuenta con cinco referentes que llevan adelante la propuesta, ellos son, Eduardo Hall, Verónica Rodríguez, Soledad Lami, Florencia Rodríguez y Joaquina Massa. Al referirnos a la trayectoria personal hicimos el recorte en los tres primeros, por ser quienes comparten la coordinación desde los inicios. Las dos últimas integrantes se sumaron en el año 2014 y nos referiremos a ellas cuando recorramos la trayectoria grupal.

Es en este punto donde cabe aclarar un hecho altamente significativo. Eduardo Hall se jubiló de su trabajo docente en la Escuela Municipal el 1° de febrero de 2018, en simultáneo a las correcciones finales de la presente tesis. Dado que nuestro recorte de estudio abarca desde el año 2003 hasta el año 2017, es que optamos por respetar el tiempo presente de la enunciación en este trabajo como si Eduardo Hall estuviera en funciones. Sólo hacemos referencia somera a los cambios producidos al iniciar el año 2018.

### **3.2 Sobre la noción de trayectoria**

Podríamos decir que toda conformación grupal es única porque únicos son los sujetos que la integran, y en este ser únicos se vuelve necesario indagar en la

‘trayectoria personal’ de los referentes del Proyecto Adolescentes para inferir las resonancias que cada uno ejerció en el otro dando origen a la mencionada ‘trayectoria grupal’. Tomamos la noción de trayectoria aportada por Pierre Bourdieu:

[...] No se puede comprender una trayectoria [...] si no es a condición de haber construido previamente los estados sucesivos del campo en el cual se ha desarrollado, es decir, el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado al menos en un cierto número de estados pertinentes al conjunto de los otros agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades (Bourdieu, 2011: 128).

Al entender la trayectoria como “*un recorrido en situación*” (Nicastro y Greco, 2013: 27) estamos privilegiando el entender cómo se ha llegado a este presente. Posicionándonos en el aquí y ahora del grupo, iremos abriendo diferentes ventanas al pasado, a la historia personal de los iniciadores para poder conocer cómo se advierte la dialéctica entre un “yo” y un “nosotros” grupal. Proponemos entonces un recorrido por la trayectoria de Eduardo Hall en primer término, luego la de Verónica Rodríguez y finalmente la de Soledad Lami, intentando de alguna manera, “*capitalizar el valor de la historicidad como proceso*” (Nicastro y Greco, 2013: 28). Posteriormente nos abocaremos a la noción de trayectoria entendida en términos grupales.

Si bien la noción de trayectoria guía metodológicamente nuestro análisis en este capítulo, cabe señalar que la entendemos en estrecha vinculación con la noción de identidad, en tanto “*toda identidad remite directamente a la historia de una vida en tanto unidad de sentidos, en tanto mirada al pasado desde el presente como memoria y proyección al futuro en cuanto proyecto. Por ende, es central a esta definición la articulación entre construcción de identidad y tiempo, relación esta que se constituye en historia de un alguien como recorrido ‘vital’, que remite así mismo a un contexto social concreto de desarrollo*” (Porta, 2007). El mismo autor, recuperando las perspectivas de Ricoeur (1999) y Giddens (1991), señala a la identidad como una estructura de sentidos conformada por siete dimensiones; ellas son la dimensión psicológico-madurativa, la biológico-física, de socialización, la afectiva, la profesional, la cognitiva y la narrativa. Nos interesa tomar la dimensión narrativa, en tanto es la dimensión que nos brindó la palabra de cada uno de los referentes para analizar su trayectoria.

De este modo, realizamos esta construcción a partir de entrevistas personales, entendiendo que en los relatos de la propia vida, entran en juego “*la lucha por el significado, el control de la interpretación y la construcción de la identidad*” (Verzero, 2013: 39). Omisiones y menciones irán cobrando significado, por eso nos interesa atender a los momentos “bisagra”, significativos, en las trayectorias de cada uno.

### **3.3 Eduardo Hall: “*Un trabajador de la cultura*”**

Eduardo Domingo Hall es actor, director, docente teatral, nacido en el año 1951 en la ciudad de Berisso. Dentro de su formación artística se destaca el paso por el Taller de Investigaciones Dramáticas de La Plata (TID) bajo los postulados del teatro independiente, así como también el camino que fue trazando de manera autodidacta con diferentes “maestros” de teatro, tal como elige llamarlos:

Fui afortunado, mi primer maestro en La Plata se llamaba Carlos Lagos, él era un actor entrerriano, un apasionado y él me conectó con los libros, me conectó sobre todo con los grandes maestros. Me hablaba de los grandes maestros de una manera que yo no podía leerlos, era tan apasionante lo que me contaba, lo que para él significaba. Era una época donde no había Internet, no había nada y estaban los libros, y esto me llevó a empezar a hacer mi biblioteca, a comprarme todos los de los grandes maestros, a leerlos, a apasionarme con la vida de ellos, y también descubrí un sentido, una ética, una defensa del trabajo del actor en cuanto a cómo va la vida en comunión con su arte, a una consecuencia entre decir y hacer más allá de las diferencias que pueda uno tener con un maestro. Recién con los años me di cuenta de la influencia que ejerció en mí. Igual uno puede tener una influencia pero hay cosas que vienen con uno<sup>81</sup>.

En el año 1981, Eduardo viajó a Dinamarca para asistir a la Escuela Internacional de Antropología Teatral (ISTA)<sup>82</sup>. Mediante un previo intercambio epistolar con Eugenio Barba recibió una invitación para participar de la misma. A propósito de la experiencia relata:

También fui muy afortunado de encontrarme a Barba. Obviamente fue una bisagra en mi formación. Como yo era muy apasionado se me ocurre escribirle a Barba a un correo que saqué del libro de Grotowsky que estaba equivocado, pero como era Dinamarca llegó. En el '80 yo estaba en

---

<sup>81</sup> Hall, E. (2015, septiembre 9). Entrevista personal realizada por la autora.

<sup>82</sup> International School of Theatre Anthropology, fundada por Eugenio Barba en 1979.

una crisis personal fuertísima y me llega una carta de Barba invitándome personalmente a participar del ISTA, la segunda vez que se hacía y yo no entendía nada. Después me enteré que en Europa se mataban por ir a estudiar con él (quizá si lo sabía no le escribía). Y todavía, una relación que perdura hasta el día de hoy, seguimos en contacto durante 40 años, esta experiencia me marcó. Para ir fue toda una historia, porque yo no tenía un mango, mi jefa salió a buscar guita para que yo viajara, yo trabajaba en la biblioteca del Poder Judicial, plena dictadura, mi jefa me alentaba y lo hacía porque yo era un apasionado. [...] Esto me llevó a hacer una experiencia que me dio vuelta la cabeza, al principio era chino básico, llegué allá y dije: *yo no entiendo nada*. Yo iba con todo lo que había aprendido acá y pensaba: *¿qué hago con esto?*<sup>83</sup>.

Sin dudas este paso por el ISTA, con la idea de autogestión, del trabajo en grupo, la disciplina y rigurosidad en el entrenamiento, fueron huellas que moldearon un modo de hacer, un punto de inflexión o una bisagra como señala Hall, en su noción de arte que él desplegará a lo largo de su trayectoria.

Se reconoce como un defensor a ultranza del teatro del “interior”, del trabajo desde la territorialidad como modo de reconocer y defender la identidad. Su decisión de transformarse en director teatral está estrechamente vinculada a este posicionamiento. Esto relata el propio Eduardo Hall en el libro de Alfredo Mantovani<sup>84</sup>:

Decido transformarme en director teatral como rebeldía a la fuerte hegemonía ejercida por el teatro de autor, respaldada por la crítica y la mayoría de los investigadores teatrales de la ciudad de Buenos Aires. Residía en la ciudad de La Plata y mi realidad estaba ligada a mi origen, a mi lugar; por lo tanto, resolví hacerme cargo de mis necesidades expresivas como trabajador de la cultura, elegir mis temas, o bien ser elegidos por ellos<sup>85</sup>.

Con la llegada de la democracia hay un resurgimiento del teatro independiente con la consecuente reagrupación de artistas, apertura de nuevas salas e interés por investigar sobre nuevas estéticas. Hall se encuentra entre esos jóvenes referentes:

Quico García, Gustavo Vallejos, Omar Sánchez y Eduardo Hall fueron algunos de los creadores más importantes de este período. En esta década también los jóvenes actores y directores

---

<sup>83</sup> Hall, E. (2015., septiembre 15) En entrevista personal realizada por la autora.

<sup>84</sup> Alfredo Mantovani es actor, director y docente de teatro especialista en teatro en la educación. En su libro *El teatro joven* (2014) da cuenta de diferentes experiencias teatrales con adolescentes. Uno de los artículos del libro es sobre el Proyecto Adolescentes, allí el autor recupera fragmentos de una entrevista a Eduardo Hall.

<sup>85</sup> Hall en Mantovani 2014, p.106.

participaron intensamente en la actividad gremial. Se abrió la filial platense de la Asociación Argentina de Actores y se impulsó la creación de la Comedia Municipal de La Plata en 1984<sup>86</sup>

Luego de su paso por el ISTA puso en escena como director *Facundina*<sup>87</sup>, su primera creación colectiva. Participaron del 1° Festival Latinoamericano de Teatro en Córdoba en el año 1984 y fueron elegidos representantes de la Argentina para viajar a un Festival de Canadá, luego a México, Cuba, Suiza y España, donde vivió un tiempo dando clases y haciendo funciones. Retomando la palabra de Hall:

Nuestra *Facundina* estaba atravesada por la persecución, el miedo aterrador y la muerte; es que en nuestro país todavía gobernaba la dictadura militar más siniestra que uno se pueda imaginar, y nuestro espectáculo, casi sin palabras, mostraba la intolerancia, el masacrar al que piensa diferente y desea vivir en libertad. [...] La ciudad de La Plata, por ser una ciudad universitaria, había sido arrasada por los dictadores y muchos jóvenes-niños habían desaparecido; muchos recién nacidos, robados o apropiados. Por esas cosas de la vida, yo lo puedo contar. Mi historia de vida, personal y social, seguramente ha marcado mis elecciones; y la creación colectiva es una de las mejores<sup>88</sup>

En el año 1983 Alberto Ure queda deslumbrado con *Facundina* y realiza una crítica muy favorable. Considera que confluyen diferentes factores tanto temáticos como constructivos capaces de delimitar un nuevo campo del teatro nacional. También hace mención al modo en que Hall se apropió del aporte barbiano:

Hay gente que sólo necesita encontrar un maestro para llamar aprendizaje a lo que ya sabía pero no lo reconocía como un saber: Hall es uno de esos casos. [...] es un discípulo de Barba, pero no un continuador. [...] Hall no adoptó las concepciones de Barba a la Argentina, sino que es un argentino que asimiló los conocimientos de Barba que le hacía falta para hacer lo que quería<sup>89</sup>.

En un artículo sobre el teatro platense de la postdictadura también se hace referencia a la mencionada obra como un nuevo teatro que comenzaba a emerger:

La puesta de *Facundina* logró aunar ideología, protesta, crítica social con búsqueda y experimentación formal a partir de la ruptura del código de la palabra como eje dominante de la

---

<sup>86</sup> Mannarino J.M. (2010: 5).

<sup>87</sup> *Facundina* primer espectáculo del INYAJ Teatro de la Ciudad de la Plata, es una pieza teatral en la que se narra la historia de vida de *Facundina Miranda*, una mujer india de origen chiriguano testigo y protagonista de los padecimientos durante la guerra del Chaco. Basada en *Facundina Miranda, una historia de vida*, del antropólogo Manuel M. Rocca.

<sup>88</sup> Hall en Mantovani 2014, p. 107.

<sup>89</sup> Ure, A. (1983: 83) "*Un viaje a sus raíces*"

textualidad teatral. [...] La puesta basada en una profunda investigación sobre las posibilidades del cuerpo y su relación con el espacio, marcó uno de los comienzos en la apertura a nuevas formas de representación. (Rádice-Di Sarli, 2009: 1-5).

En cuanto a la relación teatro-política no podemos dejar de mencionar dentro de sus influencias y referentes a Bertolt Brecht. Su concepción está presente tanto en lo ideológico, como en algunos procedimientos teatrales que analizaremos en el capítulo 5. Señala Hall:

Un referente esencial fue y sigue siendo Brecht, esa postura, esa filosofía, como dramaturgo, como poeta; ese compromiso con su época, ese aporte desde su profesión es absolutamente extraordinario y para mí, bueno, acá en el grupo está siempre presente, sentimos que es un referente, un maestro<sup>90</sup>.

A la par de su actividad teatral, entre los años 1991 y 1994 Hall trabajó en la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Buenos Aires como Director de Asistencia, Extensión y Promoción Cultural. Desde allí gestionó y vehiculizó Programas de talleres de arte en cárceles, institutos de menores y hospitales. De este modo inició su tarea como coordinador de talleres de teatro, teniendo como premisa el arte con finalidades de inclusión y transformación social.

Dentro de su paso por el ámbito público, fue docente adjunto en la carrera de Escenografía de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, desempeñando el rol de director teatral, cargo al que luego renunció y decidió radicarse en la ciudad de Tandil. Ha llevado adelante trabajos de carácter interdisciplinario junto a diferentes profesionales psicólogos, médicos, orientadores pedagógicos y trabajadores sociales en Centros de Día, de contención e instituciones para personas con discapacidad.

Cuando renuncio a la función pública, yo era docente adjunto en la facultad de Bellas Artes y renuncié, me quedé en bolas. Vine a Tandil y me sale un laburo recreativo en Villa Gesell con chicos del conurbano, fue una experiencia muy fuerte porque yo estaba con 100 chicos, terribles, todo te sirve. El laburo en cárceles, el trabajo con psicóticos, esquizofrénicos, todo te enseña.

---

<sup>90</sup> Hall, E. (2015, septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.



Empecé a trabajar de forma interdisciplinaria. Siempre me gustaron las situaciones difíciles. Hay algo difícil y digo: *a ver... ¿cómo podemos hacer?*<sup>91</sup>.

Al iniciar su tarea en la ciudad de Tandil, el objetivo fundamental fue trazado desde el comienzo y, podríamos decir, sostenido a lo largo del tiempo. En sus palabras:

Cuando en el año 2002 inicio mi actividad como docente de teatro en las ciudades de Tandil y Benito Juárez, uno de mis objetivos era (y lo sigue siendo) generar espacios para que los jóvenes que eligen el camino del arte dramático como oficio, como profesión, puedan desarrollarse en su lugar sin necesidad de emigrar a las grandes ciudades. Esta elección me comprometía absolutamente. Era y es una enorme responsabilidad que me obliga a reflexionar constantemente sobre mi conducta, sobre los pasos dados y los pasos que hay que dar, porque mis errores repercuten nada más y nada menos que sobre los jóvenes que se acercan, sobre su entrega, su confianza, sus proyectos<sup>92</sup>.

Hall ingresó como docente a la Escuela Municipal de Teatro de Tandil, dictando talleres para niños y adolescentes. Paralelamente lo convocaron de una escuela secundaria<sup>93</sup> para coordinar el espectáculo final que realizaban anualmente los alumnos del último año. Su propuesta en ese entonces fue que los alumnos fueran los creadores y los docentes tuvieran el rol de guías, conteniendo, estimulando, brindando herramientas:

Así que les propuse a tres chicas, que ya eran mis alumnas en la Escuela Municipal de Teatro y que formaban parte del grupo de las adaptadoras de la obra que íbamos a hacer en Polivalente, asumir la dirección de la representación, que contaba con unos 45 adolescentes actores. Dos de esas chicas son hoy mis entrañables colegas, Verónica y Soledad<sup>94</sup>.

De este modo comienza el vínculo entre Eduardo, Verónica y Soledad, vínculo personal y profesional que los ha llevado a recorrer estos quince años de trabajo ininterrumpido. Señala nuevamente Hall:

La decisión de enfocar el trabajo en niños y jóvenes, no la cambio por nada de lo que hice. Nada es más importante que lo que estoy haciendo ahora, tal vez todo lo que hoy estoy viviendo sea

---

<sup>91</sup> Hall, E. (2015 septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

<sup>92</sup> Hall en Mantovani 2014, p. 107.

<sup>93</sup> Escuela Polivalente de Arte, hoy ESEA N°1.

<sup>94</sup> (Hall en Mantovani 2014, p. 108.

producto de lo que viví. Mi lugar es este, no cambio nada. [...] El teatro es uno de los grandes amores de mi vida, está en mí y es una concepción de cómo estar plantado en la vida, yo creo que la pasión, tal vez, sea eso<sup>95</sup>.

Atendemos a la mención que hace Hall en la entrevista en referencia al contexto de su juventud: “*Yo vengo de la época de los '70, de estar comprometido en los '70.*” Este “*estar comprometido en los '70*” lo llevó a tomar la bandera de una militancia que a lo largo de su trayectoria de vida podríamos decir que ha tenido continuidades y rupturas. A priori, arriesgamos que las continuidades son en relación a sus convicciones en el valor de la militancia y las rupturas en cuanto a los modos en que la fue ejerciendo conforme van cambiando los contextos personales, sociales, económicos y políticos.

Recordamos que Eduardo Hall a partir del 1° de febrero de 2018, dejó de ser docente de la Escuela Municipal. Nuevo punto de inflexión en su trayectoria social así como también, creemos lo será para la trayectoria grupal.

#### **3.4 Verónica Ana Eva Rodríguez: “*Nos encontramos con Eduardo, también Eduardo se encuentra con nosotras*”**

Verónica Ana Eva Rodríguez, oriunda de Tandil, nació en el año 1985. Es actriz, directora y profesora de juegos dramáticos. Actualmente se encuentra cursando el último tramo de la Licenciatura en Teatro en la Facultad de Arte de la UNICEN.

Sin dudas, la experiencia que la marcó profundamente y la llevó a tomar la decisión de hacer del teatro su profesión fue el encuentro con Eduardo Hall. En el año 2003 Verónica cursaba el último año de la escuela secundaria en Polivalente de Arte y como era y sigue siendo habitual en esa institución, al finalizar la cursada los alumnos presentaban una producción artística. A su vez, ese año comenzó su formación en la Escuela Municipal de Teatro. Al respecto señala:

Nosotras éramos adolescentes y como que nos encontramos con Eduardo, también Eduardo se encuentra con nosotras. Fue a dar clase a Poli y nosotras, con un grupo de compañeras ya teníamos la idea de hacer *Alicia en el país de las maravillas*, teníamos la adaptación hecha, con todo un mensaje, ya nosotras también desde Polivalente queríamos mostrar cómo el poder se apodera de las personas, teníamos toda la adaptación hecha y Eduardo desde el minuto cero que empezó dijo:

---

<sup>95</sup> Hall, E. (2015, septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

*'buena ya está hecha la adaptación la vamos a registrar en Argentores'*, con 18 años... o sea, era buenísimo, entonces fuimos, hicimos los trámites en Argentores. Está inscripta como adaptación libre<sup>96</sup>.

Esta fue la primera propuesta de un trabajo propio y autogestionado con el que se encontró este grupo de adolescentes. Tengamos presente que el contexto en que Verónica transitaba sus 18 años estaba signado por una de las mayores crisis políticas, económicas y sociales que atravesó nuestro país, la crisis del 2001. Hablar de autogestión en ese momento era pensarse como sujeto social activo frente al desamparo del Estado, como sujeto que “autogestiona” su cotidianeidad ante una nueva condición de vida. Nos referimos a un contexto en que comenzaron a surgir diferentes organizaciones sociales y a visibilizarse otras que habían surgido durante los '90, fábricas recuperadas, asambleas populares y la modalidad del trueque como una de las formas de la economía familiar, como modo de subsistencia para gran cantidad de la población.

Finalizada ya la escuela secundaria, en el año 2004 Verónica ingresó al Profesorado de Teatro en la Facultad de Arte de la UNICEN, continuando en forma paralela con la formación en la Escuela Municipal:

Empezamos un grupo muy pequeño de alumnas, pero muy motivadas con la propuesta ésta de Eduardo, era como que habíamos encontrado, yo creo que acá hay otra clave: habíamos encontrado un referente, era como alguien que nos hablaba de que algo íbamos a poder hacer en el medio de un contexto de crisis social, política, económica. Digo, en el caso nuestro mi viejo había quedado desocupado y mi mamá en el trueque, digo, una situación familiar precaria, ¿viste? terrible y uno queriendo dedicarse al teatro, por ahí era como impensado. Eduardo decía que se podía generar un espacio profesional en Tandil para los jóvenes, era algo que escuchábamos pero que no llegábamos a dimensionar. Terminamos la secundaria y Eduardo nos estimuló a que empezemos en la Facultad. Empezamos y paralelamente arrancamos también con él todo un entrenamiento corporal, de la voz, un taller de juegos, eso fue algo súper exigente que es otra cosa aparte que la hacíamos de manera paralela los sábados a la mañana, era toda la mañana un taller de juegos teatrales, juegos dramáticos y todo lo que tenía que ver con lo pedagógico y ahí trabajamos muchísimo con él<sup>97</sup>.

Durante los años 2005 y 2006 a la par de continuar sus estudios en ambas instituciones, Verónica adquirió herramientas de producción y autogestión. La

---

<sup>96</sup> Rodríguez, V. (2015 septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

<sup>97</sup> Rodríguez, V. (2015 septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

circulación por las escuelas secundarias de una de las primeras creaciones colectivas del grupo, *Maten a la rata*<sup>98</sup> trajo como consecuencia una inscripción masiva<sup>99</sup> a la Escuela Municipal de Teatro para el ciclo lectivo 2006.

Actualmente su desempeño profesional lo lleva adelante en la Escuela Municipal de Teatro de Tandil, en proyectos dependientes de la dirección de Cultura de la ciudad de Benito Juárez y como miembro de la *Cooperativa de Trabajo Artístico Recooparte*, formalizada como tal en el año 2009.

Finalmente, resaltamos aquello que Verónica señala al comenzar este texto: '*con Eduardo nos encontramos*'; algo que también mencionan los tres integrantes del grupo en varios momentos de la entrevista. Se refieren al hecho de que Eduardo traía toda una impronta de concepción de vida y de trabajo teatral que vino a cubrir las necesidades, intereses e inquietudes ya manifestadas por este grupo de adolescentes en aquel entonces.

Por su parte, Verónica dentro del grupo de pares '*se había encontrado*' con su entrañable amiga en primer término y hoy su colega, Soledad Lami, con quien ya compartían, previa llegada de Eduardo, ciertos intereses por la función social del trabajo artístico.

### **3.5 Soledad Lami: “Este tipo nos está mostrando un camino”**

Soledad Lami nació en Tandil en el año 1985. Es actriz, directora y profesora de juegos dramáticos. Actualmente se encuentra cursando el último tramo de la Licenciatura en Teatro en la Facultad de Arte de la UNICEN. Tanto el recorrido artístico de Soledad como el contexto en que se fue desarrollando, tiene varios puntos en común, especialmente a partir de la adolescencia, con el de Verónica Rodríguez. Se acercó al teatro invitada por ella a ser parte de un elenco que dirigía Eduardo Hall. Cuenta Soledad:

---

<sup>98</sup> Lami-Rodríguez (2014) Relato de experiencia: “*Dicho espectáculo contaba la historia de cuatro mujeres que eran explotadas en sus trabajos de empleadas domésticas. Esta creación colectiva se presentó en las escuelas secundarias de Tandil, con una Propuesta Pedagógica para que los espectadores-adolescentes y sus docentes, sigan desarrollando la temática en el aula. Además, realizó una gira por la región y fue seleccionada para representar a la Argentina en el Encuentro Internacional UPA AL TEATRO en Iquique-Chile 2007.*”

<sup>99</sup> La inscripción en 2006 fue de cincuenta alumnos aproximadamente sólo para el Proyecto Adolescentes. Hasta el momento la inscripción no superaba los diez alumnos.

