
Labeur, P. (diciembre, 2020). "Las bambalinas de enseñar teatro en las horas de lengua y literatura de la escuela media". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), pp. 84- 103.

Título: Las bambalinas de enseñar teatro en las horas de lengua y literatura de la escuela media

Resumen: En las prácticas docentes de la residencia que incluyen ese espacio en el que los practicantes dan clases como parte de su formación docente, esas clases se organizan alrededor de un tema al que se llega a través de un diálogo, una negociación entre los mismos practicantes, los docentes de la cátedra de la didáctica específica y los profesores de los cursos en los que los practicantes darán sus clases. O del practicante con su propia planificación y su profesor de residencia en el caso de aquellos que ya están ejerciendo como docentes mientras cursan las últimas materias de la formación. Ese tema muchas veces es el teatro. Este acontecimiento específico se cruza en la escena de la escuela media con su reconfiguración en tanto objeto de conocimiento escolar. A la pregunta, entonces, acerca de qué es teatro, del teatrar del teatro, se suma la de qué es enseñar teatro en las horas de lengua y literatura a las que llegan los practicantes como parte de su formación docente. La pregunta resultaría entonces qué es el teatrar del teatro como constructo escolar en estas primeras experiencias.

Palabras clave: Teatro, Género dramático, Formación docente.

Title: *Behind The Curtains in Language Arts and Literature in Secondary School*

Abstract: *In teaching practicums which include the space where practicing teachers teach as part of their own formation, classes are organized around a theme. This theme is agreed upon among all practicing student-teachers with all professors of the specific subject being practiced and the actual teachers of the courses where the practicing students will do their teaching. In the case of those students who are already teaching as they finish their advanced courses, it is decided between the student-teacher and their residency professor. Many times this agreed-upon theme is drama. This specific event meets the secondary school terrain now becoming the object of students' knowledge. The question of what, then, is theater or drama, gets the task of*

teaching drama in Language Arts and Literature classes added, those classes that practicing student-teachers have to teach. The question then becomes what is the theatricality of theater as a construct for secondary school students in these first experiences.

Keywords: *theater, drama, formation of teachers.*

Las bambalinas de enseñar teatro en las horas de lengua y literatura de la escuela media

Paula Labeur¹

En las prácticas docentes de la residencia que incluyen ese espacio en el que los practicantes dan clases como parte de su formación docente, esas clases se organizan alrededor de un tema al que se llega a través de un diálogo, una negociación entre los mismos practicantes, los docentes de la cátedra de la didáctica específica y los profesores de los cursos en los que los practicantes darán sus clases. O del practicante con su propia planificación y su profesor de residencia en el caso de aquellos que ya están ejerciendo como docentes mientras cursan las últimas materias de la formación. Ese tema muchas veces aparece anunciado en una sola palabra: poesía, argumentación, crónica, verbos, fantástico, mito, Cortázar. O dos: género policial, discurso periodístico, leyenda urbana, realismo mágico, género maravilloso, cuento realista. O es el título de una obra: *Martín Fierro*, *Hamlet*, *Los ojos del perro siberiano*, *Los vecinos mueren en las novelas*, *Pedro Páramo*, *Cometierra*. En su aparente sencillez esas pocas palabras abren a complejos procesos de planificación en los que se juegan saberes disciplinares, contenidos escolares, tradiciones de enseñanza, cotidianidades de la escuela, búsquedas y experimentaciones, apropiaciones alrededor de un objeto que lejos de ser un sencillo punto del programa o una ejercitación predigerida de manual es un campo móvil y complejo que se configura y reconfigura en la propia práctica de enseñanza en los contextos particulares con los actores específicos en los que tiene lugar.

Muchas veces esa única palabra es “teatro”. O también pueden ser *Romeo y Julieta* o *Edipo rey* o *Macbeth*. O *Los árboles mueren de pie* o *La casa de Bernarda Alba*

¹ Paula Labeur es profesora y licenciada en Letras (FyL, UBA) y especialista en investigación educativa. Se desempeña como Profesora Adjunta en Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras (FyL, UBA) y en Didáctica de la literatura (Profesorado Universitario en Letras, UNSAM). En el IES N°1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” (CABA) dicta Didáctica de la lengua y la literatura en la escuela y en espacios no formales y coordina la residencia docente. Publicó *Otras travesías. Bitácora para docentes de lengua y literatura* (2010), *Clásicos y malditos* (2014), *Leer y escribir en zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* (2017) en colaboración y *Dar para leer e Intervenciones al Edipo rey de Sófocles* (2019) y artículos en la especialidad. Correo electrónico: perdidosentokio@gmail.com

o *Gris de ausencia*. Son temas que se repiten, “grandes éxitos”² que nos hablan de las formas maleables del conocimiento escolar en las aulas de la escuela media alrededor del saber en lengua y literatura. De las formas en que se construye y reconstruye en la escena escolar en las horas de lengua y literatura alrededor del teatro.³

Señala Mauricio Kartun que en tanto acontecimiento específico, el teatro posee características singulares: el teatro teatra. El teatro hace eso que solo el teatro hace. El teatro se despliega como un

espacio de subjetividad y experiencia que surge del acontecimiento de multiplicación convivial-poética-expectatorial. Ninguno de estos tres elementos puede ser sustraído. Puede haber convivio (en muchos tipos de reunión) sin poíesis ni expectación, por ejemplo en la mesa familiar o en una reunión de trabajo: hay teatralidad no poética, en consecuencia no es teatro. Puede haber convivio y poíesis sin expectación (con distancia ontológica) por ejemplo en un ensayo sin espectadores: no se constituye “el mirador”, no es teatro. Puede haber poíesis sin convivio y sin expectación, por ejemplo, en el trabajo de un actor que ensaya en soledad: no es teatro. Puede haber convivio y expectación (sin distancia ontológica) sin poíesis, por ejemplo en una ceremonia ritual, en el fútbol: no es teatro. Puede haber poíesis y expectación sin convivio, en el cine, por ejemplo: no es teatro. (Dubatti, 2015)

Este acontecimiento específico se cruza en la escena de la escuela media con su reconfiguración en tanto objeto de conocimiento escolar. A la pregunta, entonces, acerca de qué es teatro, del teatrar del teatro, se suma la de qué es enseñar teatro en las horas de lengua y literatura a las que llegan los practicantes como parte de su formación docente. La pregunta resultaría entonces qué es el teatrar del teatro como constructo escolar en estas primeras experiencias.

