



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés
Departamento de Humanidades

Trabajo Final de Graduación
Maestría en Gestión de la Cultura

**Formación de espectadores en instituciones culturales públicas:
cuatro casos latinoamericanos dirigidos a niños y adolescentes**

Alumna: Florencia Yamila Blanca

DNI: 34.304.025

Docente Tutora: Gabriela Adamo

Buenos Aires, 30 de septiembre 2022

ABSTRACT

Este trabajo se propone explorar las motivaciones que guían el funcionamiento de programas de formación de espectadores teatrales en instituciones culturales públicas latinoamericanas, que trabajan con niños y jóvenes en edad escolar. Para esto se han tomado 4 casos: el Teatro Nacional Cervantes (Buenos Aires, Argentina), el Teatro Solís (Montevideo, Uruguay), el Gran Teatro Nacional (Lima, Perú) y el Centro Cultural Gabriela Mistral (Santiago de Chile, Chile). Nuestra hipótesis es que las acciones llevadas adelante por estas instituciones tienen ante todo dos motivaciones en constante tensión y que se mezclan entre sí. Llamaremos a una de estas motivaciones “democráticas”: el acceso a las artes escénicas se entiende como un derecho ciudadano que la formación de espectadores viene a garantizar al derribar las barreras para su acceso. Es ante todo un proyecto ético y político. Por otra parte, denominaremos a otro tipo de motivaciones “institucionales”: aquellas que argumentan la necesidad de formar públicos para la supervivencia de las instituciones y su existencia en el entramado estatal. Sin la mediación, su programación sería consumida en líneas generales por una elite.

Universidad de

San Andrés

PALABRAS CLAVES

Formación de Espectadores - Mediación Cultural - Públicos - Educación - Teatro - Artes Escénicas - Gestión Cultural Latinoamericana

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Presentación	5
1.2 Motivaciones y preguntas	6
1.3 Metodología	12
2. MARCO REFERENCIAL	14
2.1 La cultura como derecho.....	14
2.2 Cultura, identidad y clase	15
2.3 Cultura y economía	19
2.4 Políticas públicas y políticas culturales	22
2.5 El teatro y su público.....	27
2.6 Falta de público en las salas.....	31
2.7 Sobre el consumo cultural, el gusto y la participación.....	33
2.8 Desarrollo y formación de públicos	37
2.9 Sobre la mediación	41
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	45
3.1 Investigaciones Generales.....	45
3.1.1 Análisis de las políticas públicas vinculadas a la formación de públicos.....	45
3.1.2 Análisis de la gestión en programas de formación de públicos	48
3.1.3 Programa de Formación de Espectadores del Ministerio de Cultura del GCBA (Argentina).....	51
3.2 Bibliografía específica sobre los casos de análisis	57
3.2.1 Centro Gabriela Mistral (Chile).....	58
3.2.2 Teatro Nacional Cervantes (Argentina).....	59
3.2.3 Teatro Solís (Uruguay).....	61
3.2.4 Gran Teatro Nacional (Perú).....	63
3.3 Gestión en pandemia	69
4. RELEVAMIENTO PROPIO: LOS CUATRO CASOS.....	73
4.1 Centro Gabriela Mistral (Chile).....	73
4.2 Gran Teatro Nacional (Perú).....	80
4.3 Teatro Solís (Uruguay).....	92

4.4 Teatro Nacional Cervantes (Argentina).....	100
5. CONCLUSIONES.....	112
6. BIBLIOGRAFÍA	124
7. ANEXOS	130
7.1 Biografía de los entrevistados.....	130
7.2 Cuadro comparativo de los casos abordados	134



Universidad de
San Andrés

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

El presente trabajo se propone realizar una exploración teórica y práctica acerca de las motivaciones que guían el funcionamiento de programas de formación de espectadores teatrales en grandes instituciones culturales o teatros públicos que desarrollan programas de promoción para niños y jóvenes en edad escolar. La observación inicial parte entonces de preguntarnos: “¿Por qué y para qué se lleva adelante este tipo de acciones?”.

Para poder dar cuenta de estas preguntas, el texto se focalizará en el análisis de cuatro instituciones latinoamericanas: el Teatro Nacional Cervantes (Buenos Aires, Argentina), el Teatro Solís (Montevideo, Uruguay), el Gran Teatro Nacional (Lima, Perú) y el Centro Gabriela Mistral (Santiago de Chile, Chile). El material seleccionado incluye textos teóricos generales, textos escritos específicamente sobre estos espacios, así como también entrevistas realizadas especialmente para este trabajo.

La hipótesis que sostenemos es que las acciones llevadas adelante por estas instituciones tienen dos motivaciones fundamentales: por una parte, motivaciones a las que llamaremos “democráticas”, donde el acceso a las artes escénicas se entiende como un derecho ciudadano que la formación de espectadores viene a garantizar; por otra parte, entendemos por motivaciones “institucionales” aquellas que argumentan la necesidad de formar públicos para la supervivencia de las instituciones y su existencia en el entramado estatal. Resulta muy interesante ver cómo estas dos fuerzas se encuentran en constante tensión y se mezclan entre sí, generando resultados dispares y abriendo el campo para nuevas preguntas en el contexto latinoamericano de la formación de espectadores.