El primer acercamiento que tuve a Eduardo fue a través de Vero y otra amiga, me invitaron y me sumé al espectáculo que él dirigía, fue mi primera experiencia en un elenco profesional. Para mí fue muy fuerte esa experiencia, fue muy fuerte conocerlo a Eduardo, porque yo tenía 16 años y era 2002, en plena crisis, era una situación muy difícil la que se estaba viviendo sobre todo el impacto que tenía esa crisis en los jóvenes, nos habían robado todo. Por lo menos en mi caso, yo sentía... mi viejo era un desocupado, mi vieja iba al trueque, nosotros comíamos y vestíamos del trueque o sea, era una situación muy difícil, muy triste y muy dolorosa, también porque lo que sentía era que nos habían robado la posibilidad de imaginar un futuro y había una sensación que yo la compartía con mis pares, de no creer en nada y en nadie, sobre todo en los adultos. Y eso lo siento y es terrible porque en realidad el adulto justamente tiene que acompañar y abrir la puerta para el que viene, dándole herramientas y acompañándolo en un proceso muy difícil porque elegir un camino en la vida es algo fundamental para un joven y además sentir que puede hacer realidad su sueño, o sea, qué triste sentir que uno no puede alcanzar lo que desea, eso es terrible y realmente esa era la sensación que yo tenía en ese momento<sup>100</sup>.

Luego de esa experiencia, al terminar la escuela secundaria llegó el momento de decidir qué hacer en el futuro, a qué dedicarse profesionalmente en un contexto que generaba menos certezas que incertidumbres, sumadas a las que de por sí conlleva el ser adolescente. Soledad señala:

Lo que siento que me pasó con Edu era, bueno... esta pasión que él tiene por el teatro te contagia y sentir que hay pasión en la otra persona y que ama lo que hace y te transmite que vos podés, sentir que un adulto comprometido con los jóvenes te decía '*vos podés*', eso es fuertísimo. Nos acompañaba en el proceso creativo, con todas las dificultades que hay en el camino, enmarcarnos, trabajar con rigurosidad y cuestiones que a un adolescente le cuestan muchísimo... fue difícil, era amor-odio al principio, pero era decir '*este tipo nos está mostrando un camino*'. Cuando arrancamos en la Escuela Municipal él nos decía: '*chicas lo que estamos haciendo es formar un espacio profesional para los jóvenes en la ciudad, para que no se tengan que ir*', yo igual no tenía un mango para irme y lo seguíamos, no sabíamos muy bien para dónde íbamos pero lo seguíamos, creíamos en él<sup>101</sup>.

Desde el primer taller que cursó en la Escuela Municipal bajo la coordinación de Hall fue impulsada no sólo a adquirir herramientas propias del código teatral en cuanto a la actuación, la dirección y la docencia sino también en cuanto a la producción, tomando a la autogestión como elemento clave:

---

<sup>100</sup> Lami, S. (2015 septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

<sup>101</sup> Lami, S. (2015 septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

Cuando nos ponía a leer las convocatorias del Instituto Nacional de Teatro nos queríamos morir. Teníamos 18 años y nos hicieron una entrevista y decíamos: *“nosotras apostamos al teatro autogestionado y sabemos que no nos podemos quedar sentadas a que nos vengan a buscar y salimos a gestionar nuestro propio trabajo”*, 18 años, yo lo leo hoy y me da ternura (*risas*). Qué fuerte lo que él nos transmitía de creer en los jóvenes, yo creo que eso es fundamental, cuando creen en vos y te dicen vos podés. Está bien, es difícilísimo porque obviamente sobre todo en el arte, desarrollarse profesionalmente es muy difícil llegar a ganarte tu sustento, yo nunca laburé de otra cosa que no sea de la actuación o dando clase y en todos los proyectos de la cooperativa que para mí es mi vida<sup>102</sup>.

Es notable en la entrevista la referencia constante que Soledad hace al rol del adulto como alguien que puede mostrar un camino a seguir, aportando herramientas. El compromiso y el ser consecuente entre el decir y el hacer, también son aspectos muy valorados en su relato que evidentemente la han marcado en su formación profesional:

O sea, qué importante cuando hay un adulto que está apostando, te está dando herramientas, te está dando una oportunidad, porque yo ahora puedo ver eso, que fue la oportunidad de cumplir un sueño también y de llevar adelante un proyecto de vida fabuloso, porque es hermoso y además el poder confiar, porque vos sentías eso, que Eduardo decía y hacía, no le quitaba el cuerpo, había mucho compromiso<sup>103</sup>.

Este compromiso al que hace referencia también fue transmitido en un sentido amplio, del artista no sólo con su obra sino del artista en relación al compromiso con lo social, con el territorio del cual es parte.

Podríamos decir que hubo una transmisión, una herencia de maestros referentes. Para Hall como ya mencionamos, Brecht fue un gran faro que lo guiaba en su accionar y así lo transmitió a este grupo. Nuevamente en palabras de Soledad:

Descubrir a Brecht... Yo lo conocí por Eduardo, no sabía quién era, descubrir esa poesía, ese compromiso del artista con la realidad social, fue fuertísimo<sup>104</sup>.

En forma simultánea al ingreso a la Escuela Municipal, incentivada por Eduardo a la profesionalización, fue que comenzó el Profesorado de Teatro en la Facultad de

---

<sup>102</sup> Lami, S. (2015 septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

<sup>103</sup> Lami, S. (2015 septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

<sup>104</sup> Lami, S. (2015 septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

Arte de la UNICEN, formación que está pronta a culminar. Desde el año 2003 hasta el momento comparte junto a Verónica Rodríguez y Eduardo Hall el mismo recorrido de conformación grupal, primero como alumna, luego como directora, actriz y docente de la Escuela Municipal de Teatro.

### **3.6 Entre el “yo” y el “nosotros”, un camino en construcción**

Para que haya un encuentro debe haber disposición al mismo, resonancias que se dan al entrar en contacto con un otro. Es evidente que nuestros protagonistas, así elegimos llamarlos, se hicieron eco de estas resonancias que no sólo les permitieron “encontrarse” sino recorrer un camino durante quince años en el que fueron configurando un modo de pensar y hacer, de llevar adelante un proyecto artístico, educativo y, podríamos decir, de vida.

Este *pensar-hacer*, como dos caras de una misma moneda, se despliega bajo algunas condiciones de posibilidad. Nicastro y Greco (2014) señalan unos aspectos de la relación entre las trayectorias y el pensamiento:

Las condiciones del pensamiento demandan construcción, encuentro, detenerse con otros para “armar” escenas, dispositivos, organizaciones provisionales que sostengan el trabajo y a cada uno, en él, en medio de incertidumbres y apoyados en ‘puntos de certeza’ (Nicastro y Greco, 2014: 39).

Y para que esta construcción suceda mencionan algunas condiciones que la propician. Señalan la “*experiencia de confianza en la propia capacidad de pensar con otros*”. Otra condición es darle lugar, por un lado, al conflicto, a la incertidumbre y a la duda, mientras que a la par, ciertas certezas guían ese accionar, diríamos que ofician de faro. El último elemento mencionado por las autoras sería el “*placer del co-pensamiento*”, aquello que sin el otro, cada uno no hubiera llegado a pensar.

Unido a esta idea del co-pensar, señalamos aquí un hito fundamental en la trayectoria grupal y es el hecho de incorporar a dos nuevas integrantes al Proyecto. En el año 2014 se incorporaron al equipo de coordinación Florencia Rodríguez<sup>105</sup> y

---

<sup>105</sup> Actriz, docente de teatro, directora. Fue alumna del Proyecto Adolescentes desde los primeros años de su creación. Se encuentra finalizando el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN.

Joaquina Massa en su rol de psicoanalista<sup>106</sup>. En el capítulo siguiente, al analizar la metodología de trabajo del equipo coordinador nos detendremos en este punto para observar de qué manera se instaura este mecanismo del co-pensar al interior del grupo.

Todos acuerdan en la importancia de trabajar de manera interdisciplinaria con una psicoanalista, ya que a partir de su incorporación se favorecieron los espacios de escucha y de análisis. La mirada que aporta desde su especificidad contribuyó entre otras cosas “*a ver al otro, a tener en cuenta el deseo del otro*”, señala Joaquina en la entrevista. Esta tarea requiere de un trabajo sobre el funcionamiento del equipo, a la par de lo específicamente teatral. En el transcurso del tiempo fueron encontrando limitaciones en cuanto a la resolución de conflictos personales y grupales y en ese sentido apunta esta incorporación, una mirada diferente.

Refieren que hay cuestiones muy difíciles de sobrellevar y que la especificidad que ellos manejan, no alcanza cuando aparecen emergentes disímiles: Al respecto señala Soledad:

Cuando empieza a aparecer el Otro desde un lugar que no es la técnica teatral, encontramos limitaciones, hay muchísimas horas de analizar eso, de elaborarlo, de analizar lo que nos pasa a nosotros como docentes frente a eso, porque a veces uno se enoja con algún alumno, son adolescentes, están atravesados por muchas problemáticas desde la familia, desde lo social, desde la época, desde la publicidad, los medios, o sea, es complejo. Por eso es muy importante este espacio, nosotros lo defendemos a capa y espada, tenemos horas de nuestro laburo destinado a esto<sup>107</sup>.

Con esto de *defender a capa y espada*, se refieren al reconocimiento que, a fuerza de insistir y fundamentar la necesidad de enmarcar y legitimar este espacio, obtuvieron de parte de la Dirección de Educación del municipio. Les fueron otorgadas horas rentadas a cada uno por esos encuentros; esto se logró a partir del año 2015. Como mencionamos anteriormente, tanto el ingreso de Joaquina Massa como el de

---

<sup>106</sup> Señalamos que por fuera de la labor que desarrollan en la Escuela Municipal de Teatro, Eduardo Hall, Soledad Lami, Verónica Rodríguez, Florencia Rodríguez, Joaquina Massa (integrantes del equipo docente del PA), junto a los psicoanalistas Natalia Cuesta y Federico Romano crearon: “Teatro, adolescentes y...” conformándose como laboratorio del CIEN (Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Niño) dentro del Instituto del Campo Freudiano. El laboratorio se propone investigar la experiencia del Proyecto Adolescentes en tres ejes: características propias de la adolescencia; lo que el teatro en el modo propuesto en el PA propicia a los jóvenes y las determinaciones epocales. El 12 de septiembre de 2017 participaron en la “Conversación Internacional del CIEN Americano” que se realizó en la ciudad de Bs As. con la ponencia “#Selfie. El cuerpo en escena”.

<sup>107</sup> Lami, S. (2015 septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.



Florencia Rodríguez vinieron a movilizar una estructura de funcionamiento dinámica y firme en sus convicciones, pero que necesitó mirarse de otra manera, pensar con otros y abrir el juego a nuevas incorporaciones, que lejos de amenazar lo instituido vinieron a dotarlo de nuevas visiones y perspectivas.

Además del mencionado equipo de coordinación, hay personas que, en calidad de colaboradores permanentes son consultados y asisten a los ensayos cuando se los requiere. Ellos son: la fotógrafa Carmen Nievas, el médico generalista Abel Rojas, la referente del grupo *Memoria por la Vida en Democracia* Petra Marzocca, la trabajadora social Josefina Cereseto y el escenógrafo Eduardo Rodríguez Del Pino.

Hasta aquí indagamos en la trayectoria de los referentes del Proyecto y su constitución grupal, así como también en su vinculación y pertenencia a la Escuela Municipal de Teatro. Merece en este punto una mención especial el recorrido que, por fuera de esta institución, los referentes vienen transitando de forma independiente.

Simultáneamente a su trabajo en la Escuela, en el año 2009, crearon *Recooparte Cooperativa de Trabajo Artístico*, la primera en la provincia de Buenos Aires<sup>108</sup>, llevando adelante diferentes proyectos de inclusión social a través del arte. Excede el presente trabajo extendernos en esta consideración pero no podemos obviar este hecho dado que es un dato sumamente valioso el saber que estos hacedores han elegido el modo cooperativo como opción independiente para llevar adelante proyectos por fuera de los marcos institucionales estatales donde se desempeñan. Esta elección asociativa nos habla de un definido posicionamiento ideológico en cuanto a la concepción del hacer colectivo.

Al ser consultados acerca del motivo por el que decidieron crear la Cooperativa, V. Rodríguez y S. Lami, relatan:

De manera paralela a nuestro trabajo en la Escuela, tenemos otros proyectos. Llegó un momento en que nos sentimos desbordados de trabajo y con escasos recursos humanos y económicos para hacer frente a todo lo que estaba iniciado. Decididamente como grupo de teatro independiente no podíamos sostener todo. ¿Por qué? Porque pedíamos un recurso y como no teníamos personería jurídica no lo podían dar. Si te querían contratar tenías que ser monotributista, pero los ingresos no nos alcanzaban para sostenerlo. Así, una serie de obstáculos por los cuales tuvimos la necesidad de

---

<sup>108</sup> *Recooparte* se asoció a FECOOTRA, Federación de Cooperativas de Trabajo de la República Argentina en el año 2015. Actualmente la Cooperativa está integrada por Eduardo Rodríguez del Pino, Abel Rojas, Florencia Rodríguez, Verónica Rodríguez, Soledad Lami, Eduardo Hall y Cecilia Jubera.

buscar una organización más grande que contemple todo esto y ahí empezamos a estudiar en qué modelo nos podíamos encuadrar. Fue un buen trabajo de investigación sobre el funcionamiento de asociaciones, fundaciones, mutuales y cooperativas.<sup>109</sup>

Por todo esto refieren que:

Fue la Cooperativa la que mejor encuadraba con nuestro perfil y necesidades. En el momento de tomar la decisión de conformarnos como Cooperativa hubo integrantes que no siguieron con el proyecto por tener otra concepción u objetivos y gente que se sumó. *Recooparte* nace del encuentro de un grupo de personas que considera al arte en sus diferentes expresiones y disciplinas como una herramienta de trabajo, para abordar problemáticas sociales y comunitarias en general relacionadas con salud, educación, inclusión y contención social.

Somos trabajadores del arte y como trabajadores del arte (como cualquier trabajo) sabemos que tenemos que trabajar y mucho, no hay secretos. Sabemos que no a todos los actores y directores les gusta producir su trabajo, es decir dedicarse a la difusión, búsqueda de funciones, sponsors, etc, etc. Nosotros hacemos todo, eso nos hace más libres, porque hacemos lo que queremos y no renunciamos a ningún principio, ni a una temática, ni a una ética, ni a una estética. La libertad es no tener que negociar ni el contenido ni la forma, porque vos sabés que si hacés eso y creés profundamente en lo que hacés nadie mejor que vos para difundir y vender tu trabajo. Lo que pasa es que la palabra venta aparece como algo comercial y lo es, es inevitable si uno quiere vivir de esto pensar en producir algo para que otro lo consuma.<sup>110</sup>

Existe una estrecha vinculación entre la Cooperativa y la Escuela Municipal de Teatro. Al ser consultados justamente por esta relación mencionan que:

La Cooperativa nos permitió hacer un montón de trabajos que desde la Escuela no los podíamos hacer, siempre dentro de lo estatal tenés un límite. Hay proyectos que no se pueden desarrollar y la Cooperativa da el marco para hacerlo. Cada vez te tenés que profesionalizar más, te transformás en un empresario de vos mismo, esta es una empresa<sup>111</sup> más de la Economía Social<sup>112</sup>.

En el Proyecto Institucional (PI) 2017 de la Escuela Municipal se hace mención a la relación asociativa que mantiene la Cooperativa con la Escuela. En términos de fortaleza de esa vinculación se menciona lo siguiente:

---

<sup>109</sup> Lami y Rodríguez (2015, septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

<sup>110</sup> Lami y Rodríguez (2015, septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

<sup>111</sup> La *Economía Social y Solidaria* es un sector de la economía que incluye a cooperativas, empresas de trabajo asociado, organizaciones no lucrativas y asociaciones caritativas.

<sup>112</sup> Lami y Rodríguez (2015, septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

Colaboración continua y sostenida de la *Cooperativa Recooparte*.

El trabajo asociativo con *Recooparte*, posibilita contar con variado equipamiento técnico y herramientas<sup>113</sup>, utilizados en los diferentes talleres de niños y adolescentes. Al mismo tiempo, genera un crecimiento de proyección respecto a la actividad con esa franja etaria, por los contactos y gestiones que la Cooperativa acerca a la EMT<sup>114</sup>.

También quedan explicitadas en el citado documento algunas cuestiones en términos de debilidades de esta relación. Esto es, “*falta de formalización legal del trabajo asociativo con Recooparte*”<sup>115</sup>, es decir, los acuerdos son de palabra, sin mediación contractual legal. Trajimos a colación el dato de la conformación cooperativa en este apartado de la trayectoria grupal, ya que son las mismas personas en las que confluyen ambas tareas, las que comparten el trabajo en diferentes esferas: la institucional (pública) y la independiente (cooperativa). Ambas esferas con lógicas de funcionamiento diferentes pero a las que ellos imprimen un modo de hacer en línea con su posicionamiento ideológico. Por todo esto, se vuelve necesario establecer un marco legal de las actividades desarrolladas para que las funciones de los referentes en cada rol estén claramente definidas.

### **3.7 Trayectoria del Proyecto Adolescentes**

Nos hemos referido a la Escuela Municipal de Teatro y a la trayectoria del grupo de coordinadores del Proyecto Adolescentes. Cabe ahora referirnos a la trayectoria del Proyecto como tal.

Al contextualizar esta práctica dentro de nuestra escena teatral, tanto en su labor pedagógica como artística, podríamos decir que esta propuesta tiene rasgos distintivos en relación a otras experiencias. Si analizamos las ofertas de talleres de teatro que brinda la ciudad para esta franja etaria, observamos que existen variedad de talleres en centros sociales y culturales, bibliotecas, como así también en otros espacios privados y públicos de educación no formal. Los encuentros generalmente se realizan una vez a la semana con una hora y media de duración y el promedio de alumnos oscila entre diez y

---

<sup>113</sup> Algunas de las herramientas y equipamiento técnico que aporta *Recooparte* son: computadoras, impresora, proyector, micrófonos inalámbricos, sillas, colchonetas, parrilla de luces, luces. Herramientas para escenografía y vestuario como máquina de coser, caladoras, sierras e insumos varios.

<sup>114</sup> Proyecto Institucional 2017.

<sup>115</sup> Proyecto Institucional 2017.

veinte alumnos. La coordinación la realiza un docente; en algunos pocos talleres además del docente hay un asistente<sup>116</sup>. El denominador común de estos espacios es que tienen un perfil donde lo que prima es el desarrollo de juegos teatrales y luego la elección de una obra de autor o cuento adaptado por el docente a cargo o bien la creación de manera colectiva, luego se realiza una muestra al finalizar el ciclo y al año siguiente se vuelve a abrir la inscripción y se conforma un nuevo grupo.

En una de las entrevistas realizada a los referentes del Proyecto, al indagar sobre los objetivos del Proyecto, señalan:

La labor del Proyecto es la inclusión social a través del arte. El mismo está orientado a generar un espacio significativo para los niños y los jóvenes, posibilitando que aquellos que están excluidos socialmente, puedan incluirse a través de la creación artística, aprendiendo a utilizar dicha creatividad en su propia vida, fortaleciendo su autonomía y capacidad para crear sus propios proyectos. Pero también tiene como objetivo brindar una formación integral para aquellos jóvenes que, con una manifiesta vocación, desean trabajar profesionalmente en su ciudad, sin tener que emigrar a las grandes ciudades<sup>117</sup>.

Otro de los objetivos primordiales es que con los años, el trabajo se pueda multiplicar en diferentes barrios y contener a más chicos. Los jóvenes que participan tienen edades que oscilan entre los doce y dieciocho años. En este sentido, E. Hall explicó que:

Los chicos que ya vienen trabajando se transforman en referentes: lo que pretendemos con esta práctica es justamente la Formación de Formadores, nosotros deseamos que los adolescentes promuevan el camino del arte con sus pares y que de esta manera otros jóvenes se atrevan a sumarse<sup>118</sup>.

Al finalizar el año 2017, como parte de la revisión constante de la metodología de trabajo, es que el equipo de coordinación evaluó para el año siguiente subdividir el grupo del Proyecto Adolescentes. Teniendo en cuenta que la franja etaria resulta muy amplia como la vienen trabajando (12 a 18 años), especialmente desde los intereses, motivaciones y vivencias tan dispares en esa franja. Así es que para el ciclo lectivo 2018

---

<sup>116</sup> Por ejemplo, en el Club de Teatro, espacio privado donde, además de ser sala teatral, se dictan talleres de teatro para todas las edades a cargo de un docente y un asistente.

<sup>117</sup> Rodríguez, V. (2013, diciembre 13). Entrevista personal realizada por la autora.

<sup>118</sup> Hall, E. (2015, septiembre 15). Entrevista personal realizada por la autora.

propusieron armar dos grupos: uno para preadolescentes (12 a 14 años) y el de adolescentes (15 a 18 años).

A modo de cronología hacemos una primera referencia a sus producciones desde el año 2003 hasta la actualidad: 2003- 2004: *Divino Tesoro* / 2005: *Maten a la rata* / 2006: *¡Quiero ser libre!* / 2007: *El otro lado* / 2008: *¡Atención! Escuela* / 2009: *Queridos padres* / 2010: *Y nosotros qué?* / 2011: *Despertando conciencias* / 2013: *Despertando conciencia II (el amor ausente)* / 2015-2017: *#Selfie*. A todas estas producciones realizadas hasta el momento, hay que sumarles otras veintiocho producciones breves, protagonizadas por los alumnos de los Talleres de Niños.

La cantidad estimada de adolescentes que fueron parte del Proyecto desde el año 2003 a fines de 2017 es de mil doscientos. Por su parte, los espectadores de sus producciones han sido aproximadamente treinta y cinco mil<sup>119</sup>.

Finalmente y como parte de la trayectoria trazada consideramos relevante señalar algunos de los reconocimientos que el Proyecto ha recibido<sup>120</sup>. Entre ellos mencionamos que ha sido declarado de Interés Cultural por la Secretaría de Cultura de la Nación (2011) y declarado de Interés Educativo por la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. (2011). Declarado de Interés Legislativo por el Honorable Consejo Deliberante de Mercedes (2017). Recibió el premio otorgado por el Programa “Nuestro Lugar” dependiente de la Secretaría Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2013). El premio en dinero les permitió realizar funciones en Tandil y giras a localidades de la Pcia. de Buenos Aires. Durante el año 2017 nuevamente recibieron el apoyo de la SENAF para realizar giras. A nivel local, en el marco del “14° Mayo Teatral”<sup>121</sup>, recibieron el reconocimiento del Municipio de Tandil por los 10 años de trayectoria como Proyecto de “Arte e Inclusión Social” (2014).

Observamos que el reconocimiento y apoyo que el grupo recibió vino en primer lugar de la mano del Estado nacional y provincial. Tardíamente, el Estado municipal

---

<sup>119</sup> Datos aportados por los referentes del Proyecto en diciembre 2017.

<sup>120</sup> En el DVD 4 del Anexo figura la nómina de reconocimientos obtenidos, así como también algunas de las notas de prensa.

<sup>121</sup> Ciclo teatral de carácter anual organizado por la Subsecretaria de Cultura y Educación del Municipio de Tandil junto a las salas independientes Bajosuelo, Club de Teatro y La Fábrica, con el acompañamiento de la Universidad Nacional del Centro a través de su Coordinación de Cultura y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Arte de la UNICEN. Se realiza de forma ininterrumpida desde el año 2001 hasta la actualidad.

reconoció su trayectoria a los diez años. Reconocimiento simbólico, necesario pero no suficiente, en relación a las demandas<sup>122</sup> que desde el Proyecto Adolescentes se han transmitido a la Dirección de Educación del municipio de quien dependen directamente y no siempre son atendidas.