Puede haber convivio y poíesis sin expectación por lo que no se constituye un espectador y no estaríamos frente al teatro: ¿podríamos repensar esta tríada en los espacios escolares en lo que la expectación puede darse casi al mismo tiempo que la actuación al cambiar los roles en piezas que ocurren dentro de un aula sin más público que los productores que no aspiran a representarla con otro público? ¿Podríamos repensar esa tríada en los espacios escolares cuando se deslizan a representaciones

² Denominación acuñada en la organización del Simposio disciplinar en *Primer Congreso de Prácticas y Residencias*, ISP JVG, 28, 29 y 30 de septiembre para referir a aquellos temas más solicitados en las prácticas de residencia, aquellos temas que se repiten año a año indicados por los profesores en ejercicio.

³ No estamos pensando aquí en los espacios específicos de teatro en los planes de estudio de la escuela media, sino del teatro en las horas de lengua y literatura donde sigue apareciendo como contenido de la NES.

con públicos constituidos por la comunidad escolar obligada o voluntaria y gozosa? ¿Podríamos repensar esa tríada en los complejos procesos de lectura, escritura, de adaptación e invención de piezas teatrales que se consumen en el circuito que constituyen las aulas de lengua y literatura?

El practicante llega a la escuela, el profesor del curso dice teatro o género dramático o el título de una obra. En ese momento, nos encontramos con un primer problema porque si la escuela parte ecuménicamente en tres los géneros, la formación de base no lo hace. En la formación docente en Letras el porcentaje de estudios dedicados al género dramático es mínimo. Estos estudios se desarrollan en Artes combinadas o Artes del espectáculo y sus sendas carreras e institutos que no son las de Letras. Pero el practicante está en la escuela y su tema es el teatro.⁴

Teatro leído

Continuamos con la lectura. Elegimos a nuevos “actores”. El chico que estaba ausente la vez pasada se ofreció a leer. Leía increíblemente bien, claro, fuerte y variando los tonos.

Una primera propuesta cuando se trata de dar teatro es sencilla y resulta revolucionaria: teatro leído. Cuando en las etapas de observación los que serán los practicantes narran lo que pudieron ver en las escuelas de educación media es frecuente que –en las clases en las que se trabaja con el contenido teatro- afirmen que los alumnos “solo leyeron”. Es preciso de parte de quien coordina estas observaciones, detenerse a indagar en qué constituye ese “solo” para que ante los ojos del observador y sus compañeros de cursada empiecen a abrirse las condiciones de esa lectura. Ya en la etapa de sus propias clases cuentan los practicantes:

A veces me costaba frenar la lectura para preguntarles si iban entendiendo o qué pensaban de tal o cual escena porque los veía enganchados con la lectura. Cada uno representaba su personaje de forma bastante dinámica. La alumna que hacía de Bernarda, por ejemplo, se paraba y hacía los movimientos y los ruidos del bastón, sobre todo cuando yo empecé a leer las acotaciones. Eso sirvió mucho, porque se animaban a representarlo de ese modo que nos

⁴ Las citas y epígrafes refieren a guiones conjeturales y autorregistros de practicantes que concretaron sus prácticas de residencia en escuelas públicas y privadas del AMBA en la cursada de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras (FFyL, UBA) y Residencia (IES N°1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”) entre los años 2016 y 2019. Tanto las citas como el texto principal –en lenguaje inclusivo- fueron modificados según las normas de la publicación.

marcaba el autor. Creo que el hecho de leer juntos les resultaba agradable. Cuando fuimos al recreo dos chicas me dijeron que les gustaba leer en grupo porque el trabajo de leer todos juntos nos ayudaba a comprender mejor la historia y a ver cómo se iba intensificando la tragedia.

Quien hacía de Edipo retoma la lectura. Luego de leer su extenso parlamento, preguntamos si entendieron lo que dice Edipo. Consideramos que estas interrupciones, si bien pueden hacer que la lectura sea poco fluida, ayudarán en la comprensión global del texto, ya que se trata de una traducción muy pegada al griego y, por lo tanto, algunos pasajes son de difícil comprensión. Al estar en primer año, asumimos que los chicos se están enfrentando con un texto como este por primera vez, y es necesario ayudar a entender, ya que muchas veces el vocabulario es complejo y la sintaxis intrincada. Comenzar a leer en el ámbito del aula nos parece la mejor opción para construir el conocimiento sobre el teatro desde la lectura misma de una obra.

Y resulta, entonces, que “solo” es alumnos que impostan sus voces, ensayan cumplir con lo que está entre paréntesis para lo que mueven los bancos y gesticulan o gritan, se mueven o salen del aula. Imitan acentos con mayor o menor éxito, tararean y cantan animados por profesores que de pronto parecen estar dirigiendo a un elenco en la primera lectura de una obra. Y se detienen a comentar, a poner en común sentidos, a reordenar lo leído en un contexto colaborativo.