### **3.8 Certezas que nos deja el paso por las trayectorias recorridas**

Llegados a esta instancia, al concluir el capítulo donde nos aproximamos a las trayectorias del colectivo de coordinación, nos surge la pregunta por lo efímero y lo permanente en los vínculos (artísticos, educativos, sociales) y la posibilidad de trazar trayectoria con otros. Entendiendo la trayectoria como un camino con múltiples variables, sin duda habrá aspectos que se tornarán efímeros, pero otros permanentes. En el caso que nos convoca, consideramos que en el encuentro de estos cinco referentes es fundamental: \*el trabajar con un objetivo en común que los con-mueve; \* tener una convicción compartida acerca del arte unido al compromiso social; \* el estrecho vínculo afectivo basado en la confianza; \* darle lugar al conflicto y la incertidumbre; \* el hacer una lectura amplia<sup>123</sup> del contexto en que desarrollan su práctica; y por último, \* la capacidad de reinventarse permitiendo que se sumen a la propuesta miradas nuevas y dinamizadoras de la práctica artística y de los vínculos que allí se generan. Aspectos que fueron dialogando y configurando un entramado grupal con un dispositivo de funcionamiento que en estos años ha logrado mutar en la permanencia.

En el capítulo siguiente nos abocaremos al análisis de la metodología de trabajo del equipo de coordinación y los procedimientos constructivos en las producciones.

---

<sup>122</sup> Algunas de esas demandas son: el reclamo de un edificio adecuado; cantidad de horas cátedra destinadas al Proyecto; ser consultados al momento de hacer modificaciones en el plan de estudio de la Carrera del Proyecto Adolescentes, por nombrar algunas.

<sup>123</sup> Con *lectura amplia* nos referimos al hecho de atender a los cambios políticos, económicos y sociales del territorio donde desarrollan su práctica, en relación a las particularidades de la franja etaria a la que está destinada el Proyecto.

## **Capítulo 4: Metodología de trabajo del equipo de coordinación y análisis de procedimientos constructivos**

### **4.1 Adolescentes: hacedores y destinatarios**

En este capítulo analizaremos el dispositivo de trabajo delineado por el equipo coordinador, así como también los procesos constructivos de las producciones del Proyecto Adolescentes.

Como primer paso para el análisis de la metodología de trabajo, observaremos la visión que los referentes tienen acerca de la franja etaria que nuclea el Proyecto, la adolescencia, para poder visualizar cuánta incidencia tienen estas características en la delineación de la metodología. No es la intención ser exhaustivos en este punto, pero sí indicar aspectos claves de los cuales no podemos hacer caso omiso porque son estos integrantes con los que se lleva adelante la creación artística, la puesta en cuerpo, en acto.

Tras compartir tiempo de su trabajo, sumado a las entrevistas a cada referente, queda de manifiesto que los adolescentes son percibidos por ellos como sujetos con derechos generalmente vulnerados por el mundo adulto, encarnado éste en la esfera familiar, social y estatal. Consideran que el Estado tiene un rol fundamental tanto en la garantía de estos derechos como en la generación de oportunidades para los jóvenes, concibiendo a éstas como las posibilidades de tener una educación digna, espacios de socialización y contención alternativos al familiar<sup>124</sup> para desarrollar nuevos vínculos y sentido de pertenencia, entre otros aspectos.

Esta mirada seguramente es la que propicia y advierte la necesidad de prestar atención a la voz de los jóvenes. No es casual que el denominador común de todas las temáticas de sus producciones ponga el acento en diferentes aspectos del universo adolescente e interpele a los adultos en tanto familia, instituciones educativas, Estado, etc.

Ahora bien, uno de los interrogantes que planteamos es cómo hacen los coordinadores del P.A. para que alumnos adolescentes que no tienen formación actoral

---

<sup>124</sup> Cuentan los referentes que hay casos de alumnos en que el entorno familiar no es precisamente de contención, de escucha y acompañamiento.

previa, actúen. Qué procedimientos, técnicas y saberes se conjugan para generar una creación artística con sujetos que llegan al Taller de Producción con diferentes motivaciones. Algunos han sido espectadores de las producciones y quieren ser parte del grupo, otros se inscriben porque un amigo/a los invitó, otros por curiosidad, algunos para socializar, otros sí por el gusto de la actuación. Con esa diversidad de deseos se inicia el proceso grupal, sabiendo que el resultado será una producción escénica. Lo que sucede en el proceso es lo que iremos dilucidando para poder dar cuenta de este complejo entramado.

Adjetivamos de complejo a este proceso porque lo visualizamos como una red con varios núcleos, con la materialidad de una soga flexible, dinámico pero con la interdependencia que genera a cada núcleo el estar unido a otros, cada hilo tensionado repercute en la totalidad. En esta red se aprecia el entramado y esos núcleos que observamos y detallaremos a continuación no tienen una jerarquía explícita, la iremos deconstruyendo de acuerdo a la percepción y análisis de quien suscribe.

## **4.2 Análisis de la metodología de trabajo del equipo de coordinación**

### **4.2.1 Co-pensar: equipo interdisciplinario de trabajo**

En el capítulo precedente, al referirnos a la trayectoria grupal destacamos la tarea del co-pensar en esta construcción grupal. Aquí podemos ver plasmadas diferentes instancias en las que este mecanismo se instaura, el co-pensar al interior del grupo, esto es, los cuatro referentes teatrales y Joaquina Massa, en su rol de psicóloga. Se reúnen una vez a la semana durante dos horas para intercambiar y realizar diferentes niveles de análisis, cada encuentro dándole prioridad a lo que la dinámica del hacer demande como prioritario:

- Lo que acontece a nivel vincular al interior del equipo de coordinación.
- La relación entre los alumnos del Proyecto (cincuenta alumnos).
- El vínculo entre los coordinadores y los alumnos.
- Conversaciones individuales de algún alumno con la psicóloga para tratar un tema puntual que es detectado por los docentes y les sugieren abordarlo con ella, o bien que la necesidad de este diálogo sea demandada por los alumnos.



- Y otros análisis como: la relación con la institución a la que pertenecen, con el municipio, con las familias de los alumnos, etc.

Como mencionamos anteriormente, tanto la incorporación de Joaquina Massa como la de Florencia Rodríguez vinieron a movilizar una estructura de funcionamiento que si bien la percibíamos dinámica y analítica de su accionar hasta ese momento, tuvo un punto de inflexión allí. Tuvieron que reorganizarse con nuevos integrantes que contribuyeron a moldear una nueva estructura.

La entrevista grupal del año 2017 se realizó en el marco de este espacio de encuentro de los días jueves, estando presentes Florencia y Joaquina, a diferencia de las anteriores entrevistas (2013 y 2015) en las que sólo estaban Eduardo, Verónica y Soledad. En la misma pudo observarse una dinámica diferente en cuanto a la circulación de las opiniones que cada uno vertía sobre el fenómeno grupal, sobre la metodología de trabajo, sobre la concepción de actuación, etc. En algunos temas, por ejemplo ante la pregunta *¿cómo hacen para que los alumnos actúen, teniendo en cuenta que no tienen experiencia previa?* no había una respuesta única y acabada, sin embargo ese disenso era aceptado sin mayores tensiones.

La diferencia de esa dinámica a la que nos referimos la podemos advertir en una circulación mayor de voces disidentes al interior del equipo de referentes. La mirada de Eduardo parecía prevalecer y creemos, a partir del relevamiento que pudimos efectuar, era poco cuestionada hasta hace unos años. Cabe aquí la pregunta por el disenso: *¿Qué lugar hay para el disenso al interior de esta conformación grupal de los coordinadores? También ¿Qué lugar hay para el disenso en el entramado grupal de los coordinadores con sus alumnos?*

Los coordinadores refieren que la metodología de trabajo se mantiene en sus lineamientos generales pero hay un rasgo que sí se ha modificado en estos últimos años. Verónica señala que en la actualidad hay *“menos solemnidad que antes”*. Nos preguntamos *¿qué significa que haya menos solemnidad?* Vimos que Eduardo tiene una formación y concepción de teatro asociada a la disciplina, el esfuerzo, el rigor, la militancia y el compromiso anclado en una base de teatro de grupo, donde adquiere un carácter de ritual o ceremonia aquello que allí sucede.

Una hipótesis de esa solemnidad asociada a la rigurosidad es que en los inicios del Proyecto Eduardo estaba circunscripto a un entrenamiento actoral que pudo llevar adelante en los primeros años<sup>125</sup> porque contaba con cinco alumnas que deseaban formarse como actrices e hicieron propia esa forma de trabajo. Pero en el año 2007, cuando se inscribieron cincuenta adolescentes al Taller de Producción, comenzó una nueva forma de vehicular el trabajo y creemos que de allí al presente ha sido un tránsito de ajustes, ensayos y errores en cuanto a lo metodológico. Entendemos que aplicar la metodología de entrenamiento actoral para la producción con esta nueva conformación grupal tal como la aplicaba en los primeros años, era inviable. Por la cantidad de alumnos pero especialmente por la variedad de deseos y expectativas con los que éstos ingresaban (e ingresan) y los objetivos que el Proyecto persigue. Si bien la tarea se sitúa en la práctica teatral, el objetivo la trasciende, es decir, por detrás del objetivo artístico subyace el objetivo social de este espacio.

Recordemos que Verónica y Soledad se han formado con él, estableciendo una relación de maestro-discípulo. El hecho de haber sido sus alumnas, de haber vivido su propuesta artística en lo que hace al entrenamiento y a la creación, sumado a las incorporaciones de Florencia y Joaquina al equipo de coordinación, han sido factores determinantes a la hora de revisar en la actualidad su práctica. Entendiendo la necesidad de realizar, como mencionó Soledad, “*una trasposición didáctica*<sup>126</sup>*de los procedimientos teatrales para trabajar con adolescentes*”<sup>127</sup> acordes a la franja etaria.

#### **4.2.2 Referentes: Formación de formadores**

*El primero de todos que se expone, el primero que se muestra, el primero que actúa y que juega es el referente.*

Soledad Lami

*Nadie puede animar al otro si no está animado uno mismo, entonces ¿Qué tiene que hacer uno con uno para estar animado? Porque uno eligió esto...*

Verónica Rodríguez

---

<sup>125</sup> Entre 2002 y 2006.

<sup>126</sup> Entienden por trasposición didáctica, en este caso, el hecho de transformar y adecuar los conocimientos teatrales a la franja etaria adolescente, al ámbito en que se lleva adelante y a los objetivos propuestos por el Proyecto.

<sup>127</sup> Lami, S. (2017, agosto 18). Entrevista personal realizada por la autora.

Uno de los rasgos que caracteriza la metodología empleada por este equipo es el que denominan *Formación de formadores*. El mismo consiste en que el docente/director visualiza algunos alumnos que reúnan ciertas características: unos años de pertenencia al grupo, interés, compromiso y cercanía generacional con la media de edad del grupo. Estos referentes officiarían de nexo, de puente entre los coordinadores y la totalidad de los alumnos. Podríamos decir que es una estructura piramidal donde se aprende el rol observando a sus coordinadores y paulatinamente realizando tareas tales como coordinar actividades lúdicas para generar una dinámica grupal determinada. Entonces, una de las claves de la metodología de *Formador de formadores* sería la cercanía generacional, la transmisión de jóvenes a jóvenes.

El año 2015 el mismo equipo de docentes puso en funcionamiento la Carrera del Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro: “*Actriz-Actor/Tallerista Calificado en Arte Dramático para Niños y Adolescentes*”<sup>128</sup>, dentro de los requisitos de ingreso está el haber sido parte del Proyecto Adolescentes y seguir concurriendo al mismo a la par de dicha formación. Sobre ella Lami-Rodríguez señalan: “*El Formador que se capacita en el marco de este Proyecto, cuenta con un bagaje de saberes propios de este espacio formativo: la comunicación afectiva, el manejo de grupos numerosos de adolescentes, la creación colectiva, el trabajo en equipo de conducción interdisciplinario, las técnicas dramáticas no convencionales*”<sup>129</sup>.

En diciembre de 2017 se graduaron cinco alumnos de la primera cohorte. Como parte de sus prácticas profesionalizantes, así las llaman, realizaron tareas de coordinación de algunos momentos de las clases y dirección de escenas. Antes de existir esta oferta educativa, la mencionada formación y transmisión ya se realizaba, digamos que el diseño de la carrera cubrió necesidades de sistematización y formalización de aquello que se venía desarrollando hacía tiempo.

---

<sup>128</sup> La Carrera comenzó a funcionar en el año 2015, contempla una duración de tres años con cursada semanal. En el DVD 4 del Anexo figura el plan de estudio completo de la carrera. El 21 de diciembre de 2017 se realizó en el Teatro de la Confraternidad Ferroviaria la colación de grado de la Carrera, recibieron el título cinco alumnos de la primera promoción. Ellos son Katherine Lumovich, Magalí Cano, Facundo Ardito, Nazareno Rodríguez Di Biasse y Marcos García. En el año 2018 al momento de ser presentado este estudio la Carrera se encuentra en revisión por parte de la Dirección de Educación del municipio, por tal motivo no se abrió una nueva cohorte aún. Si bien la Carrera fue creada por los referentes del Proyecto Adolescentes, los mismos han manifestado a quien suscribe que no han sido convocados para esta revisión.

<sup>129</sup> Lami- Rodríguez: Relato de Experiencia (2014).

Observamos que de manera simultánea se dan varios entrecruzamientos de roles en esta dinámica:

- Verónica, Soledad y Florencia cumplen roles de:
  - Coordinadoras tanto del P.A. como de los alumnos de la Carrera.
  - Actrices (veremos esto más adelante cuando abordemos la actuación).
  - Directoras de las producciones.
  - Gestoras (de funciones, giras, subsidios, capacitaciones).
- Eduardo: ha cumplido todos los roles desde los inicios, especialmente de coordinador y director general. Desde el año 2015 ha ido cediendo paulatinamente espacios de coordinación general a Verónica y Soledad, siendo el suyo un rol más asociado a la supervisión, está en todos los ensayos pero más bien de observador participante sin coordinar las actividades como hasta hace unos años. Recordamos que a partir de febrero 2018 se jubiló de su actividad docente en la Escuela.
- Los alumnos de la Carrera Actor/Tallerista tienen estos roles:
  - Alumnos/actores del Proyecto Adolescentes.
  - Coordinadores por momentos del grupo del cual son parte.
  - Realizan sus prácticas de dirección. Cada uno tiene escenas asignadas para realizar la asistencia de dirección, desde ese rol hacen observaciones y aportes.

### **4.3 Análisis de los procesos constructivos**

Luego de observar la totalidad de las producciones<sup>130</sup>, de asistir al proceso de reposición<sup>131</sup> de la última obra, *#Selfie*, sumado a las entrevistas, realizamos un análisis de los espectáculos para dar cuenta de la metodología de creación como así también de los procedimientos utilizados. Por las características procedimentales y estéticas que observaremos a continuación, al ver sus obras reconocemos que son del P.A. Advertimos que la metodología, si bien se ha ido ajustando, en sus principales

---

<sup>130</sup> Para este estudio accedimos al archivo fotográfico y audiovisual del grupo, además la autora fue espectadora de la totalidad de sus producciones.

<sup>131</sup> *#Selfie* fue estrenada el 27 de octubre de 2016, fecha en que comenzamos la escritura de la presente tesis. Por ese motivo no fue posible asistir a los ensayos desde la génesis de la obra. No obstante fue posible recuperar gran parte de ese proceso a través de material audiovisual de ensayos, entrevistas, del desmontaje con los alumnos y profesores de la construcción de cada escena, de la creación de los personajes, entre otros aspectos. En el año 2017 se repuso la obra y tuvieron que realizar ensayos para los reemplazos, ese proceso sí pudo ser observado en su totalidad.

características es la misma desde los inicios y que, en menor o mayor medida, hay denominadores comunes procedimentales y estéticos entre las producciones.

#### 4.3.1 Creación colectiva como técnica compositiva

Encontramos similitudes en la metodología de **creación colectiva** propuesta por Santiago García<sup>132</sup>, quien entiende que este modo de creación es más *una 'actitud' del artista frente a la praxis teatral y sus respectivos atravesamientos ideológicos; una actitud más que un método [...] (citado en Tossi, 2013: 181)*. En nuestro caso de estudio, esta actitud y convicción en la propuesta viene por parte de los coordinadores en tanto artistas. García señala que la improvisación es la técnica fundante para el trabajo del actor, así como también para la dramaturgia. En esta línea propone cuatro etapas en la creación, las cuales traemos a colación por considerarlas similares al modo constructivo del P.A.

Una primera etapa sería de “motivación” donde el grupo ante una determinada conflictividad social toma una determinada “actitud” o, agregamos, una postura. De esta manera esta actitud receptiva genera una necesidad emisora. En la etapa siguiente, llamada de “investigación”, es donde recurren a saberes aportados por diferentes campos disciplinares (historia, filosofía, medicina, periodismo, psicología, arte, por nombrar algunos) y divididos en grupos de trabajo específicos analizan los documentos tanto científicos como estéticos (lecturas, música, películas, etc.) el objetivo es recabar información para luego poder encontrar los núcleos que ofician a modo de “foto”, de primera imagen teatral. En la tercera etapa creativa, el trabajo actoral del grupo consiste en armar una “primera hipótesis de estructura” donde se va delineando el o los temas de la obra, el trabajo sobre la improvisación y selección del material es central en este momento. Por último, una cuarta fase de “definición del texto dramático” a la par del delineamiento de división de roles (Tossi, 2013).

La metodología de creación colectiva iría en consonancia con la idea de hablar de lo situado. Hablamos de un enfoque territorial en tanto acontece en la ciudad de Tandil, pero también lo situado en tanto experiencia vital que conlleva la adolescencia. Los alumnos son instados a aportar el *qué* decir mientras que los docentes, por su parte,

---

<sup>132</sup> Santiago García Pinzón (Bogotá, 1928) actor, director, dramaturgo, docente y ensayista, fundador y director del grupo La Candelaria.

aportan el *cómo* darle forma a eso que los alumnos quieren decir, y en ese proceso simultáneo de enseñanza y creación les van brindando herramientas que les son desconocidas. Tengamos en cuenta que casi la totalidad de los alumnos es la primera vez que hacen y/o ven teatro, con lo cual hay un desconocimiento sobre el hecho teatral. Son varias las nociones a transitar. Por mencionar algunas: el primer acercamiento a la idea de actuación, el pasaje de un cuerpo cotidiano a un cuerpo escénico, el uso de la voz en escena, el crear con otros, nociones de composición espaciales y temporales; aspectos a los que se suman factores como el temor a la exposición, al ser juzgado, el temor al ridículo, entre otros.

En cuanto a la **construcción dramática** de las producciones del P. A., en la mayoría de sus obras se remite a la fábula entendida en el sentido brechtiano, donde *“la fábula ya no es, como en la dramaturgia clásica (es decir, no épica), un conjunto indescomponible de episodios ligados por relaciones de temporalidad y de causalidad, sino una estructura fragmentada”* (Pavis, 1998: 199). Así, el modo de narrar la historia es a modo de montaje de escenas hilvanadas por un hilo temático a través de canciones, coreografías y/o la presencia de un relator. Encontramos diferencias en el caso de dos de sus producciones, *El otro lado* y *#Selfie*, en las cuales creemos que la noción de fábula es más cercana a la concepción Aristotélica de la misma, es decir, un esquema lógico y progresivo con un inicio, un desarrollo y la posterior resolución. Con una lógica de totalidad, característico del drama moderno, en contraposición a la fragmentación propia del teatro contemporáneo, que hizo entrar en crisis varios postulados<sup>133</sup>, entre ellos la crisis de la fábula (Sarrazac, 2013:16). En *#Selfie*<sup>134</sup>, por ejemplo, hay una historia que se cuenta con una lógica causal, hay dos personajes, los protagónicos, que se mantienen en el transcurso de la obra y a través de ellos avanza la fábula, por medio de procedimientos constructivos brechtianos.

Vemos que el número de integrantes no es un tema menor en lo referido a la construcción dramática. Hay escenas que tienen que crearse forzosamente para que participen todos. Podríamos decir que hay un pendular constante, un juego de

---

<sup>133</sup> Sarrazac señala que la crisis de la forma dramática implica: crisis de la fábula, crisis del personaje, crisis del diálogo, crisis de la relación escenario-platea con el cuestionamiento texto.

<sup>134</sup> *#Selfie* aborda diferentes temáticas a partir de contar la historia de dos adolescentes. Está presente la temática de las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter o Instagram) que están destinados a la viralización de fotos, desde mujeres desnudas, peleas, etc. También se habla de adicciones, violencia de género y se muestran las “previas” (en alusión a las reuniones previas a ir a un boliche) que hacen los adolescentes en casas particulares en ausencia de adultos.

equilibrios y negociación entre lo que la obra demanda, lo que las directoras quieren, lo que los alumnos pueden en cada momento del proceso creativo. Atendiendo en lo posible a que los niveles de participación de los alumnos coincidan con sus deseos<sup>135</sup>.

Observamos que en las temáticas de sus producciones la territorialidad está en algunos casos efectivamente asociada a ciertos hechos que acontecen en la ciudad de Tandil, tal es el caso de la escena “*Aldea feliz*” correspondiente a la obra *Despertando conciencias II* en donde se realiza una crítica a algunos sectores de la sociedad tandilense que viven en la “*Aldea feliz*” (nombre que consideramos también remite al slogan de la gestión municipal de la ciudad: “*Tandil, lugar soñado*”<sup>136</sup>) y que no quieren ver a otros sectores de la ciudad, no tan felices, no tan soñados. En cambio en otros espectáculos como *#Selfie*, lo territorial adquiere un carácter etario, ocurre más específicamente en el territorio adolescente, en el espacio-tiempo de ese universo. Es destacable que en uno u otro caso, hay un alto grado de referencialidad e identificación de los alumnos, y los coordinadores, con aquello que se elige contar en cada producción. Es decir, hay un posicionamiento en cuanto a las temáticas a abordar y a la interpelación que ellas ejercen en los sujetos en tanto alumnos-actores-adolescentes.

En relación a las temáticas, luego de las funciones, el grupo en su totalidad se sienta al borde del escenario, frente a los espectadores y los coordinadores preguntan si alguien del público quiere hacer una pregunta o comentario. Al ser consultados por la elección de las temáticas, las respuestas más frecuentes de los integrantes son del siguiente tenor:

Las ideas siempre surgen de todos, son creaciones colectivas que armamos. En este caso las ideas surgieron porque pasaba y nosotros lo veíamos. Había muchos grupos en redes sociales que se dedicaban a viralizar fotos. Empezaron a haber muchos casos que se hicieron conocidos y que llegaron a nosotros por alguna u otra razón y nos pareció importante poder tratar esto. El otro día caímos en la cuenta de que por ahí cuando lo empezamos, este problema que era un problema social recién estaba arrancando y ahora es como que cada vez hay más problemas de este tipo así que fue muy oportuna la obra que hicimos. Y bueno, las creaciones las vamos armando entre todos, primero improvisamos, discutimos, nos informamos, investigamos sobre el tema, discutimos mucho (*risas*) y bueno van surgiendo las cosas, obviamente con el apoyo de todo el

---

<sup>135</sup> Algunos quieren más o menos participación, algunos prefieren determinados personajes, etc.

<sup>136</sup> Slogan vigente entre 2003 y mediados de 2014. Con el mismo se invitaba a turistas a conocer una ciudad que ofrece belleza natural, tranquilidad y descanso. A partir de mediados de 2014 el slogan pasó a ser “*Tandil, tan cerca, tan lindo*”.

equipo de profesores, de directivos que tienen la posta y nos dicen qué va, qué no (*risas*) (N. 17 años)<sup>137</sup>.

En el mismo contexto, una docente les preguntó cómo se sentían ellos con respecto a la temática de la obra y si tenían algo para decir a los adultos. Otra integrante respondió:

Nosotros nos sentíamos como muy cerca de estas cuestiones y lo veíamos como un tema muy lejano pero en realidad lo teníamos a la vuelta de la esquina y en cuanto a los adultos, lo que queríamos hacer básicamente era: “*miren lo que está pasando, esto es lo que pasa*”. Capaz que ustedes no lo ven o ni se imaginaban, porque cuando nosotros empezamos con esta elección y lo hablamos con los profes se sorprendían, ellos desconocían todo esto que pasaba, entonces también es un aprendizaje, abrirles los ojos, llamarles la atención (K. 17 años).