Yo interpretaba a Bernarda y varias alumnas tomaron los demás roles femeninos del Acto I. Los varones no se sintieron cómodos en este primer encuentro para hacer papeles femeninos pero seguramente en las clases siguientes se suelten más. Algunas de las chicas tenían fotocopias, otras leían desde el celular y sólo una de ellas tenía el libro. Las chicas comienzan a leer un diálogo entre la Criada y La Poncia y hacen un acento ibérico que no pueden sostener por mucho tiempo porque les causa gracia a ellas y a sus compañeros, las risas inundan el aula y a las alumnas hasta que aparece el personaje de Bernarda y sus cinco hijas en escena, ahí comienzo: ¡Silencio! Los chicos enmudecen y las risas se terminan, si no estuvieran leyendo no sabrían si lo digo en serio o si es el personaje. Todas parecen acomodarse en una solemnidad para leer que anteriormente no habían tenido y ese grito los deja pasmados a todos, hasta a la profesora que nos mira con una sonrisa enorme. Tomamos un ritmo de lectura muy bueno y logramos terminar la lectura del Acto I, los chicos quedan enganchados de la obra, tienen esas expresiones de querer saber más, “¿Y ahora qué pasa, profe?” Ni siquiera es necesario abrir el debate, los chicos nos empiezan a preguntar varias cosas tales como: “¿Por qué Bernarda es así? ¿Las hijas de ella son como sus nombres, no? ¿Por qué no hay hombres en lo que leímos? ¿Por qué Bernarda es tan mala?” Tratamos de responder con mi compañera de práctica a estos interrogantes y les preguntamos: ¿Por qué piensan ustedes que esto que leímos es de esta manera? Los chicos quedan un poco sorprendidos, nos cuentan que normalmente nunca les preguntan su opinión sobre lo que ellos piensan y cada

uno empieza a animarse un poco más y nos cuenta: A. piensa que Bernarda es “una guacha” porque se murió el marido, N. nos dijo que “Seguro algo raro pasa que no sabemos y está por pasar”, L. piensa que “La muerte del marido de Bernarda las enloqueció a todas”. Muchos chicos más nos contaron sus puntos de vista a priori sobre este Acto I que pudimos leer pero quedaron muy entusiasmados. La clase terminó a las 12hs. en punto cuando sonó el timbre del recreo y salieron todos corriendo del aula gritando entre risas “¡¡¡Silencio!!!” a todos los compañeros.

¿Quién habla cuando habla la practicante? No se trata, claro, de un elenco pero de pronto pueden producirse situaciones que ponen en juego el espacio ficticio de la acción independientemente de que todos sigan siendo alumnos, practicantes, la profesora en un aula.

Pueden ocurrir, en el correr de la lectura, modificaciones al texto que suelen darse de manera humorística, de maneras paródicas que suelen colar en los textos lecturas del mundo y su actualidad. Se lee más allá de lo que está escrito y los sentidos configuran nuevos textos orales que se apartan del texto fuente que todos tienen a la vista: como una especie de palimpsestos orales los lectores reescriben los diálogos mientras leen abriendo a desvíos que resultan interpretaciones.

Cuando la que hacía de Tiresias dice “Afirmo que tú eres el asesino del hombre acerca del cual están investigando” la clase empieza a gritar “uhhh”, “bomba”, “se pudrió todo” “terrible”. Nos reímos y les pedimos que sigan con la lectura. Les decimos que presten mucha atención a la parte que sigue. Se van alternando los parlamentos sin interrupción hasta la primera estrofa del coro. Antes de que comience, hacemos entre todos un *racconto* de lo sucedido desde que comenzó la hora: ¿por qué Edipo acusa a Creonte de lo que dice Tiresias? ¿Por qué no le creen? Alguno comenta que “si mataste a alguien te das cuenta”. Hay risas generales. Les pedimos especial atención al último parlamento de Tiresias. Les decimos que esta obra va tirando pistas, detalles que nos ayudan a entender el sentido de la obra al final.

Quizás la actividad no pasa de esa primera lectura pero “solo leer” cuando se trata de teatro es una actividad compleja que invita a interpretar didascalias, a construir personajes, a probar con los tonos posibles en la oralidad, a ver las acciones en el espacio delante de un grupo que funciona al mismo tiempo como actor y público

Cuando ya estén todos acomodados en una ronda grande, continuaremos con la lectura del Acto III todos juntos y con la nueva distribución del aula. Creemos que leyendo así los chicos se acercan más, se miran a los ojos cuando leen, pueden ver las expresiones de sus compañeros, sus interpretaciones y gestos, si algo les causa gracia o alguna emoción.

Ese actor-público tiene la potestad de hacer pausas para volver atrás, para preguntarse, para construir sentidos mientras se completa la lectura de un texto que supone una representación posterior que quizás –como experiencia cultural- no se ha experimentado nunca en el circuito teatral y se vislumbra en la experiencia de los otros y en otras experiencias que vienen de la mano de lo audiovisual o de las mismas experiencias escolares anteriores.

Esta lectura en el aula también admite leer solo partes sobre todo si la obra es larga. Se lee en clase y este espacio en común funciona como el trampolín que invita a seguir leyendo en soledad más tarde porque en el aula se han propuesto y mostrado los modos de leer un texto dramático cuya representación no ha sido quizás nunca experimentada y que excede largamente el diálogo entre personajes.⁵ No siempre pasa que todos lean lo que ha sido pautado.

Les pedí que avanzaran con la lectura del segundo acto de *El enfermo imaginario* para esta clase. Quizás no lee nadie, o lee la mitad... Un alumno repone la trama y leemos alguna escena por los recursos que aparecen. Por ejemplo, es interesante la escena IV del segundo acto porque aparece la representación dentro de la representación. La idea es en la primera mitad de la clase, terminar de leer el acto II (así, de esta manera un poco fragmentada) y después hacer una especie de resumen oral de cómo va la obra hasta este punto.