En el capítulo III mencionamos la cronología de las producciones realizadas, retomamos este punto para atender a la denominación de las mismas y una breve reseña:

**2003- 2004: *Divino Tesoro***, primera creación colectiva.

**2005: *Maten a la rata***, contaba la historia de cuatro mujeres explotadas en su trabajo de empleadas domésticas.

**2006: *¡Quiero ser libre!*** tomaba la temática de la verdad y la libertad.

**2007: *El otro lado***, abordaba el tema de la pobreza y la marginación.

**2008: *¡Atención! Escuela***, daba testimonio de la situación de la institución educativa y el vínculo docente/alumnos.

**2009: *Queridos padres***, abordaba con humor la conflictiva relación de los adolescentes con sus progenitores.

**2010: *Y nosotros qué?***, los alumnos decidieron a hacer una autocrítica.

**2011/2012: *Despertando conciencias***, los adolescentes eligieron hacer prevención a través del arte abordando las siguientes temáticas: discriminación, embarazo adolescente, violencia en el noviazgo, violencia en las redes sociales y adicciones.

---

<sup>137</sup> Alumno del P.A. luego de la función estreno de *#Selfie*, realizada para escuelas secundarias el 27/10/16, 10 hs. Teatro del Fuerte.



**2013/2014:** *Despertando conciencias II (el amor ausente)*, trataba sobre la marginación, la exclusión, la hipocresía ciudadana, el abuso, el bullying, la homosexualidad y el voto a los 16 años.

**2015/2017:** *#Selfie*, trataba sobre la viralización de fotos, videos y/o audios a través de las redes sociales; las adicciones; y diferentes formas de violencia.

Podemos advertir ya en la denominación de las obras que se apela, a nuestro entender, a comunicar un mensaje directo, explícito y de carácter didáctico en todas las producciones. En esta misma línea se encaminan los procedimientos constructivos que veremos más adelante.

Con respecto a la **dirección** de las creaciones colectivas señalamos que la dirección general de las obras recayó durante trece años en Eduardo Hall mientras que Soledad Lami y Verónica Rodríguez eran asistentes. En *#Selfie*, ellas dos pasaron a ser las directoras generales. De todas formas en los ensayos siempre está presente Eduardo y realiza sus aportes desde la dirección, aunque ahora, como dijimos, no tenga a cargo esa responsabilidad. En la dinámica de creación y en los ensayos, luego de estar bocetadas las escenas deciden quién dirige cada una, allí entra también como directora de algunas escenas Florencia Rodríguez. Refieren que es imposible que las tres dirijan todo, dado que son muchos integrantes y se necesita hacer un trabajo focalizado, por eso si bien hay una idea compartida de la totalidad de la obra, se reparten las escenas para trabajar con el detalle y la precisión que cada una requiere. Es posible verificar que a pesar de no contar con una mirada única desde la dirección hay una concepción estética compartida entre las tres. Producto, creemos, de quince años de trabajar juntas, no se observa disparidad sino que se amalgaman las escenas con una impronta similar.

#### **4.3.2 Dinámica de los ensayos**

*El teatro es ensayo, ensayo, ensayo y ensayo*

Eduardo Hall

Los ensayos al iniciar el año son los días viernes de 18.30 a 20.30 hs. Este es el momento donde la totalidad del grupo comparte el espacio. En los primeros meses el objetivo es conocerse y socializar a partir de propuestas lúdicas teatrales, así como

también ir afianzando el sentido de pertenencia a la par de perfilar un proceso creativo colectivo. Este tiempo de conformación grupal es muy importante, porque si bien hay integrantes que asisten al Proyecto de manera constante año a año, hay algunos que se van y otros que ingresan, dando un carácter dinámico y fluctuante a la conformación grupal. Los alumnos que ya conocen el “modus operandi” del grupo son los que van transmitiendo, además de los coordinadores, las pautas de trabajo, algunas explícitas y otras más bien tácitas.

Sintetizamos de este modo el proceso de encuentros:

- Momento de llegada al ensayo: siempre están los coordinadores, es un espacio sin consignas, digamos de juego libre, hay música (algunos bailan) se pueden utilizar los elementos disponibles en el espacio (pelotas, vestuario).
- Momento de puesta a punto corporal: coordinado por los docentes y/o los referentes que realizan la Carrera de Formador de Formadores. Sin dejar de ser lúdico este momento, se focaliza en un trabajo de puesta a punto corporal y vocal que en cada ensayo varía el enfoque<sup>138</sup>.
- Elegida la temática, se trabaja con improvisaciones y luego se van delineando las escenas, coreografías, escritura de textos, canciones.
- Ensayos parciales y generales, puesta en escena, estreno, funciones locales y giras.

Una vez elegida la temática sobre la que van a componer se inicia el proceso de creación colectiva, dentro de ese proceso cada integrante fue eligiendo en qué escena/s quiere participar. En ese momento es cuando se agregan los encuentros de los sábados de 14 a 18 hs.

Anteriormente nos referimos al trabajo interdisciplinario del grupo de coordinación y el logro de contar con horas pagas para las reuniones de equipo. Las mismas son los días jueves y, entre otros temas, se hace una puesta en común de lo que cada uno de los coordinadores registró acerca de cómo fueron los ensayos del viernes y sábado anteriores y a partir de esa evaluación planifican qué van a trabajar puntualmente en los ensayos de esa semana.

---

<sup>138</sup> Para realizar esta puesta a punto se valen de juegos y actividades que ellos mismos reformularon, diseñaron, probaron y están asentados en un cuadernillo que utilizan como referencia.

De este modo, al finalizar el encuentro del día viernes se les anticipa qué escenas van a ensayar el sábado y en qué horario, a partir de eso cada alumno sabrá a qué horario concurrir de acuerdo a la escena en que participa. Vemos que la organización que plantean los coordinadores es funcional al trabajo minucioso sobre cada escena que quieren hacer y también funcional en tanto son pensadas las escenas a ensayar de menos a más integrantes. Por ejemplo: de 14 a 15 hs ensayan una escena con dos alumnos, de 15 a 15.30 hs. otra de más alumnos, de 15.30 a 17 hs. otra y de 17 a 18 hs. la más numerosa. Los alumnos van llegando de acuerdo a la escena en que les toque participar.

Pudimos observar que este tipo de organización dinamiza los ensayos y contribuye a que de algún modo los alumnos administren su capacidad de atención, energía e interés. Cabe aclarar que si bien la programación de horarios pautada se cumple, no es automático el pasaje de ensayo de una escena a otra. Se observa en ese “entre escenas” un clima distendido, lúdico, cada uno hace lo que desea hacer: jugar a la pelota con otros, conversar, descansar, practicar una coreografía, etc. Los alumnos que están haciendo la Carrera de Formador de formadores tienen aquí un rol muy importante porque son los que propician o inician esos “entre” tiempos lúdicos pero sin pautas, sería como una intervención encubierta. Pasado ese momento de juego libre y previo a ensayar una escena donde participan varios hacen una ronda donde son ellos los que guían el caldeamiento corporal y vocal generalmente con una coreografía, así proponen los movimientos y el resto los imitan. Digamos que tienen el rol de entusiasmar al grupo, de llevarlos a un estado de mayor concentración donde resulta muy potente la energía grupal que se genera y se percibe que eso es condición necesaria, como paso previo al ensayo. No hemos observado de parte de los coordinadores proponerles “pasar una escena” sin una “entrada en clima” previa, esto tiene que ver con recuperar y/o encontrar una energía que no es la cotidiana, que los instala en otro estado perceptivo a nivel grupal.

Siguiendo con el relato de la dinámica de los ensayos, en los casos en que necesiten trabajar aspectos puntuales que involucren a uno o dos integrantes, acuerdan encuentros extra a esos pautados con la totalidad del grupo. A partir de las observaciones, consideramos muy valiosos esos encuentros parciales. Por un lado, porque cuando hay escenas que a los alumnos les cuesta abordar, les permite ensayar con más intimidad y profundidad. Por otro lado, evita el aburrimiento y la dispersión de

los otros cuarenta y tantos compañeros mientras se explora una escena con un alumno durante dos horas. Los alumnos son muy puntuales en general y ellos se lo marcan como un modo de compromiso con el otro y con el grupo.

En los ensayos se trabaja intensamente con recuperar aquello que fue trabajado con anterioridad. Tengamos en cuenta que *#Selfie*, se estrenó en octubre de 2016 tras dos años de creación. Durante 2017 se trabajó en su reposición con reemplazos incluidos para poder realizar todas las funciones previstas a partir del mes de agosto. Es decir, hay alumnos que están desde el inicio del proceso creativo. Mientras que otros se sumaron en el transcurso de esos dos años, por eso cada uno tiene diversas experiencias y tránsitos procesuales. Es una tarea ardua la que se observa por parte de los coordinadores para poder conciliar, por un lado, el cansancio y la paciencia de los integrantes que están desde el inicio y por el otro, el proceso “acelerado” que tienen que hacer los más nuevos para cubrir reemplazos. Todo esto en función de un producto artístico cuidado en todos sus aspectos.

Al finalizar un ensayo, Soledad les preguntó cómo lo habían sentido. Algunos dijeron que muy bien, otros que les pareció que tenía mucha energía la escena. Concluida la conversación ella los felicitó y les dijo:

Es necesario pasar y pasar acciones, hacerlas precisas. La escena está volviendo a ser lo que era. ¿Vieron? El teatro es ensayo, ensayo y ensayo, es algo que siempre nos dice Eduardo y lo repite y lo comprobamos en la acción, hay que ensayar, ensayar, ensayar. La semana pasada parecía que la escena había desaparecido y con el trabajo sobre la acción, sobre la acción de cada personaje empieza a aparecer de vuelta. Trabajamos mucho tiempo, dos horas estuvimos hoy con esta escena.<sup>139</sup>

Vemos entonces algunos elementos característicos de los ensayos: puntualidad, organización y anticipación de lo que se va a ensayar. En cuanto al trabajo con cada escena: precisión de las acciones, coordinación y concentración.

En forma paralela a estos pasos, los coordinadores trabajan en las tareas de producción, organización y gestión de las funciones en la ciudad y también de las giras.

Una mención especial merece el ítem de gestión de giras. Esto implica un alto grado de organización, responsabilidad y claridad en la comunicación hacia los alumnos

---

<sup>139</sup> Soledad Lami (2017, agosto 19) Ensayo de 15 a 17 hs.

y hacia los padres. Deben realizar gestiones a nivel municipal, permisos, contratación de combis, cantidad de acompañantes<sup>140</sup>, entre otros aspectos. Cabe recordar que los alumnos son menores de edad; por tanto, necesitan autorizaciones de familiares para viajar, permisos y certificados de inasistencia a las escuelas<sup>141</sup>, compromiso para que no falten a la función, cumplir con los requerimientos administrativos completos en tiempo y forma para que los seguros de traslado los cubran. Es decir, todo un trabajo que excede lo artístico pero que forma parte indispensable para concretar funciones movilizándolo a un grupo numeroso. En una entrevista Verónica señalaba que es fundamental que viajen todos los coordinadores porque tienen bien distribuidas las tareas al llegar a un lugar. Pudimos comprobarlo en una de las funciones a la que asistimos en Gonzales Chaves: llegaron al teatro dos horas antes, con todo lo que implica “reconocer y apropiarse del espacio” en todo sentido, antes de una función en un lugar desconocido y con ese número de integrantes. Cada uno de los coordinadores se ocupó de cuestiones específicas y la función empezó en el horario pautado. Se observó un mecanismo de funcionamiento muy fluido y preciso como equipo de trabajo y esto se trasladó al grupo de alumnos. Se los observaba con autonomía en el espacio, capacidad resolutoria y se evidenciaba disfrute en la experiencia.

Con todo esto observamos que para que las giras se concreten tienen que conjugarse varios aspectos, con diversas piezas a ensamblar. No sólo depende de la voluntad, gestión y responsabilidad de los coordinadores y de los alumnos, sino también del acompañamiento por parte de cada familia.

A propósito de las giras, en 2017 recibieron el apoyo de SENAF<sup>142</sup> y el Proyecto Adolescentes comenzó a funcionar como un CEA<sup>143</sup>, “Adolescentes con vos y voz” con el objetivo de difundir *#Selfie* en la región centro de la provincia de Bs. As y en el gran Bs. As como forma de prevención inespecífica en alcoholismo, adicciones, uso de redes sociales y violencia.

---

<sup>140</sup> Siempre viajan Verónica, Soledad, Eduardo y Florencia. El ex director de la Escuela, Pablo García Navarro los acompañaba siempre. Joaquina Massa los acompaña en algunas oportunidades.

<sup>141</sup> Como las funciones son en instituciones educativas se realizan en días hábiles coincidentes con su horario de asistencia a clase.

<sup>142</sup> Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Nación.

<sup>143</sup> Centro de Adolescentes.

### 4.3.3 Actuación: procedimientos constructivos

*El trabajo creador, cualquiera que fuera, exige al cuerpo que se transforme:  
Le exige infinitas metamorfosis. Entre las metamorfosis y el poder de sus  
virtualidades, el cuerpo pone en juego su potencia.*

Michel Serres

Nos preguntamos cómo logran los alumnos actuar, ya que, como anticipamos, la mayoría de ellos no tiene experiencia teatral, inclusive varios se incorporan al grupo sin haber sido alguna vez espectadores. Qué concepción de actuación prevalece, cómo la construyen y qué herramientas les brindan sus coordinadores, son algunos de los planteos que desarrollaremos a continuación.

A partir de observar el trabajo grupal, sumado a las entrevistas realizadas, la primera relación que surge es la de teatro-juego. Para los referentes es fundamental el componente lúdico, en primera instancia en quien coordina. Reconocen la necesidad de recuperar y entrenar la capacidad lúdica de cada uno para luego poder transmitirlo y entusiasmar al grupo. De este modo los alumnos van incorporando elementos técnicos constructivos a través del juego. En relación a este vínculo teatro-juego, Raúl Serrano agrega el componente creativo a esa dupla y dice:

Repetimos que el teatro es una especie profunda y comprometida de juego. Pero no es solamente eso: es un acto creativo, pleno de valores éticos y estéticos. En el futuro actor que viene a la escuela tanto la capacidad lúdica como la represión de los instintos, ya están sólidamente instaladas. Es tarea de los docentes hacerles comprobar que el riesgo, en el juego, no daña y por el contrario produce las enormes satisfacciones de la creatividad artística (Serrano, 2013: 50).

Y luego agrega “*¿Cómo enfrentan los jóvenes estudiantes esta problemática? Por una parte con entusiasmo y por la otra con desorientación, incomprensión y hasta temor*” (Serrano, 2013: 51).

Es frecuente aún en actores avezados encontrar resistencias y falta de escucha de sus propias pulsiones y también cierta incapacidad para la disponibilidad lúdica que el teatro requiere. Imaginemos entonces a estos alumnos de corta edad, habitando un

cuerpo ya domesticado en el “deber ser” y el “deber hacer”: ¿Cómo guiarlos para desandar caminos que remitan a la propia escucha y a la espontaneidad?

De ahí la importancia que adquiere la premisa de entrenar el “modo lúdico” para ayudar a disipar esta dualidad que tiene el alumno: entusiasmo y a la vez temor. Cuando describimos la dinámica de los ensayos, vimos que los momentos para el juego, en sus diferentes formatos, tienen un lugar preponderante y una función principal, la de entrar en un clima de atención y conexión consigo mismo y con el otro. Es ineludible en esta dinámica que proponen, que el adulto “ponga el cuerpo” al servicio de la tarea. Tanto en las entrevistas como en la acción concreta pudo constatarse que el primero que se expone, se muestra y juega es quien coordina. ¿Qué significa para estos coordinadores/docentes/directores *poner el cuerpo*? Según ellos refieren, y pudimos corroborarlo, esto tiene varias implicancias: poner el cuerpo para llevar adelante el juego de iniciación a la tarea; poner el cuerpo con su ser actor y director para transmitir a un alumno cómo transitar un personaje; poner el cuerpo en la escucha y mirada atenta; entre otras.

En su libro *Variaciones sobre el cuerpo*, Michel Serres retoma las preguntas formuladas por la filosofía clásica y moderna acerca del cuerpo y su potencia y afirma que “*el cuerpo puede casi todo*” (Serres, 2011: 53). Entre otros varios postulados refiere la importancia de la relación cuerpo a cuerpo entre docente y alumno en función del aprendizaje. En sus palabras:

Ningún profesor sentado en una silla me enseñó el trabajo productivo, el único que vale, mientras que mis maestros de gimnasia, mis entrenadores, y más tarde mis guías, inscribieron sus condiciones en mis músculos y mis huesos. Ellos enseñan lo que puede hacer el cuerpo. [...] No importa a qué actividad se entregue uno, el cuerpo sigue siendo el soporte de la intuición, de la memoria, del saber, del trabajo, y sobre todo, de la invención (Serres, 2011: 51).

En esta idea de que el cuerpo *puede casi todo*, incluimos el de poder actuar, ficcionalizar. Ahora ¿en qué cuerpo se encarna esa ficcionalidad? En el cuerpo adolescente. Desde la psicología, nos resulta valiosa la mirada del psicoanalista Juan Mitre acerca de la franja etaria que nuclea el Proyecto. El autor nos habla del “enigma de la adolescencia” y señala que este enigma estaría dado por aquello que significa para un joven confrontarse a un mundo desconocido para él, un mundo que carece de

instrumentos para responder a los interrogantes de la vida. Así, refiere a la adolescencia como una edad decisiva, como “*un lugar, un nombre, un tiempo, que la sociedad ha encontrado/inventado para nombrar lo que pasa en ‘esa edad’*” (Mitre, 2014: 11). Dentro de estas cosas que “pasan” a esa edad señala las diferentes crisis por las que atraviesan los sujetos: crisis por los enigmas del cuerpo, de la sexualidad, de la relación con otro, la relación con los ideales y la pregunta por la identidad, entre los más significativos.

Siguiendo al autor, hacemos referencia a la noción de lo Otro en tanto “lo extranjero, lo nuevo, lo diferente”. En esta idea de lo Otro asoman las connotaciones negativas y positivas que conlleva esta figura: lo extranjero como algo extraño, no familiar, ajeno y amenazante, pero también puede encontrarse allí la atracción por lo diferente, la posibilidad de experimentación de la novedad y sumado a esto la posible idealización de estas novedades: el amor, la pareja, los sueños, lo comunitario, son algunos ejemplos. Así, el autor señala al adolescente como un “*extranjero de su tiempo*”, en tanto es extranjero en tres esferas bien diferenciadas: en su cuerpo, en su familia y en lo social.

Poniendo el foco en la esfera de lo corporal vemos que en función de la actuación adquiere un plano preponderante la puesta en acción de dos cuerpos en potencia: el del docente como dinamizador y provocador de la acción y el del alumno reconociendo un cuerpo propio para ponerlo en función de un cuerpo Otro, el del personaje.

En cuanto a la conceptualización de los procedimientos constructivos, los referentes señalan que a los alumnos más nuevos los instan a transitar la experiencia sin poner el énfasis en nombrar lo que están haciendo. En cambio, en el caso de los alumnos más avanzados o aquellos que se encuentran haciendo la carrera de Formador de Formadores hay mayor grado de conceptualización. Señala Soledad:

Los dos protagonistas del último espectáculo, *#Selfie*, sí trabajaron con una composición de personaje, con una historia previa, trabajaron desde diferentes cuestiones, más desde la acción física, con compromiso emocional, con las imágenes de ese personaje. En cambio en otras escenas se trabajó mucho desde la técnica del cuerpo pero siempre en lo que es un adolescente que empieza a hacer teatro. Del concepto de acción seguramente no le hablo pero hay acción, y él sabe



lo que es la acción y lo que es actuar, tal vez no sepa la teoría, pero sí lo sabe hacer. Por ejemplo, la estructura dramática los chicos la tienen incorporada, nombran los elementos<sup>144</sup>.

En el caso que refiere Soledad, los alumnos que realizaron composición de personaje lo hicieron desde la poética del realismo, adhiriendo los coordinadores a la idea de estructura dramática propuesta por Raúl Serrano (2004; 2013). Trabajan con cada uno de los elementos de dicha estructura; en principio hay un análisis del texto que ya fueron construyendo colectivamente y puntualmente realizan un análisis de los personajes atendiendo a su historia previa, su psicología, conflictos, entorno y el vínculo con los otros personajes.

Pregunta reincidente: ¿cómo hacen cuerpo toda esta información? Verónica señala “*con cada uno vamos viendo qué es lo que mejor funciona, muchas veces lo tenemos que marcar nosotras para que ellos se den una idea de qué les estamos pidiendo*”<sup>145</sup>.

Aldo Prico<sup>146</sup>, actor, director y docente teatral encuentra en el realismo el camino de entrada a la actuación. Señala en su libro *Sostener la inquietud*:

Generalmente, proponemos en el dictado de actuación llevar a cabo en primera instancia composiciones actorales inscriptas en el realismo. Si bien este estilo no conforma una imitación de la vida real, sus referencias, tanto lógicas como formales, se asemejan a la conducta cotidiana. Sea por asociación o mimesis, sea por la lógica psicológica y social, el marco de “lo real” o esperado provee de encuadres que limitan el accionar [...] y lo orientan sin necesidad de una recurrencia a asociaciones originales que requieren de una elaboración o trabajo mayores. Más allá de modas y tendencias artísticas en general y de los cruces e híbrides que presenta el estado general del teatro, el realismo puede oficiar de marco de referencia por su cercanía y vecindad con la vida del actor: una aproximación al alcance de la mano residente en la experiencia y la memoria inmediatas (Prico, 2015:191-192).

En las propuestas actorales del P.A. encontramos mixtura de procedimientos y poéticas, algunas escenas son planteadas desde el realismo y otras desde procedimientos propios del teatro épico. Ambas poéticas proponen acercamientos a la noción de

---

<sup>144</sup> Lami, S. (2017, agosto 18) Entrevista personal grupal realizada por la autora.

<sup>145</sup> Verónica Rodríguez lo comentó a la autora luego de finalizar el ensayo del 8/10/16.

<sup>146</sup> Aldo Prico: Dr. en Humanidades y Artes. Actor, director, docente e investigador teatral. Director del Teatro de la Universidad (Rosario) y del Centro de Investigaciones Teatrales de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

construcción de personaje bien diferenciados y esto posibilita, como señaló Verónica Rodríguez, ver qué es lo que mejor funciona para cada alumno y para cada escena en función de la totalidad de la producción. En línea con el planteo de Prico, creemos que iniciar un acercamiento a la actuación desde el realismo ofrece *marcos de referencia* que les son cercanos a los alumnos. En los ensayos observamos esta mención a las referencias cercanas a ellos para introducirlos en el universo de lo que se quería lograr.

En el mes de noviembre de 2017, a dos años del inicio del proceso creativo de *#Selfie*, se les propuso a los alumnos realizar un desmontaje<sup>147</sup> de algunas escenas de la obra con el objetivo de recibir de su propia “voz” cómo había sido el proceso de creación en cuanto a la actuación. La autora asumió el rol de entrevistadora.

A continuación transcribimos parte de ese desmontaje, comenzando por indagar en la construcción de personajes de la misma franja etaria que ellos.

**Josefina (entrevistadora):** ¿Cómo hacen para actuar? ¿Qué herramientas de parte de sus profesores recibieron para armar los personajes? ¿De qué cosas se “agarraron” para empezar esa construcción?

**Alumna A:** A mí me pasó con mi personaje, como que yo lo cree, más allá de lo que nos enseñaron de cómo usar la voz, el cuerpo, todo, a mí me pasaba al principio que yo creía que era lo opuesto al personaje, yo en ese momento iba al psicólogo porque andaba medio mal y en el psicólogo una vez me di cuenta que yo era completamente ese personaje, entonces me re sirvió, te juro que fue re loco para mí porque me ayudó a corregir cosas de mí que no sabía que tenía, o sea, yo me creía lo opuesto a ese personaje y un día me di cuenta que era ese personaje, que era yo.

**Alumna J.:** A mí me pasó muy parecido a ella, al principio me ponía mal, me costó mucho, me puse en el lugar de mi personaje justamente y me di cuenta que tengo muchas cosas de él, fue un proceso re difícil pero yo estoy orgullosa de lo que logré.

**Josefina:** ¿De qué cosas te valías para crearlo? Por ejemplo, la psicología del personaje, del cuerpo...

**Alumna B:** Más que nada del cuerpo, de los complejos del cuerpo de esta chica y también ponerme en el lugar de lo que le pasó<sup>148</sup>, aunque no me haya pasado a mí, más que nada

---

<sup>147</sup> Este desmontaje fue propuesto por los coordinadores a fin de recabar información para este trabajo. Estaban presentes la mitad de los alumnos (veinticuatro), los cinco coordinadores del Proyecto y quien suscribe. A fin de preservar la identidad de los alumnos los nombraremos con la letra inicial.

<sup>148</sup> Se refiere a Flor, el personaje que ella encarna, una adolescente que está iniciando una relación con un joven de su edad. En una conversación por whatsapp él, presionado por sus amigos, le pide que le envíe una foto de su torso desnudo. Ella duda pero finalmente se la envía a su novio y éste la reenvía a sus amigos y así la foto se viraliza.

comprenderla. Creo que la escena que más me costó ponerle el cuerpo fue la de la viralización<sup>149</sup>, salgo agitada de la escena.

**Florencia (docente):** Yo tengo otra percepción del proceso de J., pero bueno, cada uno tiene las percepciones que tiene. Ella dice que la escena que más le costó fue la de la viralización porque también le llega después de todo un proceso realizado que fue el de todo el primer año de creación de *#Selfie*, pero con J. nos reuníamos una vez por semana a solas, a trabajar con otras escenas y me parece que ahí había cierta dificultad en esto de cómo entender a esta chica, cómo ponerse en su lugar, qué tiene que ver conmigo. Y ¿te acordás que nos poníamos en frente y yo te decía: *hacelo conmigo*, y lo hacíamos juntas?

**Alumna J:** Sí y eso me ayudaba muchísimo porque yo estaba re insegura y también me sirvió en la vida cotidiana a tener más confianza en mí.

**Alumna P.:** Yo quería agregar algo de esto que dijo ella hablando de esto de la viralización. No sé si sería una felicitación para ella en público, pero esta última función que hicimos, realmente me asombró lo que transmitió en esa última escena, porque uno cuando sale de escena no está tan metido en lo que está pasando, más allá de que está en bambalinas mirando, estás como pensando en lo que viene y yo, nunca me pasó, que me puse a observarla puntualmente a ella, sus intenciones y lo que con la presencia transmitía, y me llegó tanto que cuando tuve que realizar la última escena<sup>150</sup> fue tan fuerte que llegué al borde del llanto y no fue por mí, sino que fue por ella, realmente fue muy lindo lo que logró.

**Joaquina (psicóloga):** Vos preguntabas ¿cómo le ponen cuerpo al personaje? Y yo no sé si se le pone cuerpo al personaje, como que el personaje se va armando y van descubriendo que hay algo del personaje y hay algo de ustedes ¿no? Que todavía no sabían, como algo que uno tiene sin haberlo objetivado, sin haberse dado cuenta que vos eras como ése, esas características entre el personaje y el cuerpo, hay ahí una construcción que no sé qué es primero, si es primero el personaje y uno se da cuenta que es parecido al personaje, es como un tejido, sin saberlo qué pone uno al servicio del personaje, se construye mutuamente.

Como señalábamos, la protagonista de *#Selfie*, hizo un trabajo acompañada, “*codo a codo*” con Florencia Rodríguez para componer el personaje. Joaquina Massa en la entrevista refiere esto que observó en un ensayo:

Esta joven atravesaba cosas de ella que tienen que ver con el personaje y lo que aprendía en un ensayo parecía que al ensayo siguiente había desaparecido y había que recuperarlo todo nuevamente y surgió en una charla: *¿y hacerlo con ella?* Cuando dice Florencia que trabajó ‘*codo*

---

<sup>149</sup> Se refiere a la situación en que todos los compañeros de la escuela están mirando la foto viralizada y ella entra a escena. En ese momento todas las miradas apuntan a ella, es una situación muy tensa dramáticamente que finaliza cuando la protagonista sale corriendo de la escena.

<sup>150</sup> Luego de la escena de la viralización, la alumna P. va a buscar a su amiga Flor a la casa. La madre le indica que su hija está en la habitación (en la extraescena). P. llama a la puerta de Flor, pero al no recibir respuesta, entra y grita: *Flor!* dejando de manifiesto que algo trágico sucedió.

*a codo*, me parece que la construcción o el dispositivo inventado fue que Florencia así, al lado de ella, hacía de la protagonista, lo hacían juntas, como espejo, como parirlo, ayudarla a que el personaje ahí lo encarnaba Flor ayudándola a que luego lo encarnara J.<sup>151</sup>.

Observamos algunos elementos constructivos en función del personaje. Uno de ellos es el de la comparación de las características propias y las del personaje para encontrar elementos de identificación que permitan “entrar” a él; como si esa identificación, lo conocido, fuera la puerta de acceso para encontrar a ese “otro”, el personaje. En este caso podríamos hablar de un dispositivo de creación a modo de imitación-espejo, basado en la observación-imitación-reproducción.

En relación al aprendizaje y la imitación, retomamos las consideraciones de Serres quien señala la importancia del frente a frente del profesor con sus alumnos. Al respecto nos dice “*Nada más eficaz que el cara a cara del teatro para la enseñanza*” (Serres, 2011: 79). La imitación conlleva una reproducción, que en este caso sucede en el cuerpo que lo encarna, “*la carne es memoria viva: sus actos especializados son: recibir, emitir, conservar y transmitir. La imitación engendra la reproducción hasta los límites virtuales del pensamiento y las técnicas*” (Serres, 2011: 139). Docente-alumno, director-actor, en un cara a cara para aprehender aquello inasible. En palabras del autor:

¿Cómo aprendemos las emociones y los estados mentales, sino reconociéndolos en el otro? ¿Cómo reconocerlos sin experimentarlos? ¿Cómo experimentarlos sin mimarlos? ¿Cómo aprenderlos sin imitarlos, cómo imitarlos sin aprenderlos? Este círculo repetido crece y nos hace crecer. [...] Dos personas frente a frente ponen su cuerpo en equilibrio en un ciclo de este tipo (Serres, 2011: 78).

Es importante señalar que Serres encuentra en la imitación la base del aprendizaje y en la invención, su superación. Es decir, poder trascender la instancia reproductiva que propicia la imitación, para llegar a un trabajo creador que, por cierto, exige “*infinitas metamorfosis*” (Serres, 2011: 138).

Por lo antedicho podemos deducir que este “*poner el cuerpo*” por parte del docente presenta, en el caso de la actuación, dos desafíos: por un lado, motivar e incentivar a que el alumno entre en acción y por otro, ayudarlo a encontrar sus propias formas expresivas superando la instancia de la imitación-reproducción.

En relación a lo mimético, creemos oportuno retomar a Serrano en esta cita:

---

<sup>151</sup> Massa, J. (2017, agosto 18). En entrevista personal grupal realizada por la autora.

Si el teatro pretende ser vivenciado, creemos que entonces no se trata tanto de 're-producir' la vida cotidiana en las condiciones de la escena o de rehacer allí sus características formales y exteriores. El trabajo del actor no es mimético. El actor no copia nada. Lo que hace es producir un comportamiento vivo (Serrano., 2013: 56).

Pareciera entonces, haber un contrasentido entre el comportamiento vivo y la mimesis. Pero entendemos que en la metodología propuesta, la mimesis sería parte inicial de un proceso que tiene como fin último el comportamiento vivo. Pudimos constatar en las funciones de las diferentes producciones que ese comportamiento vivo, al que refiere Serrano y al que los coordinadores del P. A. adhieren, se da por momentos en algunos alumnos. Mientras que a otros, la instancia de estreno y posteriores funciones los encuentra aún en el plano mimético de su tránsito por la actuación. Hacemos este señalamiento a la vez que advertimos lo siguiente: el hecho de fluctuar entre un tipo de actuación mimética de tipo representacional y un tipo de actuación viva, orgánica, no es privativo de este grupo.

Por su parte, José Luis Valenzuela, al analizar la noción de vivencia propuesta por Stanislavsky refiere que *“la diferencia fundamental entre la representación y la vivencia tiene lugar cuando la primera toma el atajo de la imagen para abreviar la agonía creadora [...] Como explica el psicoanálisis, el registro imaginario está siempre allí, a mano para suturar la división del sujeto y restituirle -ilusoriamente- el control de sí”*. (Valenzuela, 2011: 47). Nos sirve esta noción del *atajo de la imagen* para pensar que *esa* imagen quizá sea lo más concreto y cercano que puede tener el alumno para comenzar una construcción actoral. Qué se espera que haga y hacia dónde debería encaminarse, pueden ser algunas de las incertidumbres por las que atraviesa el sujeto, mientras que la imagen officiaría de certeza, de punto de referencia inicial para la creación. Creemos que la superación de esa *imagen* y el camino hacia un comportamiento vivo está presente en los señalamientos que hacen los coordinadores del P.A. Pero, las características de la franja etaria y la novísima vinculación con el teatro de la mayoría de los alumnos, sumados a los objetivos del Proyecto, hacen que el modo de actuación, a nuestro entender, no sea el eje central de “corrección” por parte de los coordinadores. Recordamos lo que señalaba Soledad Lami al principio del capítulo, al referirse a la *trasposición didáctica* que deben hacer por el hecho de trabajar con adolescentes sin formación actoral y no con actores profesionales.

Continuamos con los fragmentos del desmontaje, ahora en palabras de quienes compusieron personajes de adultos:

**Josefina:** ¿Cómo construyeron los personajes de padres, F. y M., dado que hay una distancia generacional entre ustedes y el personaje y que además lo trabajan de manera realista<sup>152</sup>?

**Alumno F:** Los chicos de la Carrera<sup>153</sup> nos teníamos que encargar de armar la escena, yo quería ser el padre, M. había dicho de ser la madre y L. daba para ser el hijo. A mí me costó muchísimo llegar a ese padre aunque yo tengo un carácter de mierda, por así decirlo, y cuando me enojo puedo llegar a ese punto de enojo pero no sé si tanto. Me costaba darme ese enrosque para poder ser como es el padre y si bien Eduardo y Vero me ayudaban en ese sentido. Yo trataba de ir pensando en las cosas cuando M. (que hacía de mi esposa) me hablaba y todo eso era como ir provocando mi propia bronca para poder hacer ese personaje. No tomé cosas de una persona que yo conozca por así decirlo, para crearlo.

**Josefina:** Cuando cada uno tiene que llegar a determinados momentos que la escena requiere, por ejemplo el enojo, ¿Cómo hacen para llegar a ese estado?

**Alumno F:** Yo sabía que tenía que llegar a un estado de enojo pero lo hacía desde mí, no desde ese padre, por eso me costó muchísimo, todavía me cuesta, no es que me sale de taquito.

**Alumna M:** A mí me pasó eso de no saber cómo lograrlo. No entendía por qué no lo podía hacer, tiene que ver con un montón de cosas personales, esto que decían las chicas de encontrarse con uno, un montón de resistencias que uno tiene, que por lo menos, lo que yo siento es que no fue sobre lo actoral, o sea sí, tomaba la técnica, precalentaba, hacía los ejercicios previos, pero capaz que me estaba matando para en tal punto mirarlo a F. y... no lo podía mirar, cosas así que vos decís ¿Cómo no lo va a poder mirar? Y me pasó que lo busqué al personaje por el lado del vestuario. Yo sentí, o por lo menos eso escribí cuando hicimos la evaluación que fue ahí cuando empecé a destrabar, si tenía vestuario no era yo, era el personaje. Vero siempre nos decía miren las acciones en la vida cotidiana, si están en la cocina... y yo no podía tomar nada de la vida cotidiana, lo intentaba y no podía y eso que me pedían cosas cotidianas, no me estaban pidiendo que haga de un unicornio (*risas*) y era como que nada funcionaba y cuando traje el vestuario de a poco pude empezar con acciones re chicas como limpiar la silla, fue parte de ese proceso de poder destrabar, entender que no soy yo.

**Alumno S:** Sí, el vestuario es muy importante, yo una vez le dije a F.: *F. vos sin el vestuario sos F. no sos el padre.*

Aquí otro elemento que aparece como clave para entrada a la composición del personaje es el uso del vestuario. Pudimos comprobar en los ensayos la insistencia, por

---

<sup>152</sup> Hacemos esta aclaración porque en otras producciones también hay personajes adultos: maestros, padres, relatores, por ejemplo, pero el abordaje es desde procedimientos propios del teatro épico.

<sup>153</sup> Se refiere a los alumnos que están cursando la Carrera de Formador de formadores a la que hicimos mención anteriormente.

parte de los docentes, en el compromiso de traerlo y tenerlo a disposición como material de trabajo en el proceso, no dejarlo para los últimos ensayos previo estreno.

En una escena de *#Selfie* donde realizaron personajes de “padres”, refieren que puntualmente los abordaron con el concepto de acción física<sup>154</sup>. Compartimos otro segmento del desmontaje:

**Josefina:** Las acciones de cada escena ¿Cómo las trabajaron? Se observa, entre otras cosas, mucha precisión. ¿Hay un trabajo puntual sobre eso?

**Alumna M:** Una vez que las encontramos hay que trabajar con el *cómo hacerlas* porque hace mucho que las tenemos pero trabajamos esto de ir incrementando, por ejemplo, el enojo o lo que te duele que te diga tu compañero, es encontrarle la manera porque a veces me pasa que: o ya entro re caliente o a veces me quedo toda la escena sin mucha reacción. Como que lo vas perdiendo, tenés que ir registrando todo el tiempo.

**Verónica (docente):** Esa fue la escena que más se trabajó desde la acción física, por ejemplo mirarse, si el otro me miró, cómo reacciono ante esa mirada desde un lugar muy orgánico. Pero no arrancó así la escena...

**Alumna M:** Eso iba a decir. Cuando arrancamos queríamos que el padre fuera violento, nos pusimos a pensar cómo iba a ser y nosotros trajimos una idea: él era un loco de la guerra, ya entraba golpeando, tirando todo, golpeaba las cosas, o sea estaba toda la escena contada en los primeros cinco segundos. Y trabajamos un montón con Florencia esto de permitirle también al que está viendo descubrir cómo es ese personaje, porque si yo ya te mostré todo en los primeros segundos para que vamos a hacer todo lo demás.

Observamos que a este trabajo desde las acciones físicas se sumaba el componente de la precisión y sincronización a modo de partitura de acciones, atendiendo entonces a la dupla *precisión-intención* de las mismas. “*Hay que poner mucho de cada uno, porque tenemos que recrear y recrear las mismas acciones y lo más difícil, el desafío mayor es lograr la verdad, que sea verdadero, que suceda aquí y ahora*”, señalaba Verónica Rodríguez al terminar un ensayo.

Así como mencionamos personajes cercanos y alejados de su franja etaria, referimos ahora a un tipo de personajes que elegimos denominarlos “grupo de personajes”. Nos referimos a características corporales y conductuales de varios actores que en forma conjunta representan a un colectivo determinado. En la obra *#Selfie*, dos

---

<sup>154</sup> Acción física: desde la propuesta de estructura dramática aportada por Raúl Serrano, la acción física es uno de los elementos que la componen y la entiende como todo aquel comportamiento consciente y voluntario del actor con un fin determinado, que modifica el “aquí y ahora”.

de esos colectivos son “*las poputonas*” y “*las amigas de Flor*”. Así relatan los alumnos esta construcción:

**Josefina:** En el caso de los grupos de las amigas por ej. las “*poputonas*” y “*las amigas de Flor*”, ¿Cómo fueron trabajando los cuerpos de los grupos?.

**Alumna G:** Son dos personalidades distintas las “*amigas de Flor*” de las “*poputonas*”. Yo me acuerdo que las “*poputonas*” las empezamos a hacer y dijimos bueno se va a practicar la pelea y los que querían bailar tenían que ir a una parte y me acuerdo que R. no quiso bailar en el banquetón y vos (*refiriéndose a Soledad*) dijiste: ¿*R. te animás?*. Bueno, sí, dije. Y me acuerdo que Sole nos dijo que teníamos que ser como las que levantábamos la fiesta, las quilomberas, las que se hacían notar ni bien entraban. Y yo creo que las “*amigas de Flor*” tienen un perfil más bajo, el nivel de energía es distinto más que nada y de cómo se hacen notar, tienen diferentes acciones, unas son más delicadas, las otras más machitos, no sé cómo explicarlo.

**Alumna H** Sí, a nosotras nos marcaban más como perfil bajo, más señoritas, sumisas, en un momento nos tomamos muy en serio eso y nos marcaron que si bien teníamos un perfil como más bajo, éramos menos gronchas, éramos el grupo de las chetas, pero también teníamos que llamar la atención.

**Alumna C:** Con esto del cuerpo, la pregunta que hiciste, yo lo que noto la diferencia, como es teatro, los movimientos son más exagerados y yo veía que el movimiento de las “*poputonas*” era así, re guaso, re exagerado. En cambio “*las amigas de Flor*” era como más sensual el movimiento y teníamos que desarrollarnos en ese pequeño espacio, era sensual y en un espacio chiquito, en cambio las “*poputonas*” usaban un espacio amplio.

**Florencia (docente):** ¿Cómo son las amigas? ¿Cómo ponen el cuerpo? ¿Algo que recuerden de cuando hacíamos el análisis de la escena, de cuando empezamos a trabajarla?.

**Alumna P:** Sí, yo particularmente me acuerdo del trabajo que me hizo hacer Flor. En la escena de “*las amigas opinan*” estoy sentada en una banqueta y ella me propuso el trabajo de estar sentada preparada para salir corriendo, que me siente así y el cuerpo quedaba con tensión. Más allá de la construcción del personaje, era como yo, P., pero con un toque que no. Se conectaba mucho con la vida real porque nosotras dos somos amigas de verdad, entonces como que realmente esa tensión que me hacía poner en el cuerpo me hacía meterme, me hacía imaginar que mi amiga estaba pasando eso y que yo lo tenía que sentir más que todas. Sabía que podía pasar algo grave como ese final, eso lo tenía que transmitir al cuerpo, a las expresiones, porque en el momento en que ella se va a buscar el mate yo no hablo, digo dos textos y después hablan las demás, entonces ahí yo tengo que poner el cuerpo, mi tensión no está en lo que digo sino en cómo estoy, fue un gran laburo eso, me re costó.

**Florencia (docente):** Y también se acuerdan que era re difícil pensar que la escena esa era al otro día después de una noche de fiesta, con mucho alcohol y cómo se encontraba cada una. Nos pasaba que no era creíble nada, probábamos los textos y nada.



**Alumna I:** Sí, no salía fluido, salía sobreactuado, nos decían “*ríanse en serio, diviértanse en serio de los chistes*” (risas).

**Joaquina (psicóloga):** Yo me acuerdo la vez que intervine en esa escena de haber formulado algunas ideas como que: para algunas era la primera previa, que algunas de sus amigas era la primera vez que tomaban. Como tratar de encontrar ahí palabras que no estaban en los textos. Por ejemplo, cuando toman tequila, en la historia de estas amigas, no es que tomaban siempre sino que era la primera vez.

**Verónica (docente):** Otra cosa que me acuerdo, por lo menos K. me lo ha dicho, fue que era todo un tema poner el cuerpo en esa escena. Porque muchas veces lo difícil que es transmitirle a una amiga algo que vio. Como decir, bueno, vamos a bancar acá la parada y vamos a contarte que vi esto y no me lo puedo callar. Me decía K.: *a mí a veces me cuesta un montón decirle las cosas a mis amigas y la escena me obligaba a ponerme en ese lugar.*

Algunas observaciones que nos permiten estos relatos. Por un lado, en cuanto a la construcción de “grupos de personajes” se abordaron desde las observaciones de conductas y posturas corporales de cada grupo y el uso que hacen de la energía<sup>155</sup> y el espacio. Los alumnos tienen incorporados estos conceptos y su relación con el movimiento, no sólo por lo explicitado en la cita precedente sino porque observamos en los ensayos que cuando alguno de estos elementos eran nombrados por los docentes con una marcación puntual ellos lo entendían y lo podían modificar.

Por otro lado, es recurrente el tema de la identificación y la evocación de experiencias personales como para poder construir la historia previa y las circunstancias dadas de los personajes, nos referimos especialmente al caso de los personajes cercanos en franja etaria.

Continuando con el análisis, encontramos que otro de los procedimientos utilizados frecuentemente es la parodia<sup>156</sup>. Está presente en varias producciones, como es el caso de la escena referenciada anteriormente “*Aldea Feliz*” y también escenas de *¡Atención! Escuela, Queridos Padres, ¿Y nosotros, qué?* por nombrar algunas en las que este procedimiento prima.

---

<sup>155</sup> En cuanto a la energía refirieron que las “*poputonas*” tienen una energía más exacerbada que “*las amigas de Flor*” y en cuanto a los movimientos y el espacio las “*poputonas*” tienen movimientos exagerados y amplios. Las “*amigas de Flor*” por el contrario tienen movimientos sutiles y pequeños abarcando un espacio más reducido.

<sup>156</sup> “*Obra o fragmento textual que transforma irónicamente un texto anterior burlándose de él a través de toda suerte de efectos cómicos.*” (Pavis, 1998: 328).

También advertimos el uso de la representación de estereotipos sociales. Diana Barreyra, en un análisis realizado de la obra *Despertando Conciencias II* pone la atención en la manera en que utilizan estos estereotipos. Al respecto señala:

En este caso los estereotipos tratan de confrontar las imágenes negativas desde adentro de la representación misma. Este procedimiento consiste en aceptar y trabajar con las características reconocibles y exacerbadas del estereotipo tratando de confrontarlas, haciendo que el estereotipo funcione contra sí mismo. Este juego en el que se hace explícito lo que a menudo está escondido rompería con los prejuicios y los tabúes. De esta manera, es posible que palabras cristalizadas e imágenes negativas se reviertan en significados nuevos y positivos (Barreyra, en edición).

Y continúa:

Comprobados algunos ejemplos del uso de estereotipos en la representación de este espectáculo, nos preguntamos ¿es posible que dicho procedimiento sea utilizado para desafiar o cuestionar un discurso dominante y/o estigmatizante? ¿Pueden las imágenes negativas representadas pretender una reversión positiva? La hipótesis que habilita estas preguntas es que el significado nunca puede ser finalmente fijado. Si el significado no puede ser fijado y no es absoluto cabe entonces la posibilidad de crear a partir de los estereotipos estrategias que permitan cuestionar al mismo estereotipo. Procedimientos como la caricatura, la hipérbole, la ironía producen incomodidad obligando al espectador a cuestionar ese lugar in-habitable que es el estereotipo (Barreyra, en edición).

Vemos que el uso de estereotipos reconocibles llevan a un tipo de actuación de carácter representacional, abarcando matices diferenciados que van de una actuación más cercana al realismo hasta, como vimos, el uso de la parodia. Por actuación de tipo representacional entendemos aquella que concibe al personaje “*como una figura nacida de la realidad y como una entidad autónoma que acciona en un espacio concreto y ficcional. Es que el personaje así concebido es deudor y aplicación concreta de la noción de mimesis propuesta por Aristóteles*” (Lavatelli, 2009: 76).

En relación al **trabajo vocal**, en cada ensayo realizan ejercitación vocal específica luego de la puesta a punto corporal. Los ejercicios propuestos siguen una progresión en este sentido: respiración, emisión, articulación, dicción y proyección vocal. Por parte de los coordinadores hay un énfasis especial puesto en la proyección de la voz, dado que siempre realizan funciones en espacios amplios, ninguna es con menos

de trescientos espectadores, motivo por el cual deben realizar un entrenamiento en ese sentido, independientemente del uso de micrófonos<sup>157</sup>.

En cuanto al modo de decir, al *cómo*, las marcaciones apuntan a que el texto hablado:

- No sea dicho “mecánicamente”.
- No sea “cantado”, es decir, evitar que sea dicho con un fraseo automatizado.
- No se disocie de lo que sucede corporalmente.