Ahí es cuando muchas veces viene en ayuda un formato tomado de las series audiovisuales: el *previously* funciona como resumen narrativo de los segmentos salteados a cargo de quienes sí han leído y permite poner en común una trama antes de lanzarse a seguir leyendo las escenas seleccionadas. Algo de la narración oral, algo de los *podcast* algo incluso del *stand up* en los lectores más histriónicos aparece en estos *previously* que ponen en tema a los alumnos más remisos y que como una necesidad de la planificación y los tiempos escolares llevan a experimentar en formas liminares de lo teatral.

Teatro leído para adaptar

⁵ Que muchos de los alumnos de la escuela media no tengan la experiencia cultural de ser espectadores de teatro no oculta que los profesores/practicantes tampoco tengan esas experiencias. En ese sentido la lectura en común en la escuela resulta un modo de inaugurar recorridos alrededor de experiencias culturales poco o nada transitadas para todos quienes participan de ella.

Alguien pregunta qué pasaría con el Oráculo.
Una chica dice “yo creo que el oráculo es como el psicólogo”.

La propuesta de hacer teatro leído en la clase puede conjugarse en muchos casos con el objetivo de adaptar esa obra –cuyas dificultades van resolviéndose en la lectura común- a nuestro tiempo. Con sus “un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir” o “un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima” resuena la voz de Ítalo Calvino en las aulas que se aventuran en reescrituras que reinterpretan a los clásicos escolares sacudiendo el polvillo en experimentaciones comprometidas con la actualidad en las que los saberes disciplinares van funcionando como restricciones a resolver. Una sola acción, un espacio, un solo día, apartes, monólogos: los saberes acerca de la tragedia se van armando mientras se escribe en relación a un contexto que resulta una adaptación en las que las practicantes improvisan como improvisan los alumnos.

Mientras leen la obra los chicos comienzan con las primeras argentinizaciones: Habría whatsapps, Edipo sería presidente y no rey. Alguien pregunta qué pasaría con el Oráculo. Una chica dice “yo creo que el oráculo es como el psicólogo”. Otra menciona que a veces en la calle le dan folletos de tarot, que podría ser eso. Les pedimos que en los grupos de a cuatro en los que están organizados empiecen con la escritura de una nueva obra de teatro. La idea es considerar la trama hasta donde leímos. Igual les recordamos que no es necesario respetar todo. Pueden ir resumiendo, sintetizando, pero se tiene que notar que *Edipo* está detrás del nuevo producto creado. También les pedimos que recuerden que habíamos hablado de expandir las didascalias. Esto resulta central a la hora de trasladar la obra griega al ámbito local, ya que nos permite describir la nueva ciudad en la que transcurrirán los hechos y los tipos de personajes que los interpreten.

Una chica vino a preguntarnos si podía meter la marihuana en el texto; pensaron que el coro podía ser Feinman y que la peste de Tebas era, para Feinman, la marihuana que estaba intoxicando a los jóvenes. Este grupo está reemplazando a Edipo por Macri, al sacerdote por el papa Francisco y están pensando en que Awada debería ser la madre de Macri, pero él no lo sabe. Se trabaron un poco pensando en qué hacer con el servidor. Están discutiendo porque la mitad del grupo quiere poner un personaje inventado, que no tenga referente en la vida real. Otros no están de acuerdo. Finalmente inventan a Rosemarie, la secretaria cordobesa de Macri.

Otro grupo decidió que Edipo sería el presidente de Argentina y que la peste iba a ser reemplazada por un ataque terrorista por parte de ISIS. Se ríen con lo que están escribiendo. No se privan en la obra de usar argentinismos. Uno nos pregunta si su personaje puede putear. Le decimos que sí, que eso es

parte de argentinizar la obra. Deciden que el coro sea una marcha de protesta a Casa rosada. El sacerdote suplicante es reemplazado por el jefe del gremio “que habla como Cristina: -Argentinos y argentinas. Venimos a esta plaza...”

A nosotras nos preocupaba que empezaran a escribir sin haber llegado al final de *Edipo*, sin embargo, captaron muy bien todas las prolepsis del texto, en las que se adelanta el final. Los chicos ya dan por sentado lo que Edipo va a descubrir páginas más adelante.

En otro grupo decidieron hacer una versión de *Edipo* con vampiros y hadas inspirado en *Cazadores de sombras*. “¿Pero eso está ambientado en Buenos Aires en el siglo XXI? Sí, “los vampiros son inmortales”. Durante la escritura surgen algunas dudas nuevas con respecto a la trama: ¿El servidor tenía que matar a Edipo o el mensajero? ¿Por qué Pólipo se quedó con el bebé? Además preguntaban si tenían que incluir o no algún elemento: al coro, al castigo de Edipo, etc. Les dijimos que tenía que estar la trama familiar, el momento de anagnórisis y lo que habíamos llamado “pasión”. Todos respondieron perfectamente a esta consigna.

Uno de los momentos más enriquecedores de esta clase fue su final- escribe la practicante que se hizo cargo de leer los parlamentos de Bernarda Alba-

en el cual comenzamos a charlar sobre diversas problemáticas socio-culturales que pueden ser posibles temas para la rescritura de la obra. Uno de los alumnos nos dijo que todo este grupo de mujeres con diferentes problemas y esto que las oprime que no saben todavía bien qué es, le hace acordar a cosas que le cuenta su hermana sobre las mujeres y el patriarcado, una lucha contra algo que está en todos lados pero que no tiene una sola definición, N. grita desde el fondo del aula: “Como la Fuerza en Star Wars!! Las mujeres son como Jedis, profe!” Todos se rieron sobre este comentario .C. nos dijo que todo esto le hace acordar a la lucha por el aborto, el “no nos callamos más significa que antes había silencio, es el mismo silencio que pide Bernarda?”