Observamos que el trabajo sobre la proyección es altamente favorable, se escuchan adecuadamente los textos en casi todos los alumnos. En cuanto al punteo anterior, en algunos alumnos es más logrado que en otros. Volvemos al planteo de “lo nuevo, lo extranjero, lo otro”, hay en cada alumno un descubrimiento y reconocimiento de su propia voz para luego ponerla en función del trabajo expresivo escénico y este proceso en cada uno es disímil.

En el siguiente capítulo nos referiremos a otros rasgos de diferentes poéticas así como también a definiciones estéticas en los procesos constructivos que encontramos en las producciones, allí también estarán presentes otras consideraciones acerca de los modos de actuación. Creemos pertinente presentarlos junto a esos rasgos y no de manera aislada en este apartado.

#### **4.3.4 Cruce de lenguajes en el dispositivo escénico**

Hemos mencionado que la dirección general de los espectáculos del P.A. corresponde actualmente a Soledad Lami y Verónica Rodríguez pero se dividen las escenas para la dirección, a esta tarea también se suma Florencia Rodríguez. Aquí traemos a colación la distinción que Rubén Szuchmacher<sup>158</sup> hace de la dirección y la puesta en escena. Por la primera, entiende que *“es una acción, un conjunto de operaciones sobre la materialidad de los elementos propiamente teatrales, que posibilita que, de manera más o menos eficaz, se constituya la puesta en escena”*

---

<sup>157</sup> En el caso de teatros donde cuentan con micrófonos de aire, los utilizan. Pero en la mayoría de los lugares no hay este tipo de micrófonos y además la acústica de algunos espacios es muy mala, por ejemplo en el gimnasio o salón de actos de una escuela. Utilizan micrófonos inalámbricos para algunas canciones.

<sup>158</sup> Actor, director, docente y dramaturgo argentino.

(Szuchmacher, 2015: 13). Y agrega que no necesariamente, como en el caso en cuestión, lo realiza una sola persona.

Por otra parte, entiende a la puesta en escena como “*ese objeto configurado por cuatro artes: la arquitectura, las artes visuales, las artes sonoras y la literatura, articuladas por un sistema de producción de expectación, que constituye una ficción en un mismo tiempo y espacio*” (Szuchmacher, 2015: 22). Claro está que estas cuatro disciplinas artísticas se articulan en función de los intérpretes (músicos, bailarines, actores.). Tomando este aporte es que analizaremos los elementos a partir de esta distinción, con excepción de la literatura dado que ya nos hemos referido a la dramaturgia anteriormente.

Cuando el director se refiere a la **arquitectura**, propone una concepción de espacio escénico más abarcativa que aquel que sólo la entiende en términos de diferentes usos de los escenarios. Propone incluir el espacio de encuentro de la escena con los espectadores<sup>159</sup>, el edificio donde se da ese encuentro<sup>160</sup> que no necesariamente es un teatro y el emplazamiento de ese edificio que define su ubicación en el territorio.

En este sentido, vemos que las producciones del P.A. se desarrollan en diferentes espacios escénicos como: salas teatrales, escuelas, auditorios. En cuanto a la disposición espacial que adoptan las puestas, es un denominador común de todas las producciones el uso espacial a la italiana, independientemente de que el espacio escénico sea en un escenario o no, es decir, la disposición de los espectadores es frontal.

Los siguientes párrafos serán acompañados de fotografías, a fin de completar la descripción realizada. Las fotos pertenecen a Carmen Nievas, quien cuenta con un archivo digital de aproximadamente cinco mil fotografías de las producciones.

---

<sup>159</sup> Por ejemplo sala teatral, auditorio a cielo abierto, calle.

<sup>160</sup> Por ejemplo centro cultural, galería comercial.



Obra: *El otro lado*

Obra: *Quiero ser libre!*



En relación a las **artes visuales**, el diseño escénico es en todos los casos móvil, transformable y funcional, con objetos livianos. Algunos de los elementos escenográficos que han utilizado en sus obras son: paneles móviles a modo de biombos, mesas de diferentes tamaños, sillas, *pufs*, carteles, cajas, colchones, barriles, percheros, almohadones, telas, etc. La referencialidad de estos objetos se da con intervenciones de la plástica visual, por ejemplo: en una escena de *#Selfie* un biombo tenía una cortina con una mujer dibujada, esto indicaba que es la habitación de un adolescente. En el caso de la obra *El otro lado*, había paneles que simulaban ser de chapa y estaban pintados de manera despareja remitiendo a casas precarias.



Obra: *El otro lado*



Obra: *El otro lado*

En casi todas sus obras el pasaje de una escena a otra se efectúa con un apagón seguido de luz tenue para realizar el desarmado de una escena y armado de la siguiente. Las luces cumplen un papel fundamental en la delimitación espacial de las producciones, ésta no se da tanto por los objetos en escena como por la ambientación generada por lo lumínico. La entrada y salida de objetos está definida de antemano quién la realiza, esto merece ensayos especiales para precisarlo. Tanto en la sala donde ensayan como en las funciones, hay carteles pegados en la pared donde figura detalladamente quién se hace cargo de cada objeto. Esta organización y precisión hace que las transiciones entre escenas sean dinámicas, fluidas, ordenadas y silenciosas.

En el diseño y realización escenográfica, además del equipo docente participa desde hace algunos años Eduardo Rodríguez del Pino. Desde 2016 la Escuela Municipal cuenta con un espacio de realización de escenografía y vestuario donde los alumnos que desean participar pueden hacerlo en días diferentes a los de ensayos. El taller está a cargo de Pablo García Navarro.

El vestuario por su parte podríamos caracterizarlo de austero y referencial, es decir, no realizan, en términos generales, confección de vestuario específico, sino que se valen de ropa propia que utilizarían cotidianamente atendiendo a detalles que remitan al personaje en cuestión. Podríamos decir que la propuesta tanto del vestuario como de la escenografía estaría dada por la síntesis y el detalle.

El tercer elemento que mencionamos son las **artes sonoras**. En los espectáculos del P.A. lo sonoro en tanto música, sea grabada o en vivo, tiene una presencia fundamental. Veremos de qué modos se materializa.

- Música en vivo: instrumentada por alumnos que ya tienen conocimientos musicales previos, coordinados por algún músico profesional<sup>161</sup> que se suma al asesoramiento en esta área. En algunos casos tanto la letra como la música es original compuesta por el grupo; en otros casos la música es de autor pero se le sustituye la letra por una compuesta por el grupo, modalidad que también se utiliza en el Teatro Comunitario.

- Música grabada instrumental y cantada.

Dentro de las funciones que, consideramos, cumple la música en las puestas en escena, puntuamos las siguientes:

- Ser el soporte sonoro de una coreografía;
- Reforzar el sentido de una escena (por ejemplo luego de terminar una escena se canta una canción donde se explicita el punto de vista y el sentido de la misma);
- Crear un determinado clima emotivo;
- Movilizar al espectador por el carácter evocador de la canción, en caso de ser reconocida.

En relación a este último punto, la compositora Carmen Baliero, especialista en música para teatro señala que *“La utilización de música preexistente en una obra corre el peligro de sacrificar el presente por la evocación de un pasado desconocido- por ignorar qué valor tiene esa música en la memoria emotiva del espectador”* (Baliero, 2016: 67). En el caso que nos ocupa, entendemos que la dirección asume deliberadamente ese riesgo, dado que se propone conmover, movilizar y concientizar a partir de evocaciones referenciales.

---

<sup>161</sup> Algunos de estos músicos son Arturo De Felice, Hernán Roveda y Diego Giménez entre otros.



En cuanto a la selección de música cantada, sea ésta en vivo o grabada, podríamos establecer la siguiente diferencia: por un lado, la música conocida por la mayoría de los alumnos, en algunos casos que está “de moda” en ese momento del proceso creativo, o bien, que no es contemporánea a ellos pero que es parte de sus gustos musicales (por ejemplo canciones de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota). Por otro lado, música desconocida<sup>162</sup> por la mayoría de los alumnos, que es propuesta generalmente desde la dirección.

Consideramos que en el primer caso se trata de recurrir al universo musical cotidiano y de fácil referencialidad para los adolescentes, tomando lo propio de su consumo cultural habitual provocando identificación entre ellos y los jóvenes que son espectadores. Mientras que en el segundo caso, creemos que es el aporte por parte de los coordinadores para ampliar el horizonte musical de los alumnos, reforzando, como mencionamos anteriormente, un sentido específico. Los compositores y/o intérpretes de este segundo grupo, forman parte del gusto personal musical de los referentes del P.A. quienes a su vez comparten, en varios casos, el componente ideológico desde los que éstos artistas se posicionan con su hacer.

A continuación haremos referencia a un elemento constructivo característico de las producciones del P.A.: las coreografías. Construcción donde este “*poner el cuerpo*” al que venimos señalando a lo largo del capítulo, adquiere gran potencia. ¿Qué entendemos por potencia en este caso? Nos referimos a la fuerza y la presencia escénica que logran los cincuenta jóvenes en cada una de sus composiciones coreográficas. Las mismas son originales<sup>163</sup>, permiten incluir a integrantes del grupo que quizá no quieran tener un rol más central y además son parte importante del relato dramático dado que a través de ellas se muestran y sintetizan sentidos.

Tanto en los ensayos como en las funciones resulta evidente el trabajo minucioso que se realiza no sólo en la creación, coordinación, sincronización y precisión de los movimientos, sino también en la diversidad de formas que adquieren estas composiciones integrando: simetrías, asimetrías, uso de niveles diferenciados,

---

<sup>162</sup> En el caso de la música cantada dentro de los compositores y/o intérpretes presentes en sus obras mencionamos a L. A. Spinetta, Indio Solari, L. Gieco, Fandermole, C. Spasiuk, Onda Vaga, J. Ross, A. Zitarrosa, M. Sosa, entre otros.

<sup>163</sup> Las coreografías son creadas para cada producción.

variedad de dinámicas, de configuraciones espaciales y en algunos casos se combina el canto con la danza.

En cada producción hay un grupo de cuatro o cinco integrantes destinados a la creación coreográfica, que, en algunas oportunidades es creada y transferida al grupo y en otras ocasiones, se recurre a la improvisación y posterior composición por parte de quienes tienen a cargo esa coordinación. Haciendo una revisión de la totalidad de las obras observamos que integran movimientos provenientes de diferentes géneros, principalmente: murga, rock, hip-hop, candombe, comedia musical, circo, acrobacia, danza moderna y contemporánea.

Es de destacar que la escena adquiere gran fuerza, potencia y presencia en las composiciones coreográficas donde participan todos los integrantes: son cincuenta



actores-bailarines, con un alto nivel de energía, concentración, coordinación y escucha grupal. Cada espectáculo cuenta con, al menos, tres coreografías del grupo en su totalidad.



*Obra: Despertando conciencias II (el amor ausente)*





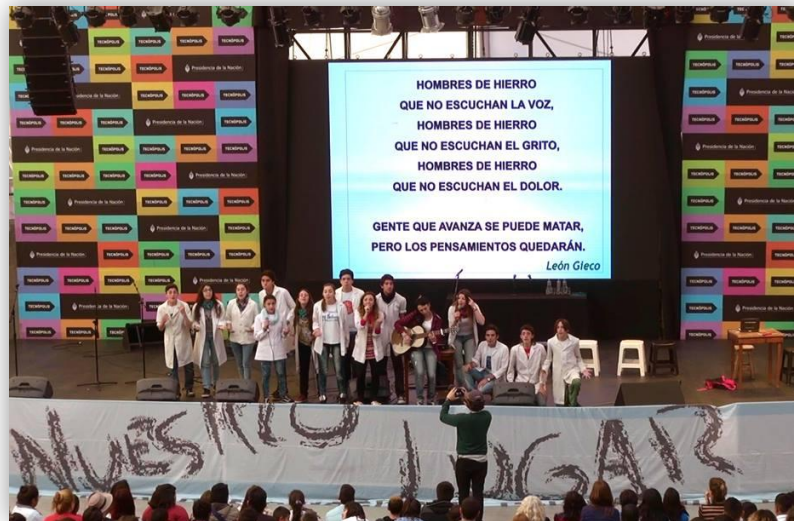
Obra: *# Selfie*

#### 4.3.5 Recapitulando para volver al eje

Por último, y atendiendo al propósito de poder indagar en los aspectos metodológicos y constructivos que posibilitan la actuación en este marco, encontramos que los mismos se hallan articulados en torno a una construcción del rol de coordinador con características particulares que, a nuestro entender oficia de eje vertebrador de la propuesta. Vemos que para los alumnos que ponen el cuerpo al servicio del acto creativo teatral, es fundamental contar con coordinadores que, de la misma manera, tengan absoluta disponibilidad para llevar adelante todo el acompañamiento procesual. Central para el fortalecimiento de ese eje vertebrador resulta la Carrera de Formador de formadores, espacio donde justamente esta retransmisión de “modos de hacer” se aprehenda y reactualice, posibilitando que nuevos sujetos se formen en la metodología y de esta manera la experiencia sea factible de retransmitirse. Creemos que para coordinar un proceso de creación y aprendizaje en la línea que se propone el P. A., con grupos numerosos, no basta una sólida formación teatral. Se vuelve imprescindible el trabajo de un equipo interdisciplinario que eche luz sobre las múltiples aristas del fenómeno relacional grupal que atienda a los postulados fundantes del Proyecto, entre ellos, la

accesibilidad a la praxis artística y el sentido de pertenencia a un espacio que propicia el hacer en términos colectivos.

## Capítulo 5: Identificación de apropiaciones estéticas, ideológicas y políticas



### 5.1 Introducción

Las creaciones del P.A. no se inician pensando a priori en utilizar tal o cual poética o procedimiento estético. Muy por el contrario, se elige la temática y a partir de allí lo que la creación demande en cuanto a procedimientos es de donde van surgiendo los elementos constructivos.

En el primer capítulo mencionamos que hay tres directores del S.XX que consideramos ineludibles al momento de abordar la relación teatro-política y que además son reconocidos por el grupo en estudio como faros para su accionar. Nos referimos a B. Brecht, A. Boal y E. Barba. Veremos cuáles son las apropiaciones que los referentes del Proyecto Adolescentes hacen de estas concepciones en la actualidad, entendiendo que han sido resignificadas, pasadas por diversos prismas que colorean la creación de un modo particular pero que dejan advertir las influencias estéticas, políticas e ideológicas de los mencionados directores.

Otras resonancias las encontramos en la estética y modo de creación del teatro comunitario. Así como también del teatro militante entendido en el sentido propuesto por Lorena Verzera (2013).

## 5.2 Reconocimiento de procedimientos brechtianos

Cuando recorrimos la trayectoria de Eduardo Hall, Brecht era mencionado como un referente fundamental en lo que hace al compromiso del artista con la sociedad. Entendiendo este compromiso no solamente en lo que a la producción netamente artística se refiere sino al involucramiento en los diferentes acontecimientos sociales, políticos y culturales de la ciudad en que ellos consideran tienen que participar a modo personal pero también como colectivo, es decir, en representación del colectivo artístico del cual son parte.

Traemos esto a colación porque la noción de compromiso está presente en todo momento en el discurso y en las acciones de los coordinadores, del mismo modo es transmitido a los alumnos. Compromiso entre ellos con los roles que encarnan, compromiso con lo pautado (horario, estudiar letra, saber una coreografía, etc.), compromiso de proponer la discusión sobre temas de actualidad social que consideran relevantes debatir con los alumnos.

Un ejemplo de esto: uno de los ensayos presenciados dentro del trabajo de campo realizado, fue simultáneo a la marcha por la desaparición de Santiago Maldonado<sup>164</sup>. Al iniciar el ensayo los sonidos de la marcha se hicieron presentes<sup>165</sup>, los coordinadores suspendieron la actividad y les dijeron que iban a hablar un momento. Les preguntaron si sabían por qué era la marcha, la mayoría respondió que sí. Los referentes les dieron su punto de vista aclarando que estarían en la marcha pero como tienen un compromiso con ellos están ensayando, pero que *“no querían dejar pasar la oportunidad de reflexionar sobre los derechos que como ciudadanos todos tenemos y que hay hechos que no podemos como sociedad permitir que sucedan en democracia”* (Rodríguez, F. 2017). Fueron consultados sobre cómo era tratado el tema en sus escuelas<sup>166</sup> y en sus familias. Si era un tema del que se hablaba o no y qué opinaban

---

<sup>164</sup> La misma fue de convocatoria nacional, se realizó el viernes 1° de septiembre a las 19 hs. en el centro de la ciudad de Tandil en simultáneo con el resto del país. Santiago Andrés Maldonado desapareció el 1° de agosto de 2017 en el marco de la represión de una protesta, realizada por la comunidad mapuche Pu Lof en Resistencia de Cushamen, ubicado en la provincia de Chubut en reclamo por sus tierras. La represión fue llevada a cabo por Gendarmería Nacional, fuerza de seguridad que opera en el ámbito del Ministerio de Seguridad del Poder Ejecutivo.

<sup>165</sup> El espacio donde se desarrollan las clases, altos del Teatro Cervantes, está ubicado a una cuadra de la plaza central, la marcha pasó por allí en dirección a la plaza.

<sup>166</sup> La desaparición de Santiago Maldonado generó numerosas polémicas, entre ellas mencionamos la que tuvo lugar en el ámbito educativo en cuanto a la referencia que se hacía al hecho. El debate planteaba si

ellos. Este espacio de reflexión con lo que acontece en el presente, que insta a conectar con la realidad y que interpela a cada uno desde su rol, es un espacio que el equipo coordinador propicia y valora como acto educativo y político de la tarea que realizan.

Al mismo tiempo, reconocemos la presencia de varios procedimientos brechtianos en sus producciones. Entre ellos:

- Efecto de distanciamiento:

- Con canciones intercaladas que van contando lo que sucede o va a suceder.
- Coreografías que remarcan el sentido de aquello que sucede o va a suceder.
- Cambios de escenografía a la vista de los espectadores.
- Escenografía no realista.
- Gestus social: que nos informa de las actitudes y características de los diferentes agentes sociales.

- Focalización de la escena:

Se utilizan diferentes tipos de focalización, entendiendo por ésta el punto o la zona de la escena donde los directores quieren dirigir la atención del espectador. Teniendo en cuenta la cantidad de actores en escena (cincuenta) este recurso les resulta muy valioso al momento de componer.

- Concentración-dispersión: utilizan frecuentemente este procedimiento, la concentración del grupo seguido de la dispersión, lo cual hace que se dinamice la escena o el pasaje de una escena a otra.
- Textos irónicos o burlescos: que contrastan con otra parte de la escena.
- La figura del relator.

En referencia a las parciales apropiaciones poéticas y el modo de mixturar los procedimientos, vemos que en la obra *#Selfie*, como dijimos en el capítulo anterior, la construcción dramaturgica es a modo de fábula en el sentido aristotélico, pero la forma de concebir la totalidad de la obra es a modo de montaje brechtiano. Por ejemplo, se utilizan diferentes procedimientos que distancian (las coreografías, canciones, tipo de escenografía) pero el modo de concebir generalmente la actuación, es desde el realismo.

---

debía o no ser tratado el tema en las escuelas y de qué manera. Algunos alumnos relataron cómo se trataba en su escuela el caso: había docentes que no querían hablar; pocos docentes fueron los que propusieron tomar la temática; otros profesores, cuando los alumnos sacaban el tema lo mencionaban sin profundizar en él. Señalaron algunos alumnos que, desde la dirección, proponían hablar del tema en el aula pero en los hechos eso no sucedía.



### 5.3 Rasgos de la propuesta política/ideológica de Augusto Boal

Reconocemos concordancia entre el posicionamiento de los referentes del P.A. con la concepción política-ideológica propuesta por Augusto Boal. Quien entiende al teatro como medio válido de comunicación que no debe limitarse a que lo realicen actores profesionales sino que todos pueden/deben actuar. Asimismo al postular que todo teatro “*es político aunque no trate específicamente de temas políticos*” (Boal, 1975: 13) hace referencia, entre otras cuestiones, al potencial transformador que tiene el arte sobre la conciencia de quienes intervendrán en la realidad transformándola. Señala: “*Para que los transformadores de la realidad puedan transformarla, necesitan conocerla a través del estudio, de la participación política y también a través del teatro*” (Boal, 1975: 22). Ambas, la acción artística y la acción política son entendidas como dos caras de una misma moneda.

Los referentes del P.A. conciben que todos sus alumnos pueden actuar aunque no sean actores profesionales. Les dan herramientas para que logren decir lo que quieren y en ello radica el efecto transformador en quien lo produce, el actor.

Pero también el espectador es instado a una toma de conciencia sobre su realidad. Ya el nombre de uno de sus espectáculos *Despertando conciencias* es un evidente ejemplo del caso. En esta línea, en algunas de sus producciones<sup>167</sup> (la mencionada es una de ellas) se propone el dispositivo del Teatro Foro. La dinámica utilizada consiste en que una vez finalizada la obra, los espectadores tienen la posibilidad de ser actores. Se les consulta quién quiere intervenir en el espacio escénico para realizar una propuesta alternativa.

Hemos sido testigos de esta dinámica y observamos que este momento adquiere gran participación del público<sup>168</sup>, la mayoría adolescentes, tanto en la instancia de debate como participando en el rol de actores.

Es clave en este rol transformador del arte, el aporte de herramientas, que en este caso se da de adultos hacia adolescentes. Planteamos en el capítulo anterior que es habitual que luego de cada función los integrantes del P.A. tengan un momento de intercambio con el público. En uno de ellos, un alumno se refirió de esta manera a la importancia de los adultos como referentes:

---

<sup>167</sup> Es el caso de *Despertando Conciencias I* y *Despertando Conciencias II (El amor ausente)*.

<sup>168</sup> Las funciones se hacen para escuelas, siendo una propuesta “de jóvenes para jóvenes”.

Otra cosa que estuvimos charlando un montón, es la importancia de tener un referente adulto en nuestras vidas y en nuestra edad, que nos movilizan un montón todas las cuestiones que forman parte justamente de esta edad y yo creo que debería haber para cada adolescente un adulto en el que podamos confiar, a quien podamos contarle lo que nos pasa, para que no haya finales así<sup>169</sup> o pasarla mal. Y lo que tiene el Proyecto es eso, que además de juntarnos a hacer teatro tenemos un montón de profes de teatro, de doctores, de colaboradores, de directores que nos están acompañando todo el tiempo, con los que podemos contar, que realmente nos van a escuchar y lo hacen desde un lugar de respeto y de tratar de entender qué es lo que a nosotros nos pasa realmente, sin comparar lo que pasaba en su época ni lo que ellos piensan o viven en su edad, sino viendo qué es lo que sentimos nosotros y cómo nos pueden ayudar (K. 16 años)<sup>170</sup>..

Por su parte, en una entrevista realizada al equipo coordinador, Soledad Lami señalaba:

Nosotros cada oportunidad que tenemos les reforzamos a los chicos lo que significa el espacio, porque muchas veces ellos lo naturalizan. Nosotros tratamos de romper con eso también, porque estamos convencidos de lo que es el Proyecto Adolescentes y de que todos los adolescentes de, al menos este país, tendrían que tener la oportunidad de vivir una experiencia similar<sup>171</sup>.

En la misma dirección señalaba Eduardo Hall:

Mirá, el teatro es ensayo, alguien me lo dijo una vez y yo digo sí, es verdad. En este caso los chicos ¿Qué ensayan? ¿Qué vienen a ensayar? ¿Una obra? ¿Pero qué ensayan? ¿Es un ensayo para qué? Es un ensayo para la vida, es un ensayo que ellos juegan a una cantidad de situaciones, de conflictos, por los cuales son atravesados y yo me pregunto si en realidad no están ensayando para prepararse para enfrentar esos conflictos. Esto, en realidad es lo más importante de estos espacios me parece que pasa porque son espacios de oportunidades, en este caso del Arte Dramático que deberían ser tenidos muy en cuenta por las políticas de Estado, deberían ser prioridades, porque los chicos acá vienen no solamente a hacer teatro como decía Flor, vienen a encontrarse, a jugar, por un momento dejan los celulares y juegan cuerpo a cuerpo, se miran, transpiran, se relacionan, se hacen amigos, aparecen parejitas, se animan a tomar decisiones que son muy importantes para sus vidas. Esto me parece que es lo más importante, el eje pasa por ahí. Deberíamos contar con más apoyo de políticas públicas, en este caso del gobierno municipal que, como vos sabes, no contamos con mucho apoyo. Para que estos trabajos sean visualizados y se multipliquen y

---

<sup>169</sup> Se refiere al final de la obra *#Selfie*. El mismo es ambiguo, insinúa que la protagonista se suicidó.