El grupo del Acto I comenta que iban a trabajar con la temática de brujas del Aquelarre. “Somos las nietas de las brujas que no pudieron quemar”. Nos explicaron que todo le hacía acordar a la situación de brujas, ya sea por la maldad de Bernarda, la inocencia de las hijas, el hecho de ir todas de negro. El grupo del Acto II prefirió seguir con la temática histórica socio-política en la que fue publicada la obra. Consideraban a Bernarda una especie de dictadora con su propia familia y lo relacionaron con la última dictadura militar argentina. El grupo del Acto III decidió trabajar con el discurso de las chicas del CNBA por la relación que veían entre aquellas mujeres unidas enfrentándose a la realidad y lo que pasaba con las hijas de Bernarda.

Las sorprendentes rescrituras suman a eso que el clásico todavía no ha dicho y que ahora dice en un aula de una escuela media. En las relecturas de los alumnos vuela el polvillo acumulado y la historia vuelve a representarse en el cruce con una realidad que los interpela y sus propios consumos culturales.

La representación escolar

Nos encontramos con el preceptor y el director en el salón quienes también ayudaron a acomodar todas las sillas, estaban tan sorprendidos como nosotras del compromiso de los chicos con todo este proyecto.

Si bien en algunos casos estas adaptaciones tienen como fin último ser representadas en eventos escolares de fin de año, otras veces la misma movilización que generan en sus productores hace que se imponga la necesidad de crear un espacio de expectación. Alguien –más allá de los productores implicados- tiene que contemplar los resultados de lo discutido y trabajado y cerrar el círculo.

Los encontramos personificados, algunos se maquillaban con cosas que sus compañeras habían llevado para “dar bien con las luces” que iba a tener el escenario. En primer lugar subieron al escenario los chicos del grupo “Aquelarre”, interpretaban a un grupo de brujas, el conflicto estaba en que una de las hijas de la jefa del aquelarre era disidente y quería confesar al mundo su verdadera identidad. Las chicas le pusieron mucho compromiso con el vestuario, se daban cachetazos, se gritaban, en un momento hacían cosas muy al estilo Harry Potter cuando practicaban hechizos porque habían llevado unas lucecitas LED de colores que simulaban los efectos de los encantamientos. Después llegaron los chicos del Acto II quienes habían elegido trabajar con el tema de la última dictadura militar. Una de las alumnas interpretaba a la dictadora Bernarda quien controlaba y maltrataba a sus propias hijas por sus ideales (nos contaron que leyeron diferentes entrevistas a Juan Cabandié y su historia de vida, eso los inspiró mucho) L. interpretaba a Bernarda, se vistió toda de verde y cuando terminó el acto me dijo que se copió del estilo de Patricia Bullrich. Por último llegaron los chicos del Acto III, N. esperó hasta el último momento para salir todo vestido de Jedi con un disfraz que le ayudó a armar su papá. Estaba muy orgulloso de cómo se había vestido y sus compañeros lo aplaudían y se reían de su desfachatez. Finalmente los chicos accedieron a hacer algo con un poco de temática *Star Wars* y N. hacía de un maestro Jedi que las guiaba a todas hacia la Fuerza antipatriarcado y a que se liberaran solas, por el poder de su mente y percepción de todas las ataduras machistas.

Escenario, luces, maquillaje, vestuario, sillas acomodadas para transformar un salón de la escuela en un teatro en el que docentes y alumnos llevan a cabo puestas que convocan a la comunidad educativa según las condiciones de una territorialidad a la que acudir y donde reunirse para mirar algo que aparece como el resultado de un intenso trabajo de lectura y escritura en las horas de literatura. Los saberes

disciplinares, el saber acerca del mundo, el saber acerca de otros productos culturales se conjugan en puestas que son nuevos saberes disciplinares acerca del teatro de los que se apropian, mientras ocurren, practicantes y alumnos de la escuela media desde el lugar de actores, directores, productores, dramaturgos, escenógrafos, espectadores de una puesta escolar.

Teatro leído para escribir a la manera de

les pedí que pensaran en cualquier capítulo de cualquier sitcom de media hora.

El enfermo imaginario se lee de manera alternada entre zonas de texto completo y zonas narradas que resumen escenas prescindibles para lo que la practicante quiere poner en foco. Los comentarios se instalan en esa distancia que impone la época de producción de Molière y la nuestra para comprobar las diferencias y concentrarse en lo que sigue siendo común como algún tema y los recursos humorísticos que siguen funcionando como tales hoy. Los alumnos son invitados a tomar de Molière esa manera de pensar el teatro como una manera posible de intervenir en los problemas de nuestra sociedad.

Les voy a pedir que empiecen por idear al personaje que va a encarnar ese tema, ya que a partir de este personaje van a escribir su texto. Les voy a aclarar que no hace falta que su obra sea tan larga como la de Molière, que se concentren, en presentar al personaje, presentar un conflicto principal, desarrollarlo (que no hace falta que sea extenso) y luego darle una resolución.