<sup>170</sup> Alumno del P. A.

<sup>171</sup> Lami, S. (2017, agosto 18). Entrevista personal grupal realizada por la autora.

aparezca gente que tenga ganas, formadores que se comprometan en trabajar en serio con los chicos porque aparte lo que nosotros aprendemos de ellos es impresionante<sup>172</sup>.

Entendemos que “dar oportunidades” es una decisión política por parte del Estado. En este caso, conocer las acciones que se llevan adelante en una de sus dependencias, la Escuela Municipal de Teatro, para luego ponerlas en valor, evaluar sus implicancias y generar las condiciones para que este tipo de experiencias se repliquen y



difundan.

#### 5.4 Elementos de la Antropología Teatral

Al referirnos a la trayectoria de Eduardo Hall dimos cuenta de la influencia que tuvo en él la concepción de la antropología teatral, fundamentalmente luego de haber asistido al ISTA y trabajar en esta línea. A su vez, él ha transmitido esta experiencia, entre otras, a Verónica, Florencia y Soledad y también ellas lo retrasmiten con nuevas apropiaciones. En palabras de Eugenio Barba: *“Es esencial transmitir las propias experiencias a los demás, aún a riesgo de crear epígonos que por excesivo respeto repitan sólo lo que han aprendido. Es natural que alguien empiece por repetir algo que*

---

<sup>172</sup> Hall, E. (2017, agosto 18). Entrevista personal grupal realizada por la autora.

*no es suyo, que no pertenece a su historia. [...] Ese será el punto de partida que le permitirá ir distanciándose”* (Barba, 1990: 326). Aquí volvemos a encontrarnos con uno de los elementos constructivos de este grupo: la imitación como punto de partida para la apropiación de una técnica que luego será necesario trascender.

Identificamos un trabajo minucioso en la precisión de las acciones de los personajes que remite a la idea de “partitura”, es decir, trazar un diseño de acciones en un espacio determinado y fijarlas. Este recurso los ayuda a organizarse y sincronizar la dinámica escénica. En ocasiones que tuvieron que hacer reemplazos con poco tiempo de ensayo, recurrir a la partitura de acciones tenía dos repercusiones: por un lado, resultaba de mucha utilidad porque había una estructura fija a aprender. Pero, por otro lado, el desafío era encontrar una actuación viva haciendo propias esas acciones en una estructura fijada por otro compañero.

El entrenamiento físico propuesto a los alumnos va en consonancia con los principios de la Antropología Teatral, las referencias a estos principios se dan tanto para la composición corporal de los personajes como para la composición del espacio escénico. Términos como energía, inmovilidad, presencia escénica, equilibrio, peso, ritmo, cuerpo cotidiano y extracotidiano son transmitidos y explicados por los coordinadores en el sentido barbiano. En algunos alumnos se observa la apropiación corporal de estos conceptos, mientras que en otros queda en el plano conceptual. Si bien la formación apunta a la adquisición progresiva de elementos técnicos por parte de los alumnos, los referentes adhieren a esta idea de Barba expresada en palabras de David Le Breton: *“Eugenio Barba tiene razón al decir que los que forman al actor no son los ejercicios en sí, sino ‘la temperatura del proceso’, es decir, el clima relacional, la cualidad de la presencia del responsable, el grado de adhesión al grupo, el compromiso personal del actor, su deseo de cambiar y de conocerse, su inquietud de acceder a otra versión de sí mismo”* (Le Breton, 2009: 159).

El mismo autor señala un elemento clave en la concepción barbiana y clave, a nuestro criterio, en la metodología de nuestro grupo en estudio. Nos referimos a que *“el teatro no debe tener maestros de verdad, sino maestros de sentido, es decir, referentes que se eclipsen en la revelación del otro”* (Le Breton, 2009: 159). En palabras de Barba:

Los actores engendraron un espíritu de búsqueda, o tal vez la búsqueda de un sentido [...] que se obstina en darle al teatro un *valor* que va más allá de los criterios estéticos. [...] El espectáculo deviene en una situación privilegiada, única, que no dura más que unas horas, pero que se arraiga en la memoria y los sentidos del espectador como simiente de cambio. El teatro como trabajo sobre sí mismo, como toma de conciencia política, como crisol para la creación del ‘hombre nuevo’, como ceremonia cruel y rigurosa que enfrenta con ‘la realidad de la realidad’ (Barba, 2009: 76).

Por su parte, Byung-Chul Han vincula el *sentido* con el *poder* y se pregunta *¿qué significa que algo tenga sentido?* Y señala “*A, B y C sólo participan de un sentido si están referidos mutuamente de alguna manera, es decir, si están inscriptos en una configuración, en un contexto, en una continuidad referencial que los remite unos a otros. [...] El sentido es un fenómeno de la relación y del relacionar*” (Han, 2016: 32). Podríamos decir, que los referentes del P. A. se constituyen en formadores de sentidos, construyen sentidos con su práctica artística, con el modo de concebirla y de transmitirla. Creemos que éstos sentidos exceden ampliamente el territorio de lo teatral y dotan de poder a la práctica que llevan adelante en tanto la resignifican potenciando sus alcances, nos referimos al rol transformador del arte.

Recuperamos la noción de training propuesta por Richard Schechner en *El Arte Secreto del Actor*, donde se refiere a cinco funciones que tiene el training en una perspectiva intercultural. La que rescatamos es la quinta función que es la formación de grupos. Al respecto señala que “*el training es necesario para vencer el individualismo. [...] El grupo es biológico o sociológico. Sus vínculos son muy fuertes. Su líder es un ‘padre’ o una ‘madre’ que enseña a los ‘pequeños’.* Los grupos se basan en una fuerte fidelidad (obediencia) a la cultura que pueden ofrecer.” (Schechner, 1990: 331). La noción de transmisión a modo paternalista, de fortaleza en los vínculos, fidelidad y también cierta obediencia, esto último especialmente en los primeros años de trabajo del grupo de referentes, son atributos que advertimos en la conformación grupal en estudio.

## **5.5 Rasgos semejantes a las formaciones de Teatro Comunitario**

Analizando las producciones del Proyecto Adolescentes (P.A.) encontramos varios puntos de contacto con las premisas del Teatro Comunitario (T.C.), nos

valdremos de los estudios de Marcela Bidegain y Lola Proaño Gómez para establecer estas conexiones.

Al referirnos a *formaciones de T.C.* estamos entendiendo por éstas a las *“tendencias y movimientos (literarios, artísticos, filosóficos o científicos) que normalmente pueden ser distinguidos de sus producciones formativas. [...] Es generalmente característico de las sociedades desarrolladas complejas, que las formaciones, a diferencia de las instituciones, tengan un papel cada vez más importante”* (Williams, 1980: 141-142). La importancia que han revestido, a nuestro criterio, estas formaciones de T.A. ha sido la de devolverle la voz a los protagonistas del hecho artístico.

Uno de los primeros puntos en común a mencionar es que en ambos casos se entiende al arte, en general, como un derecho de todo ciudadano y el teatro en particular es concebido como una forma de producción colectiva.

Otro rasgo común es que cuentan con uno o más coordinadores, quienes eligen llamarse a sí mismos: referentes, entusiastas, coordinadores y/o directores de acuerdo al rol que desempeñen en cada momento. Dentro de sus funciones está la de *“saber interpretar lo que la gente quiere decir y saber cómo contarlo”* (Bidegain, 2007: 40) con el fin de lograr una respuesta empática por parte de los espectadores. En la metodología adoptada, la creación colectiva, son los referentes los encargados de establecer las pautas, coordinar, planificar y condensar con criterio artístico/estético lo que el grupo se propone. También dentro de sus funciones está la de ir preparando a *“futuros ayudantes o coordinadores en su mismo grupo y a la vez, en esa transferencia de experiencias, apoyar la formación de nuevos coordinadores o directores de nuevos grupos”* (Bidegain, 2007: 41). Esta acción tiene el objetivo de replicar la experiencia. En el caso del P. A., la carrera de Actor/Tallerista, se creó como ya mencionamos, con el objetivo de enmarcar y legitimar la formación de formadores para que sean coordinadores del mismo Proyecto, como así también para que puedan coordinar en otros espacios.

Con respecto a los integrantes también hay algunos rasgos coincidentes. La cantidad numerosa es uno de ellos<sup>173</sup> como así también el hecho de asistir de manera

---

<sup>173</sup> Teatro comunitario entre 30 y 80 participantes. Proyecto Adolescentes promedio de 50 integrantes.

voluntaria. En ambos casos no son actores<sup>174</sup>, van incorporando procedimientos teatrales a través del juego y de formación específica en diferentes técnicas corporales, vocales y de actuación.

Dadas las características de la metodología de creación adoptada en ambos casos, se arman grupos de trabajo por áreas de saberes e interés. Quienes tienen conocimiento de música son los que coordinan lo musical del espectáculo, lo mismo con lo referido a la danza o a cualquier otra tarea puntual. En oportunidades que se requieren capacitaciones específicas se consultan a especialistas del área.

Los procesos de creación son extensos, identificamos en el P.A. varias etapas en orden sucesivo, coincidentes con las del T.C.:

- Conformación grupal.
- Búsqueda de la temática a abordar, a la par de ir adquiriendo herramientas técnicas de actuación, música y danza.
- Una vez elegida la temática el grupo investiga las diferentes facetas de la misma y por diferentes medios: notas en el diario, anécdotas personales, textos, canciones.
- Como técnica se utiliza la improvisación de diferentes situaciones.
- Selección de las situaciones para transformarlas en escenas. Cada escena es dirigida por un director/referente que cuenta con uno o dos ayudantes/asistentes.
- Los directores van ensamblando las escenas, encontrando en la temática el hilo conductor de la producción.

No resulta un hecho aislado que el iniciador del P. A., Eduardo Hall, pertenezca a la misma generación que los precursores del T. C., nos referimos a Adhemar Bianchi y Ricardo Talento<sup>175</sup>. Encontramos en la trayectoria social y artística del primero varios puntos de correspondencia con los segundos (Berman-Durán-Jaroslavsky, 2014). Podríamos decir que la similitud de vivencias transitadas, la asimilación de procesos sociales, políticos y culturales, han moldeado una manera semejante de concebir el arte en tanto función social. Esta concepción “*se erige contra las formas hegemónicas de*

---

<sup>174</sup> En el teatro comunitario se los llama vecinos-actores

<sup>175</sup> Bianchi es fundador del Grupo Catalinas Sur y Talento es fundador del Circuito Cultural Barracas, ambos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estos grupos vienen funcionando ininterrumpidamente desde la vuelta de la democracia en nuestro país.

*concebir la cultura y construye un espacio micropolítico que valora la reinserción social, el trabajo en equipo, la práctica comunitaria, lo grupal”* (Bidegain, 2007: 19). Podemos decir que es ésta una concepción compartida, que se manifiesta en la práctica artística de estos hacedores, cada cual en su territorio y que indefectiblemente está asentada en sus concepciones ideológicas que se plasman de una u otra manera en las producciones.

Entre los aspectos en que no encontramos semejanzas entre el T.C. y el P.A. mencionamos la franja etaria<sup>176</sup>, la pertenencia institucional y territorial<sup>177</sup>, el espacio de trabajo y de las funciones<sup>178</sup>, el público a quien está dirigido<sup>179</sup>.

Por su parte, Lola Proaño Gómez (2013) en su estudio sobre las estéticas comunitarias provee de elementos para analizar las acciones de formaciones grupales con características similares a las del caso en cuestión. Los denominadores comunes tales como la utopía, la ideología y los sueños compartidos, son categorías que están presentes en el discurso de los hacedores de este colectivo de arte. Refiriéndose a los grupos de T.C. la mencionada autora manifiesta: *“No son revolucionarios en el sentido de demandar un cambio radical, sino en el sentido de que plantean el derecho de todos, como ciudadanos del mismo país, de participar en el sistema y tener todos los derechos fundamentales. Es un teatro de integración social, política y cultural”* (Proaño Gómez, 2013: 268). Como ya mencionamos, el grupo en estudio no es un grupo de teatro comunitario, pero hay características que comparten y ésta es una de ellas: la inclusión en un sistema que garantice derechos y oportunidades, en este caso para los jóvenes.

Con estrecha vinculación a esto último, enlazamos la siguiente y última resonancia, la del teatro militante.

---

<sup>176</sup> El P.A. sólo nuclea adolescentes; los grupos de T. C. están integrados por personas de todas las edades.

<sup>177</sup> En el P. A. confluyen alumnos de diferentes sectores de la ciudad de Tandil y es una oferta educativa de una institución pública. Cada grupo de T. C. tiene su anclaje en un barrio y generalmente sus integrantes pertenecen a ese barrio, es una propuesta independiente.

<sup>178</sup> El P. A. trabaja en un espacio cerrado y las funciones las realizan también en espacios cerrados (teatros, escuelas y otras instituciones) Los grupos de T. C. generalmente utilizan los espacios abiertos públicos para sus funciones aunque ensayen en espacios cerrados.

<sup>179</sup> Las producciones del P. A. si bien son para todo público están especialmente dirigidas al público adolescente, muestra de ello es que las funciones se hacen especialmente para escuelas. Los adultos espectadores son generalmente los docentes que acompañan a los alumnos y las familias que asisten a las funciones de los estrenos. El T.C. realiza funciones destinadas a todo público y en diversos espacios.



## 5.6 Resonancias de Teatro Militante

Nos preguntamos si podríamos inscribir a nuestro grupo en estudio, dentro de la denominación de Teatro Militante en cuanto al modo de concebir la práctica artística por parte de sus referentes. Y en torno a esa inscripción, observar en qué medida dicha concepción de teatro influye en la metodología de trabajo, en las formas de creación y en la estética del grupo.

Tomamos la categoría de *teatro militante* estudiada por Verzero (2013), quien lo concibe como:

Las experiencias colectivas de intervención política que en los primeros setenta pusieron su trabajo al servicio de las luchas sociales o políticas. Si la época de los sesenta/setenta puede ser caracterizada a partir de la centralidad de la perspectiva de transformación social y la radicalización del pensamiento y la acción, los primeros años de la década del setenta se definen por la profundización de dichos rasgos (Verzero, 2009: 445).

La acepción del término “política” es tomada en su sentido más amplio, como modo de intervenir en la sociedad. Lo propio del teatro es la acción y desde esta concepción la acción podría entenderse en un doble sentido “*implica tanto interpretar como accionar, [y] se resume en una sola en el teatro militante: actuar es operar sobre la realidad desde el escenario (en la obra) y desde la cotidianeidad (en la sociedad)*” (Verzero, 2013: 383). Los sujetos implicados en la acción van conformando nuevas subjetividades dado que dejan de ser sujetos anónimos y “sin voz” para convertirse en actores sociales con voz propia implicados con su realidad. Las estéticas que subyacen en las obras de este colectivo artístico pueden ser entendidas en función de su intencionalidad de intervención socio-política en el sentido propuesto por la autora:

En el teatro militante los elementos de índole social, ideológica o política (el encuentro, la congregación comunitaria, la movilización, la función propagandística o de agitación, etc.) cobran especial significación. La valoración del producto artístico tiene más fuerza en su funcionalidad sociopolítica que en su productividad estética. De esta manera la necesidad de trascender la tradicional disociación entre el hecho teatral y el contexto social parte de la naturaleza del objeto de estudio. La naturaleza misma del teatro militante hace que los sentidos más productivos surjan de un análisis social o político de las experiencias culturales, junto a los cuales resulta significativa la aportación de análisis estéticos y no a la inversa (Verzero, 2013: 40-41).

Eduardo Hall (2016) sostiene que su práctica artística no puede estar desvinculada del momento histórico y social en el cual vive. Incluido en el compromiso con el hacer, está no solamente lo que a la producción netamente artística se refiere sino al hacer cotidiano de la gestión que una conformación grupal como la que han planteado requiere. Motivados y apasionados por su labor, los referentes se definen como “trabajadores de la cultura”.

Retomando los aportes de Verzero podemos ver reflejada la práctica de este colectivo en la siguiente definición:

El teatro militante se funda en la concepción del acontecimiento teatral como herramienta para el cambio social sustentada en la identificación político-partidaria, en la resignificación del lugar de recepción como espacio productivo artística y políticamente, y en la apertura disciplinaria que lo hace permeable al intercambio con otras prácticas culturales (Verzero, 2013: 37).

Cabe recordar que hablamos de resonancias y de apropiaciones parciales de cada uno de los puntos referenciados y en ese sentido, las definiciones teóricas no encastran en su totalidad con la práctica en estudio. En relación a la cita precedente observamos que si bien los referentes comparten una “*identificación político-partidaria*”<sup>180</sup> ésta subyace al trabajo pero no es explicitada al grupo de alumnos.

Sostenemos que la práctica artística que lleva adelante este colectivo en todas sus dimensiones, tiene una impronta determinada porque su primer referente, Eduardo Hall, adhiere a supuestos político/ideológicos que recuperan características de experiencias similares propias de la década del ’70.

Nos preguntamos si esta forma de vinculación entre arte y sociedad es una forma de teatro militante reactualizada en el presente, dado que existe un fuerte compromiso del grupo en su hacer no solamente desde la obra, sino del artista como sujeto social, como trabajador de la cultura. Recordamos las palabras de Soledad Lami en el capítulo III:

Eduardo nos empezó a hacer tomar conciencia de un montón de cuestiones sociales que nosotras no teníamos, por ejemplo, el compromiso con lo que era participar los 24 de marzo, la lucha por las sierras, como tomar conciencia de un montón de cosas que pasaban en la ciudad y empezar a

---

<sup>180</sup> Es manifiesta la adhesión de los referentes del P.A. a las propuestas del partido peronista.

participar de esas cosas, nosotros todos los 24 de marzo estamos ahí participando con algo, nos comprometemos con las cosas que estamos de acuerdo y que creemos que merecen una lucha<sup>181</sup>.

En este sentido, los referentes entienden que toda decisión es política, entendida ésta no en términos partidarios sino en términos de acción como capacidad de transformar. En este sentido, es una decisión política participar o no en cada acto del Día de la Memoria con una escena, así como también es político participar o no de diferentes marchas e instar a la participación, es político hablar sobre algún tema puntual u omitirlo.

Por otra lado, al referirnos anteriormente a la creación colectiva tomando el modo propuesto por Santiago García y las coincidencias encontradas en nuestro caso en estudio, mencionamos la búsqueda de la “imagen teatral” como modo de llegar al desarrollo temático. En referencia a esta imagen García señala: “*La imagen no es pues la ideología, ni un concepto, sino que su función es la de romper la ideología o la de reafirmar conceptos o ideologías. Es una forma activa cuyo contenido (actúa) sobre los contenidos de la realidad*” (García, 1994: 109). Sostenemos que es en este reafirmar conceptos o ideologías donde la presencia de lo militante se hace un lugar y adquiere un carácter didáctico y explícito ese contenido a comunicar.

Finalmente, encontramos diferentes modos que va adquiriendo el compromiso y nos preguntamos cómo conviven estas formas de pensar lo político. Las ideas de Eduardo Hall de su modo de pensar la militancia (en los ´70), la manera de entender lo político de Soledad Lami, Florencia Rodríguez y Verónica Rodríguez. Y por otro lado, la de los adolescentes hoy. ¿Cómo se conjugan esas miradas? Recurrimos a la metáfora de la antorcha de los juegos olímpicos que se va pasando de mano en mano, en este caso, de generación en generación. A su vez, la transmisión y reactualización de ese legado es permeable y deja vislumbrar mutaciones en el proceso de transferencia. Consideramos que con el pasaje de esta posta se entrega un modo de concebir la práctica artística (analizada a lo largo de esta investigación) contextualizada en una concreta realidad económica, social y política.

---

<sup>181</sup> Lami, S. (2015, septiembre 15). Entrevista realizada por la autora.

## Conclusiones

Luego de echar luz y profundizar el análisis sobre diferentes aspectos del Proyecto estudiado, arribamos a la instancia conclusiva. Entendemos que, dada la particularidad del caso, cuyo carácter es vivo y dinámico, las conclusiones aquí presentadas son factibles de devenir en constantes reformulaciones.

Nuestra investigación, enmarcada en los estudios *sobre las artes* (Borgdorff, 2007)<sup>182</sup>, donde el investigador no está implicado directamente en la práctica artística analizada, da cuenta de un proceso que vincula el objeto (la obra de arte), el proceso (de creación y producción) y el contexto donde esto se desarrolla. Nos ha interesado especialmente dar cuenta de una práctica artística particular que tiene lugar en nuestro territorio, Tandil, una ciudad media de la Pcia. de Buenos Aires, resultando de este modo un estudio situado histórica y geográficamente. Así, hemos ido enlazando con los diversos análisis, contexto-proceso-obra, advirtiendo la influencia ejercida por cada uno en el otro.

En principio, focalizando en el contexto, entendemos que realizar la construcción histórica de la Escuela Municipal de Teatro, además de contribuir a un estudio que se encontraba vacante, nos permitió fundamentalmente observar y analizar el devenir institucional donde el Proyecto estudiado tiene su enclave. En este sentido, los análisis realizados a partir de entrevistas y fuentes escritas, nos llevaron a describir cinco etapas con características diferenciadas por las que ha atravesado la Escuela y a partir de esto hemos observado que las políticas culturales locales han delineado diferentes perfiles institucionales a lo largo de estos cuarenta y cuatro años de existencia.

Vimos que en la primera etapa (1973-1979) se sentaron las bases para dar inicio a una formación teatral en nuestra ciudad, demandada desde hacía años y vista desde aquel entonces como una instancia de profesionalización y sistematización, atendiendo a una formación integral del actor. La siguiente etapa (1979-1988) que comprende parte de la dictadura cívico militar y el retorno de la democracia, la demarcamos con la propuesta del Centro de Formación Actoral, con un plantel docente en su mayoría

---

<sup>182</sup> Nos referimos a este estudio en el capítulo I, al distinguir los tres tipos de investigación artística propuestos por el autor.

autodidactas tanto en la actuación como en la dirección. Sólo dos docentes con formación académica fueron incorporados en ese período, aportando renovados elementos constructivos en función de la actuación; nos referimos a Claudia Stigol y Miguel Angel Santín. Una tercera etapa (1989-1991) la encontramos bajo la intendencia de Gino Pizzorno, período en que adviene un cambio en la concepción y la identidad que se piensa para el ámbito cultural en general y para la Escuela en particular. Es en esa etapa donde encontramos que desde la gestión municipal se creó un proyecto de Escuela en función de la línea que se proponía, democratizar la cultura encuadrándola en un proyecto nacional y popular. Estos planteos vinieron a remover lógicas y formas de entender “lo cultural” en un sentido acotado, podríamos decir desde una concepción elitista del arte para unos pocos, concepción muy asentada en nuestra ciudad en aquel entonces. Rápidamente, con un nuevo cambio de gestión municipal, se dio paso a otro período. En ese cuarto período (1991-2002) se logró desmembrar poco a poco el trabajo iniciado en el '87. Lo consideramos el momento más crítico debido a la situación de vulnerabilidad de la Escuela, con una ausencia de política cultural que la incluyera, contando sólo con dos docentes, escasa matrícula y, como hasta la fecha, sin edificio propio. Por su parte, en la quinta etapa (2003-2017), encontramos rasgos distintivos en cuanto a las características identitarias que fue adquiriendo la institución y advertimos que las mismas se fueron moldeando por el trabajo llevado a cabo por el equipo docente que lleva adelante el Proyecto Adolescentes y no por una política definida desde la gestión municipal.

Consideramos que ninguna de las políticas públicas de los diferentes períodos vehiculizó acciones en pos de un crecimiento continuo y sostenido de la institución; más bien éste ha sido, desde nuestra mirada, fluctuante. Pese a esto, la Escuela logró mantener viva la llama teatral haciéndose eco de las demandas locales de formación actoral. Esta institución pública, de educación no formal, ha posibilitado, y lo sigue haciendo, el acercamiento a la praxis teatral a un amplio abanico etario. Resultando así, un espacio formativo que oficia de “semillero” de futuros teatristas y espectadores, que, en muchos casos, allí tuvieron su primera vinculación con el teatro. Tal es el caso de la autora de este texto.

Focalizando en la última etapa, entendemos que Eduardo Hall, Verónica Rodríguez, Soledad Lami, Florencia Rodríguez y Joaquina Massa, se han constituido en

referentes de una concepción de trabajo y fueron configurando una trayectoria grupal con características particulares de funcionamiento, dotando de mayor visibilidad a la institución de la que son parte. Por esto, entendemos que con ellos se consolida un proyecto que conjuga lo que ocurre en la práctica con aquello que se postula institucionalmente desde el Proyecto Institucional, así como también a través de las Ordenanzas municipales que fueron reformuladas, delineando desde la praxis un perfil identitario basado axiológicamente en lo que los referentes denominan inclusión social a través del arte.

Estos artistas, docentes y trabajadores de la salud, vienen desarrollando una propuesta de formación sostenida a lo largo de quince años, con las revisiones que conlleva la reflexión sobre la práctica y los diferentes momentos procesuales que ha tenido la conformación grupal. Consideramos que este grupo de trabajo permanece, a nuestro criterio, atento a su accionar con una dinámica de funcionamiento que estaría dada por componentes como: el compromiso con la tarea propuesta; la confianza para construir con el otro; el afecto y un desarrollo de la capacidad para co-pensar donde conviven las incertidumbres, los conflictos y las certezas.

Se desprende de nuestro estudio la importancia que adquieren los coordinadores/referentes en tanto creadores y dinamizadores de esta propuesta. Comprobamos que para coordinar un proceso de creación y aprendizaje en este sentido, no basta una sólida formación teatral. Hemos evidenciado que se vuelve imprescindible el trabajo de un equipo interdisciplinario factible de abarcar las múltiples aristas del fenómeno relacional grupal que atienda a los objetivos del Proyecto. Pero claro está que la misma importancia revisten los alumnos, que son los destinatarios/hacedores donde el mismo se materializa. Coordinadores y alumnos, dos caras de una misma construcción. Postulamos que esta propuesta se sostiene en el tiempo, entre otros factores, porque hay un encastre adecuado entre las múltiples necesidades (de formación, sentido de pertenencia, sociabilidad, entre otras) que los alumnos manifiestan y lo que los coordinadores ofrecen. Así, en una constante dialéctica, los referentes se hacen eco de los destinatarios leyendo el contexto, lo que les permite “entrar en sintonía” con ellos. Por este encastre es que, creemos, los alumnos “abrazan” al Proyecto de modo apasionado haciendo carne los objetivos del mismo.

Entendemos que justamente encarnar esta propuesta formativa conlleva que cada una de las partes implicadas “ponga el cuerpo” en la tarea y nos preguntábamos con qué cuerpo ficcionalizan los alumnos/actores adolescentes. Vimos que en función de la actuación adquiere un plano preponderante la puesta en acción de dos cuerpos en potencia: el de los docentes como dinamizadores y provocadores de la acción y el de los alumnos reconociendo su propia corporeidad para ponerla en función de un cuerpo otro, el del personaje. Este pasaje de lo propio a lo ajeno, a lo extraño, es un proceso de construcción particular con cada alumno donde necesariamente los coordinadores recurren a la noción de trasposición didáctica de la enseñanza del teatro para esta franja etaria.

Atendiendo a los procedimientos constructivos, vimos que coexisten mixturas de procedimientos provenientes de la poética del realismo, del teatro épico y de la antropología teatral, así como también señalamos rasgos semejantes con los procesos de creación y la estética de las formaciones de Teatro Comunitario. La creación colectiva es la técnica compositiva utilizada en los procesos creativos de todas las producciones. Es decir, nos encontramos con una práctica teatral que se ha nutrido de variadas corrientes teatrales construyendo su particularidad desde la heterogeneidad.

Refiriéndonos puntualmente a la actuación y a la búsqueda de una metodología que aporte las primeras herramientas para ello, concluimos que no hay una única vía para propiciar en los alumnos la actuación, por el contrario, los referentes indagaban diferentes “puertas de entrada” a la misma. De este modo, pudimos pesquisar las siguientes vías de acceso a la actuación:

- El juego resulta el eje central de la metodología, poniendo el foco en el entrenamiento del *modo lúdico*. En principio, para ayudar a disipar la dualidad que tienen los alumnos, entusiasmo y a la vez temor (a la exposición, al ridículo, a lo nuevo). Y además, porque la invitación al juego en un contexto que brinda confianza, es una de las principales condiciones de posibilidad para que los procesos creativos puedan desplegarse sin restricciones, especialmente si tenemos en cuenta que los alumnos son co-creadores en cada uno de los pasos del proceso creativo de las producciones. Pudimos constatar que hay un especial registro por parte de los coordinadores para que la dinámica de trabajo no se automatice y en este sentido el juego teatral está presente de manera explícita en las propuestas de actividades, pero también hay otros tipos de juego, que de modo

implícito están en diferentes momentos de las clases; esto es, en la tarea previa, en los descansos entre el ensayo de una escena y otra, por ejemplo.

- La actuación desde la poética del *realismo* ofrece marcos de referencia cercanos a los alumnos. En el caso de personajes próximos en edad a los adolescentes se recurre a la identificación y/o evocación de experiencias personales o cercanas para construir la historia previa, las circunstancias dadas y los tipos de conflictos. De este modo, los coordinadores trabajan con la noción de estructura dramática y observamos que los alumnos con más tiempo en el Proyecto refieren conceptual y prácticamente a cada uno de los elementos de la misma.

- La composición de personaje a partir del uso de *vestuario referencial* es otro de los puntos de acceso a la actuación. En este caso vimos que, especialmente en las composiciones más alejadas en franja etaria así como también en construcciones de diferentes roles sociales, en algunos alumnos el vestuario funciona como imagen disparadora y/o como “máscara”, contribuyendo a referenciar y componer por imagen externa.

- El dispositivo de creación a modo de *imitación-espejo*, basado en la observación-imitación-reproducción, en un trabajo cuerpo a cuerpo con los docentes. Esto es, en los casos en que los alumnos tienen dificultades para comprender aquello que la escena requiere, los docentes, asumiendo su condición de actores, actúan a modo de referencia lo que les están pidiendo y los alumnos lo realizan basándose en la imitación. Hemos visto que en algunos casos este proceso se internaliza y los alumnos le dan su impronta; mientras que en otros sólo queda en una imitación de la forma propuesta por los docentes. Tanto en el punto anterior como en éste, observamos un primer intento de trabajar desde una imagen interna de los alumnos, desde sus propios marcos de referencia. Pero cuando esta vía no es suficiente, se recurre a la imagen externa, sea ésta propuesta por los docentes o por el vestuario. Retomando a Serres (2011), un desafío aquí es lograr que los alumnos trasciendan la forma propuesta y encuentren su propia forma expresiva.

- La *música y la danza* para algunos alumnos ofician de puente para acceder a la actuación. Especialmente aquellos que recién se inician o que prefieren una exposición menor, encuentran en estas disciplinas artísticas una zona intermedia que les permite paulatinamente ir incorporando mayor confianza expositiva. En el caso de las



coreografías del grupo en su totalidad, es la fuerza del colectivo la que adquiere gran presencia y potencia, contribuyendo a disipar la exposición personal.

- Un último señalamiento en función de la actuación es el reconocimiento de procedimientos constructivos propios del *teatro épico*, como la utilización de la música y la danza, ya referidos, así como también la composición de personajes a partir del *gestus social*. Nuevamente aquí la composición a partir de una imagen externa, de la información que se tiene del mismo, pero en lugar de abordarlo desde la poética realista, lo trabajan desde la exacerbación de sus características más salientes.

Por otra parte, entendemos que la noción de “lo político” atraviesa la investigación en múltiples aspectos y tiene directa relación con las decisiones estéticas, pedagógicas y procedimentales. En este sentido, encontramos resonancias de la escuela boalista así como también del teatro militante en cuanto al modo de concebir la práctica artística. Desde los propósitos del Proyecto Adolescentes se adhiere a una postura ideológica que podemos verla plasmada en acciones y posicionamientos como los que haremos referencia a continuación:

- Los referentes trabajan con la convicción de que todos los jóvenes tienen derecho a acceder al arte y todos pueden actuar. Sostienen que es el adulto, encarnado éste en la esfera familiar, social y estatal el que debe garantizar ese acceso brindando oportunidades. Aquí nos limitamos a analizar la esfera estatal y vimos que adquiere gran relevancia el rol del Estado municipal en relación a una de sus dependencias, en tanto no sólo se restrinja a “sostener” este espacio formativo, sino que delimite acciones superadoras atendiendo a las demandas de quienes viven y materializan este Proyecto en particular y a la Escuela en su totalidad.

- El modo de construcción de los procesos creativos y la metodología de las diferentes dinámicas grupales empleadas, dan cuenta de una concepción del hacer entendida en términos de consenso colectivo.

- Advertimos, desde la coordinación grupal por parte de los referentes, un marcado liderazgo donde queda explicitado su posicionamiento ante cada uno de los acontecimientos grupales así como también sociales y políticos.

- En cuanto al modo de abordar las temáticas de las producciones entendemos que adquieren un carácter instrumental, dado que las mismas resultan elementos de denuncia de diferentes hechos o situaciones. En esa línea decimos que se trata de un teatro

didáctico, con claros mensajes a comunicar instando a una toma de conciencia para transformar la realidad, en primer lugar de los adolescentes hacedores y de los espectadores a posteriori.

En estrecha vinculación con la dimensión política que cruza al Proyecto Adolescentes, vimos que las nociones de “compromiso” y “transmisión” guían el accionar del equipo de coordinadores. Al respecto nos preguntábamos cómo conviven diversas formas de pensar lo político en las diferentes generaciones implicadas en el Proyecto. Nos figuramos la imagen de la antorcha de los juegos olímpicos como metáfora de un legado que se va pasando de generación en generación. Creemos que el legado es una concepción ideológica que ha cimentado un modo particular de llevar adelante la práctica artística en estrecho cruce con la realidad social y política. Como el fuego, ese legado no es estático sino dinámico y mutable, por eso su transmisión y actualización deja entrever que hay continuidades y rupturas en este proceso de transferencia.

Así, Eduardo Hall ha oficiado de “prisma” donde se refractan huellas de modos de hacer propios de otro momento histórico, modos de vincularse, modos de ejercer una militancia. A su vez, otros han tomado la “posta”, garantizando una continuidad. En este sentido, la creación de la Carrera de formador de formadores resulta un elemento clave para esta transmisión metodológica e ideológica. En cuanto a las rupturas, entendemos que estarían dadas por el modo en que cada uno de los integrantes del Proyecto fue haciendo propio un modo de militancia conforme van cambiando los contextos económicos, políticos, sociales y personales.

Nos interesa mencionar nuevos interrogantes que se abren a partir de este estudio y que podrían dar lugar a posibles líneas de investigación a futuro. Algunos de ellos tienen que ver con cuestiones que, debido a la necesaria delimitación del objeto estudiado, quedaron fuera del análisis central; tal es el caso de la creación y funcionamiento de la Cooperativa de trabajo artístico Recooparte. Resulta promisorio un estudio de la misma por ser un modo de conformación asociativa que en nuestro contexto local no cuenta con antecedentes. Del mismo modo sucede con las “Técnicas dramáticas no convencionales”, metodología creada por los mismos referentes del Proyecto Adolescentes. Otros interrogantes surgen indefectiblemente en esta etapa conclusiva, a la luz de lo investigado. Nos preguntamos sobre la relación entre las

políticas culturales con sus rupturas/continuidades y el modo en que se inscriben en la gestión proyectos de estas características; iguales incógnitas surgen por los criterios con que se han definido y definen los cargos directivos de la Escuela Municipal de Teatro y la incidencia de estos criterios en la gestión de la misma. Por otra parte, y como señalamos al iniciar este apartado, dado el carácter vivo y dinámico de este caso, nos preguntamos cómo será la reconfiguración del grupo de referentes del Proyecto a partir de la jubilación de Eduardo Hall, en febrero 2018.

Por último, y en relación al teatro hecho por y para adolescentes, señalamos que resulta necesario profundizar en el estudio de las prácticas teatrales destinadas a esta franja etaria, a fin de dar cuenta del imbricado trabajo que conlleva cada proceso creativo que se sucede en un territorio determinado, cruzado por las múltiples dimensiones analizadas. La potencia escénica lograda por el Proyecto Adolescentes en cada producción, nos mueve a seguir investigando qué prácticas teatrales, cuáles, dónde, con quién, cómo, se ofrecen a sujetos ávidos de prácticas de convivio. Claro está que también nos mueve a pensar el rol fundamental que cumple el Estado en tanto garantiza/coarta, promueve/recorta, legitima/desestima las acciones llevadas a cabo por quienes viven cotidianamente la práctica artística-educativa mediada por el espacio-tiempo institucional.

## Bibliografía

Almeida Salles, C.

\_(2004). Gesto inacabado. São Paulo, Annablume.

\_(2014). (trad. Rosso, Martín). Conferencia “*Crítica de los procesos creativos*”, en el marco de las II Jornadas de Crítica Genética: Análisis de procesos creativos en artes escénicas. Córdoba. Revista ARTilugio N° 1. pp. 76-86 Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba.

Arfuch, L. (2007). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Artesei, C. J. (2008). “El actor latinoamericano según Augusto Boal” en DUBATTI, J. (coord.) Historia del actor, Buenos Aires, Colihue.

Baliero, C. (2016). La música en el teatro y otros temas. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro.

Barba, E. (2009). “El protagonista ausente”, en MULLER, C. (coord.) El *training* del actor. México, UNAM – INBA.

Barba, E. y Savarese, N. (1990). El arte secreto del actor. México, Escenología.

Barreyra, D. “Prácticas de representación de identidades en el espectáculo Despertando Conciencias II. El amor ausente” en Sesenta dos mil. Aportes para una Historia Reciente de las Artes Escénicas y Audiovisuales en el Sur de la provincia de Buenos Aires. Representaciones e identidades (En Edición).

Berman, M., Durán, M. y Jaroslavsky, S. (2014). Pasado y presente de un mundo posible: del teatro Independiente al Comunitario. Buenos Aires, Leviatán.

Bidegain, M. (2007). Teatro Comunitario: resistencia y transformación social. Buenos Aires, Atuel.

Boal, A.

\_(2008). La Ética del Oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico. España: Alba editorial.

\_(2002). El arco iris del deseo. España, Alba.

\_(1974). Teatro del oprimido y otras poéticas políticas. Buenos Aires, Ediciones De la Flor.

Bourdieu, P.

- \_ (2011). La ilusión biográfica. Acta sociológica, UNAM, México.
- \_ (2002). Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Montessor, Buenos Aires.
- Brecht, B. (1981). Teatro Completo, vol II. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Daulte, J. (2016). “La palabra, el ruido y la música”, en DUBATTI, J (Coord.) Nuevas orientaciones en teoría y análisis teatral. Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Deleuze, G. (1987). “¿Qué es el acto de creación?”. Conferencia en la Fundación FEMIS. Trad. Bettina Prezioso. Mimeo.
- D’Ottavio, A. (2012). “Distorsión o negatividad: consideraciones de Ranciere y Adorno sobre la comunicación en el arte”, en Avatares de la comunicación y la cultura, N° 4.
- Dubatti, J (2016). “Hacia un espectador a la vez “emancipado” y “compañero”. Actas de las XIX Jornadas de Estética y de Historia del Teatro marplatense- “Los ecos de Eco” Mar del Plata, pp. 116-123.
- \_ (2009). “Territorialidad, historicidad”, en Afuera, Año IV, N° 7. Pág. 1
- \_ (2006). Teatro y producción de sentido político en la posdictadura, Micropoéticas III, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.
- \_ (2003). *El teatro de grupos, compañías y otras formaciones (1983-2002)*. *Micropoéticas II*, Buenos Aires, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, Centro Cultural de la Cooperación.
- Fuentes, T.M.V.
- \_ (2001). La formación actoral en Tandil entre 1940 y 1973: antecedentes de la Escuela Municipal de Teatro. Tandil, La Escalera.
- \_ (1999). La dinámica de la producción y apropiación del espacio del teatro neo independiente en Tandil: Atilio Abálsamo y El Teatrillo. Tandil, La Escalera.
- García, S. (1994). Teoría y práctica del teatro, tomo I, Bogotá, Teatro La Candelaria.
- García Canclini, N. (2011). La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia. Katz, México.
- González de Díaz Araujo, G. (2013). “El actor del teatro militante de los ’70 en Argentina y Latinoamérica. Las semillas del teatro comunitario”, en DUBATTI, J.-BURGOS, N. (comp.). La actuación teatral. Estudios y Testimonios. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

- Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2016). Cenas sociais e espaço de trabalho- Homologias na vida profissional de jovens de classes populares. *Revista Tempo social* vol 28 n° 1. P.135-157.
- Iriondo, L.- Fuentes, T.M.V.
- \_ (2007). “Historia del teatro en Tandil”, en PELLETTIERI O. (Comp.) *Historia del teatro argentino en las provincias. Vol. II. Buenos Aires., Galerna–INT.*
- \_ (1998). *Un viaje con Gente de Teatro*, La Escalera.
- Iriondo, L.
- \_ (2004). *Una modernidad inconclusa: el teatro de los ´70 en provincia*. Tandil, La Escalera.
- \_ (1999). *La transición a la modernidad en el teatro bonaerense: el Teatro Independiente*. Tandil, La Escalera.
- Hall, Stuart (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Envión Editores.
- Lami, S.- Rodríguez, V. (2014). *Relato de Experiencia: “Proyecto Adolescente: Inclusión social a través del Arte, Escuela Municipal de Teatro de Tandil”*. Presentado en el marco del II Encuentro Nacional de Prácticas y Residencias en Carreras Artísticas, Facultad de Arte, Unicén, 21 y 22 de Agosto de 2014.
- Larsen y Juan Martín (2013). *La dictadura y la ciudad: el Proceso de Reorganización Nacional y su manifestación en la localidad de Tandil*. XIV Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Lavatelli, J. (2009). *Teoría teatral contemporánea*. Tandil, UNICEN.
- Le Breton, D. (2009). “Antropología del cuerpo en escena”, en MULLER, C. (coord.) *El training del actor*. Mexico, UNAM – INBA.
- Logiódice, M. (2010). “Lecturas alternativas sobre la política y el teatro o ¿de cómo pensar lo político del teatro?”, en *Afuera*, N°8.
- Mantovani, A. (2014). *El Teatro Joven de 13 a 16 años*. Andalucía, Octaedro:
- Nicastro, S. y Greco, B. (2013). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Porta, M. (2007). “Identidad y comunicación: identidad como estructura de sentidos”. *Revista Question* Número 13.

- Prico, A. (2015). *Sostener la inquietud: teoría y práctica de la actuación teatral según una retórica escénica*. Buenos Aires, Biblos.
- Proaño Gómez, L. (2013). *Teatro y estéticas comunitarias: miradas desde la filosofía y la política*. Buenos Aires, Biblos.
- Rádice, G. y Di Sarli, N. (2009). “El cuerpo de los ausentes en el teatro platense de la posdictadura: *Fuenteovejuna 1496* de Omar Sánchez y *Facundina* de Eduardo Hall”, en *Afuera*, N° 7. pp. 1-5 Universidad Nacional de La Plata.
- Rockwell, Elsie (1987). “Reflexiones sobre el proceso etnográfico” (1982-1985). En: E. Sarrazac, J. P. (2013). *Léxico del drama moderno y contemporáneo*. México, Paso de Gato.
- Schechner, R. (1990). “El training en una perspectiva intercultural”, en BARBA, E. y SAVARESE, N. *El arte secreto del actor*. México, Escenología.
- Serrano, R. (2013). *Lo que no se dice. Una teoría de la actuación*. Buenos Aires, Atuel.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Sprengelburd, R. (2016) “Aún no sé si mi problema es la realidad, su representación, o todo lo otro”, en DUBATTI, J (Coord.) *Nuevas orientaciones en teoría y análisis teatral*. Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Szuchmacher, R. (2016). *Lo incapturable*. Buenos Aires, Reservoir Books.
- Tossi, M. (2013). “Reflexiones sobre el actor latinoamericano: una introducción a la estética de Santiago García”, en DUBATTI, J.- BURGOS, N. (comp.) *La actuación teatral. Estudios y Testimonios*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Valenzuela, J.L.
- \_ (2014). “Política devolucionaria” p. 360. En XX (eds.). *VI Jornadas de las Dramaturgias de la Norpatagonia Argentina: Neuquén (En homenaje a Alejandro Finzi)*.
- \_ (2011) *Entre la palabra del otro y el cuerpo propio*. Neuquén, Educo.
- Verzero, L.
- \_ (2013). *Teatro militante: radicalización artística y política en los años 70*. Buenos Aires, Biblos.
- \_ (2013). “Políticas de la investigación en teatro político”, en *Territorio Teatral*, UNA.

\_ (2009). “El cuerpo politizado: tendencias actorales en el teatro militante”, en DUBATTI, J. (coord.) *Historia del actor II. Del ritual dionisiaco a Tadeusz Kantor*, Buenos Aires, Colihue.

Weber, F (2009). *Trabalho fora do trabalho: uma etnografa das percepções*. Rio de Janeiro, Garamond.

Williams, R (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona, Península.

### **Fuentes consultadas**

Programas de mano de Clases Pública Ciclo 1981 hasta 1988 del Centro de Formación Actoral.

Proyecto Institucional 2017 Escuela Municipal de Teatro.

Fotografías y registro audiovisual de cada producción.

Registro en audio del Foro realizado luego de algunas funciones.

### **Diarios**

“Un intendente que también fue actor y director teatral” (2009, septiembre 27). *El Eco de Tandil*, p 16.

“Tandilenses con Historia: Nicolás (Gino) Pizzorno, ex intendente” (2008, mayo 25). *El Eco de Tandil*, pp. 2-5.

Ure, A. (1983). “Un viaje a sus raíces” (1983, diciembre 4). *La voz Semanal*.

### **Entrevistas**

Castro, C. (2017, mayo 9). Entrevista personal. Tandil, Argentina.

Córdoba, A. (2017, abril). Cuestionario vía correo electrónico. Madrid, España.

Ferraro, M. (2017, abril 5). Entrevista telefónica. CABA, Argentina.

García Navarro, P. (2017, mayo 2). Entrevista personal. Tandil, Argentina.

Hall, E., Rodríguez, V., Lami, S., Rodríguez, F., Massa, J. (2017, agosto 18). Entrevista personal grupal. Tandil, Argentina.

Hall, E., Rodríguez, V., Lami, S. (2015 septiembre 15). Entrevista personal grupal. Tandil, Argentina.

Hall, E., Rodríguez, V., Lami, S. (2013 diciembre 13). Entrevista personal grupal. Tandil, Argentina.



Rodríguez, V. (2015, diciembre 2). Entrevista realizada por María Cristina Dimatteo y Marisa Rodríguez, en el marco de las acciones previstas dentro del Proyecto de Investigación “*Prácticas de enseñanza de Teatro. Saberes y habilidades en contexto*” radicado en el TECC (Teatro, Educación y Consumos Culturales). Tandil, Argentina.

Sgró, M. (2017, junio 5). Entrevista personal. Tandil, Argentina.

Stigol, C. (2017, abril). Cuestionario vía correo electrónico. CABA, Argentina.

Testa, A. (s/f). Entrevista realizada por Fuentes, T.M.V. Tandil, Argentina.

## **ANEXO**

## **ANEXO**