La puesta en texto de esta estructura vista y debatida pone en escena un sinnúmero de dificultades que muestran –desde la producción– lo complejo de lo leído. Mientras se van resolviendo cada uno de los escritos en sus propios obstáculos aparecen potentes discusiones disciplinares:

Algo que les tuve que recordar a varios grupos fue que tenían que escribir una comedia. Creo que como lo planteé como crítica social y muchos eligieron temas muy serios, decantaron hacia lo trágico. A muchos les causó cierta dificultad entender qué constituiría una presentación de los personajes y del conflicto. Los remití a pensar en el primer acto de la obra que estamos leyendo, cómo primero se nos presentó a los personajes a través de lo que hacían, decían o lo que decían otros personajes acerca de ellos y de la misma manera se introdujo el conflicto de la obra. Cómo con el segundo acto ese conflicto se desarrolló y les adelanté que mañana íbamos a ver cómo se daba el desenlace. Con varios grupos que noté que les costaba más entender la idea de la

estructura del texto, les pedí que pensarán en cualquier capítulo de cualquier sitcom de media hora. Como en el primer bloque se presenta el conflicto del capítulo (a los personajes no porque ya los conocemos, a menos que sea el piloto), en el segundo bloque se alcanza el climax de ese conflicto y en el tercero se resuelve. Con ese paralelo entendieron bien.

Temáticas y formatos dialogan con estructuras más conocidas y recorridas –como la de la sitcom- para volver a la comedia de Molière y las nuevas críticas sociales. Para cerrar la clase y el intenso trabajo de escritura, estas nuevas piezas se leen en ronda como un elenco en su primera lectura del mismo modo que se había leído, al principio, *El enfermo imaginario*.

Teatro leído para experimentar otros géneros

La profesora seguro se involucre, le gusta mucho la actuación. Nos dedicaremos a filmar durante toda la hora. Espero que se porten bien y no me corran del colegio.

Leer teatro invita, en otras ocasiones, a transponer en otros géneros. Géneros que abrevan en los saberes disciplinares que se construyen alrededor de la lectura y comentario del texto dramático para llegar a concretizaciones que dialogan con géneros audiovisuales y los ponen en cuestión. *La isla desierta* de Roberto Arlt – las palabras que escucharon como inicio de su práctica dos practicantes- se transforma en una obra más breve que es filmada como corto audiovisual con el celular, una suerte de teatro filmado que pone en conflicto la misma escena del aula como una posible isla desierta. ¿Es teatro el teatro filmado? ¿Es teatro una escena representada en el aula y filmada con el celular? ¿En que difieren las condiciones de expectación que se producen cuando se contempla a los elencos actuando delante de los compañeros en un lugar común y actuando para ser filmados y cuando se contemplan los productos audiovisuales que son el resultado de esas puestas? El cuerpo presente, el cuerpo filmado ¿qué condiciones se modifican en la actuación y en la expectación? Un público que vira del convivio al tecnovivio (Dubatti, 2016) sin salir del espacio del aula ¿qué preguntas abre respecto de los géneros teatrales posibles? ¿Cómo se comprometen los espectadores en uno y otro caso? Son estas preguntas disciplinares que van surgiendo y respondiéndose provisoriamente mientras se produce.

La practicante propone leer *Macbeth* como un documento: sin grandes preocupaciones por las características del género dramático se preocupa sí por iluminar eso de la trama que hace tan isabelina a la obra y destacar aquello que permitirá llevarla a otro formato, uno mediado por tecnologías audiovisuales. Los alumnos asumen el compromiso de leer *Macbeth* en sus casas y en clase, reponen el argumento y leen en conjunto aquellas escenas que los llevarán a sus producciones que empiezan de manera sensacionalista: resumir determinadas escenas en las placas rojas que caracterizan a *Crónica* que adelantan los documentales que filmarán usando como locación los espacios de la escuela que mejor se adecuen. ¿Qué se adecuará mejor a los títulos: “Suicidio de Lady Macbeth”, “La masacre de Macduff”, “El asesinato del rey Duncan y de Banquo”?

El trabajo en clase es escribir los guiones del documental (¿cómo escribir diálogos? ¿cómo hacer las indicaciones técnicas?) y, una vez resueltos sin darlos a conocer a los otros grupos para preservar la sorpresa para el día de la exhibición, apoderarse de la escuela para filmar (¿será necesaria la figura del apuntador? ¿qué es un apuntador?). Finalizadas las filmaciones y editado el material, los cortos se proyectan para todo el curso, una situación que adelanta la exhibición “oficial” en la feria de artes y ciencias de fin de año.

Para finalizar, me gustaría reflexionar acerca del teatro isabelino, sobre todo de las dificultades que se encontraban durante la puesta en escena y cómo los solucionaban. Me gustaría que me cuenten sus complicaciones y cómo las pudieron resolver.

Las dificultades de la producción vuelven desde los documentales a esos contenidos disciplinares que habían sido pasado por alto al principio: la disponibilidad limitada de recursos, las urgencias, los obstáculos para materializar las escenas inventadas acercan a estos nuevos productores a las puestas teatrales que ahora pueden imaginar desde una mínima experiencia compartida.

De la narrativa al teatro

En un momento entró un auxiliar a entregarles mandarinas y R. les dijo: “Che no se las coman, guardémoslas Opara hacer la verdulería”.

La practicante, que es ya la profesora del curso, propone que sus alumnos elijan qué novela policial leer. *La pregunta de sus ojos* de Eduardo Sacheri es la respuesta. La

novela se fragmenta en tantos grupos como grupos conforman los alumnos y cada grupo escribe los guiones de su fragmento de película: ¿cómo recortar el conflicto en cada fragmento? ¿Cómo se escribe un texto dramático que será filmado? Se improvisan las escenas, se escriben después. Se revisa el modo de escribirlas para poder volver a actuarlas. Desde la propia experiencia y la exigencia de la escritura de un texto que debía dar cuenta de lo que quería representarse, los alumnos delimitan las características básicas del texto teatral. La improvisación opera como un recurso disparador de la escritura de escenas teatrales. Con los fragmentos ensayados, cada grupo filma con el celular la parte de la novela que le tocó. Al final, al modo del pastiche, es posible “ver” la novela completa como resultante de un ir y venir entre el teatro, el teatro filmado y el cine.

La profesora practicante ha seleccionado *El equipo de los sueños* de Sergio Olguín para leerla todos juntos en clase. Finalizada la lectura, los alumnos eligen algunas escenas para trasponerlas a una escena teatral.

A la hora de escribir aparecieron los problemas a resolver y, con ellos, los contenidos disciplinares. O sea que estos se hicieron presentes a partir del trabajo de escritura y no antes, como explicaciones de conceptos a aplicar en las producciones. Esto me pareció interesante en la práctica porque aparecieron los problemas, las dificultades, las preguntas pero también los saberes que ellos tienen de la escuela. Por ejemplo, el pasaje de la tercera a la primera persona para construir los diálogos, el tiempo verbal que se usa en las didascalias esto los confundía hasta que les dije que las didascalias eran acciones para indicarle a los actores cómo actuar en determinado momento o tras determinada respuesta o pregunta del otro personaje, por eso los verbos tenían que estar en presente del indicativo. En un momento entró un auxiliar a entregarles mandarinas y R. les dijo: “Che no se las coman, guardémoslas para hacer la verdulería”. R. propuso ir a filmar al tercer piso de la escuela que tiene aulas vacías. R. tomó la posta. Organizó a su grupo y pidió extras. Empezaron a armar la escena con lo que había, un banco, sillas, las mandarinas. Yo empecé a filmar porque me pareció fascinante lo que estaba sucediendo. Se preguntaban entre ellos si era necesario que hubiese un narrador o no, se indicaban los pies para empezar a hablar, problematizaban sobre el guion, si había que hacerlo tal cual o adaptarlo, si había que improvisar en algunos momentos. Cada uno de los autores tomó la posta de su escena y les contaba a los actores de qué trataba. Todo esto se dio en un clima de trabajo muy intenso y respetuoso, casi todos colaboraron ya sea como espectadores, actores, directores, escenógrafos.

Cada grupo recibe un cuento de Silvina Ocampo junto con la obligación de leerlo ⁶ y el trabajo en Literatura comienza con la música: pensar qué música podría acompañar algunas partes del relato leído teniendo en cuenta los momentos donde los alumnos noten cierta tensión en el relato, alguna extrañeza. Hacer una lista de esos temas, anotar en qué parte iría cada uno y elegir quién será la persona que narre el relato. Primero trap, pero no va. Google acerca un *playlist* de música de terror. Es el puntapié inicial para aventurarse por terrenos más inesperados: voces distorsionadas con el celular para un fantasma y un fondo de música de terror, ruido de vidrios rotos para acompañar la caídas de los personajes siniestros, “Friends will be friends” de Queen sugerida para un final por un padre, en “Tales eran sus rostros”, cuando los alumnos más altos se agachan y los más bajos se ponen en punta de pie suena la canción de Pink Floyd “Another brick in the wall”, la propuesta de un pibe amante del rock.

Después de leídos en clase todos los relatos y mirando el texto de *La isla desierta* de Roberto Arlt “para ver cómo está escrita”, los grupos comienzan a trabajar en las transposiciones del cuento al texto dramático haciendo especial hincapié en aquella extrañeza que vuelve inquietante al texto.

Así siguieron debatiendo y comenzaron a tirar ideas para escribir su propia adaptación. Después volvieron al cuento de Ocampo y surgieron ideas acerca de cómo dividir el cuento y qué entraba en cada acto. En esa discusión también surgió la idea de separar los actos con música para que no quede en silencio e hicieron una lista más de canciones sólo para eso.

Los alumnos representan improvisando con lo que tienen escrito hasta el momento y, a medida que representan, van modificando los textos. ¿Qué resulta más atrapante? ¿Cómo textualizarlo después de haberlo improvisado? ¿Cómo traducir el lenguaje corporal al texto dramático?

Con otro curso como público, empiezan las representaciones de diez minutos con distintos hallazgos:

“Tales eran sus rostros” fue representada por música más que por diálogos y tuvo un efecto muy interesante en los espectadores; “Cielo de claraboya” fue representado por dos varones. Apenas se abrió el telón empezó a sonar una música como de caja de muñecas que generó un clima de terror. Y sobre el final apareció una alumna con un pedazo de cartón que decía “cielo” (me hizo acordar al teatro de Brecht). Fue interesante ver que los varones eligieran

⁶ “El vestido verde aceituna”, “Los funámbulos”, “Informe del cielo y del infierno”, “Tales eran sus rostros”, “Viaje olvidado”, “Cielo de claraboya” y “La casa de azúcar”.

pintarse mucho, y ponerse tacos y vestidos para interpretar personajes femeninos. Me gustó verlos cómodos, y si bien se reían cuando salían del baño travestidos sólo era apenas los veían así vestidos pero no fue algo que haya derivado en burla. Tal vez me llamó la atención la naturalidad con la que se manejaban y no pude no pensar en la diferencia con mi propio secundario o incluso con cursos que tuve hace años que no se hubiesen permitido jamás jugar de esa manera.

Los alumnos son actores y construyen personajes inesperados, el público espera con grandes expectativas cada uno de los estrenos, la misma profesora –atenta durante todo el proceso de escritura, improvisación y rescritura- se sorprende de eso que pasa, irrepetible, por única vez en ese espacio en el que el salón escolar es teatro.

La practicante encara una aventura: transformar en obra de teatro un texto de no ficción: *Operación Masacre*. ¿Cómo es la no ficción en el teatro? ¿hay obras dramáticas de no ficción? Rodolfo Walsh aparece en el escenario todo el tiempo: mira, comenta al público, aparece también en un *flash back*, se lo escucha como voz *en off*. Livraga corre entre el público, se esconde. La escritura del texto y la puesta teatral en el salón de la escuela con padres y madres invitan a complejizar los conceptos de ficción y autoría, transformar en personaje al autor, buscarle un actor que se le parezca –complicación resuelta con los icónicos anteojos Walsh-, la ruptura de la cuarta pared para involucrar al público en la acción dramática en diálogo con la tensión ficción/no ficción son complejidades a las que invita a reflexionar la puesta escolar.

Escribir teatro para hacerse visible

qué pasaba por ejemplo con los actores que hacían escenas en la tele o incluso en el mismo teatro. Al plantearles esta pregunta me respondieron que en ese caso tenían “libretos” donde les decían qué tenían que decir.

La practicante recibe en el secundario de adultos como tema un proyecto interdisciplinario: armar pequeñas escenas donde los alumnos puedan representar aquellas situaciones que han discutido en otra área, los derechos ciudadanos en cuanto a la salud y sobre todo cómo y cuándo son vulnerados. Las clases empiezan con improvisaciones (Bibbó, 2012)

Están en la sala de espera de un hospital. Dos alumnos deberán representar alguna situación en la que se vulneran sus derechos como pacientes. Los otros dos alumnos tendrán como objetivo anotar todo lo que va transcurriendo en la

escena. Una vez que hayan pasado a improvisar, se les pedirá a otros dos compañeros o compañeras que, tomando el texto escrito elaborado en la actividad anterior vuelvan a representar lo que se narró tal cual está escrito.

Una vez que hayan pasado se pensarán entre todos si fue suficiente lo escrito para poder reproducir tal cual la escena anterior. De entrada se producen discusiones acerca de las mejores formas de escribir un texto que no se ha escrito nunca:

a un alumno se le ocurre empezar a escribir en una hoja lo que tenían que decir, previamente a la representación (ponía Párrafo 1, y una raya de diálogo, pero no ponía quién lo tenía que decir). El resto de los compañeros se empezaron a quejar de que iba a quedar muy largo y que mejor lo improvisaran, y que el compañero designado luego lo escribiera. En otro grupo una compañera se puso en el lugar de directora y empezaba a dirigirlos.

Ante la pregunta de si basta con lo que escribieron para volver a representar esa escena surgen comentarios que cruzan texto con actuación:

algunos de los comentarios que surgieron fueron que probablemente la idea general de la escena estaría pero que cada uno le pondría su “onda”, es decir que no diría exactamente lo mismo y que estaba “bien” porque cada uno lo representaba como le parecía. La pregunta que se me ocurrió hacer en este punto (ya que no surgía la necesidad de escribirlo de otra forma), es qué pasaba por ejemplo con los actores que hacían escenas en la tele o incluso en el mismo teatro. Al plantearles esta pregunta me respondieron que en ese caso tenían “libretos” donde les decían qué tenían que decir.

A partir de entonces, lo que los alumnos escriben son libretos: esos textos que leen los actores para saber qué hacer y decir. El saber acerca de los géneros se va aceitando a medida que escriben y vuelven a representar con escenas que dependen cada vez más del texto y menos “de la onda”.

La practicante que es la docente del curso se propone que los alumnos escriban breves escenas teatrales alrededor de la figura de María Remedios del Valle. Textos informativos, poemas, breves textos narrativos, una charla abierta con representantes de la Tertulia de mujeres afrolatinoamericanas (TEMA) son los materiales con los que – clase a clase- los alumnos trabajan en la construcción de estas escenas que, al tiempo que ponen en discusión los saberes disciplinares, pretenden visibilizar colectivos invisibilizados. Milagros del Valle, mujer, afrodescendiente, pobre, habla en primera persona en los textos que se van construyendo con miras a ser presentados en la feria de artes y ciencias que tiene lugar cada fin de año en la escuela.

Enseñar teatro y aprender sobre el teatro en las horas de lengua y literatura de la escuela media resulta –en las prácticas de formación docente- un terreno de experimentación desafiante y abierto a innumerables sorpresas. El teatrar del teatro como constructo escolar se muestra abierto a inventar aquello que se enseñará mientras se enseña como resultante de un diálogo que se entabla con los saberes específicos acerca de los textos dramáticos que, como puntapié inicial, abren puntos de fuga que los conectan con otros saberes que llegan desde otros campos de conocimiento letrados, de la cultura mediática, de la cultura audiovisual, del cine, de la cultura popular, de la propia experiencia como estudiante de teatro, como actor, de la propia experiencia escolar en revisitadas representaciones de fin de año en una construcción compleja y colaborativa entre el practicante, a veces el profesor del curso y el tutor y los compañeros de la práctica. En las escenas de leer, escribir, improvisar, actuar, rescribir, filmar, narrar, montar escenarios y puestas escolares se experimenta en formas convencionalizadas y formas experimentales y desfachatadas que hablan de un teatrar escolar que, en diálogo con el teatro, va buscando lo que tiene para decir.

Referencias bibliográficas

- Bibbó, M. (2012). Entrar al teatro: desde la actuación y la escritura. En Bombini, G. (comp.) *Lengua, literatura, enseñanza* (pp. 117-122). Buenos Aires. FFyL. Fichas de cátedra.
- Calvino, Í. (1994). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Dubatti, J. (2015). El teatro teatral. En Conferencia magistral "El teatro de los muertos", XIV sesión, 13 de febrero, Cátedra Ingmar Bergman, UNAM. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xuxkohOeEn4>
- Dubatti, J. (mayo, 2016). Teatro-matriz y teatro liminal. La liminalidad constitutiva del acontecimiento teatral. En *Cena*, N° 19. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/5ff2/989e6fe21705cdd9dc91ae2c416bf498e211.pdf>
- Dubatti, J. (2010). *Filosofía del Teatro II. Cuerpo poético y función ontológica*. Buenos Aires: Atuel.