1.2 Motivaciones y preguntas

Este trabajo surge a partir de dos motivaciones personales. Por un lado, un interés por la educación en museos. Por otro, por la formación de públicos para el teatro. La producción teórica sobre educación en museos abunda en el mundo, y en la Argentina, en particular, pueden encontrarse varios exponentes. Si seleccionamos al azar museos públicos o privados de una gran ciudad, seguramente observaremos que cuentan con un área de educación que desarrolla actividades pedagógicas para niños y jóvenes en edad escolar. Entendemos que hay una producción teórica que se corresponde con el desarrollo de la gestión, donde el foco se ha ido desplazando de los objetos a los visitantes. Pero ¿existen áreas de educación en espacios culturales que cuenten con programación teatral? Sí existen, pero son una minoría, y su existencia es relativamente reciente. Podemos identificar instituciones como el Teatro Nacional Cervantes (Buenos Aires, Argentina), el Teatro Solís (Montevideo, Uruguay), el Gran Teatro Nacional (Lima, Perú) y el Centro Gabriela Mistral (Santiago de Chile, Chile) que cuentan con áreas o programas dedicados a niños y jóvenes en edad escolar, bajo distintas denominaciones y estructuras de funcionamiento. Pero en general los casos no abundan, y justamente los gestores de estas instituciones han tenido fluidos intercambios de experiencias entre sí. De hecho, algunos de ellos han producido reflexiones teóricas sobre formación de espectadores o mediación a partir de sus prácticas. Es aquí donde surge otra pregunta, que es la que finalmente motoriza nuestra investigación: **¿Qué motiva el funcionamiento de estas áreas o programas? ¿Bajo qué argumentos llevan adelante sus acciones?** Responder esta pregunta de investigación implica relevar información sobre prácticas que cuentan con poco desarrollo teórico, así como aportar reflexiones a la luz de bibliografía contemporánea sobre gestión cultural y desarrollo de audiencias.

Para dar cuenta de nuestra hipótesis, es importante contextualizar algunas discusiones contemporáneas alrededor de la gestión cultural y el teatro. En el 2010 se publica el documento final del Foro Internacional de las Artes Escénicas, que tuvo lugar en Bilbao ese mismo año, titulado *Los públicos de las artes*

escénicas. En la sección Talleres Previos de este documento final, se hace un preciso diagnóstico de época: el sector cultural “ha ido tomando conciencia de que los públicos son parte esencial del hecho cultural” (p. 32). Según el escrito, los públicos son hoy el centro de atención y la principal razón de ser de la mayoría de las organizaciones culturales (más adelante nos detendremos sobre este supuesto). Y en el Prólogo del documento, escrito por la antropóloga mexicana Lucina Jiménez López (2010)¹ y titulado “Artes escénicas, públicos y sustentabilidad en el siglo XXI”, se hace referencia a que en la Convención sobre la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial de 2003 la Unesco estableció que las artes vivas forman parte de un patrimonio con condiciones frágiles a nivel mundial (p. 13). Al respecto, la autora desarrolla el siguiente planteo:

Las artes escénicas se piensan al margen de este planteamiento, pero estas también forman parte de ese patrimonio y se encuentran bajo condiciones de vulnerabilidad, en el contexto de la mundialización de la cultura, debido a la inestabilidad en las bases para su desarrollo, la ruptura de las cadenas productivas y las relaciones intermitentes con públicos cada vez más eclécticos y multimediáticos. [...]. La sustentabilidad del teatro, la danza, y aun la música, depende esencialmente de la conexión con sus públicos y no se reduce a la economía, aun cuando los públicos aporten recursos al pagar sus entradas. Lo cierto es que también aportan vitalidad, crítica, estímulo, matices, interpretaciones, sueños o ratificación de la complicidad estética con el artista. También pueden hacer inexistente la obra con su ausencia (p. 14).

Las afirmaciones de Jiménez López sobre la vulnerabilidad del teatro pueden ser constatadas. De acuerdo con la *Encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales*, realizada en el 2013 por el Observatorio Iberoamericano de Cultura, **el 67% de los latinoamericanos encuestados nunca fue al teatro**. Si analizamos los resultados centrándonos en algunos de los países latinoamericanos, podemos señalar, por ejemplo, que el 48% de los uruguayos nunca fue al teatro, ni el 49% de los argentinos, ni el 55% de los chilenos, ni el 72% de los peruanos. En relación con la edad, las diferencias encontradas no son

¹ Lucina Jiménez López ha sido precursora, entre otros especialistas, en la reflexión sobre los públicos teatrales. En el 2000, la autora publicó el texto *Teatro & Públicos: el lado oscuro de la sala*.

significativas. El 68% de las personas entre 31 y 50 años afirmaron no haber asistido nunca a una representación teatral, porcentaje muy similar al grupo de mayores de 51 años (67%), aunque algo inferior es la franja de 16 a 30 años (65%). La mayor o menor asistencia al teatro está fuertemente ligada al nivel educativo: el 84% de la población que tiene una formación inferior a la enseñanza básica nunca ha asistido a una representación. Este porcentaje se reduce al 71% para aquellos que cuentan con una formación básica, al 56% para los que tienen una formación media, y al 37% para las personas que han alcanzado estudios superiores. Ello puede leerse también en relación directa con los porcentajes según el nivel socioeconómico: el 86% con un nivel bajo nunca asistió al teatro. El porcentaje se reduce al 73% en personas con un nivel medio y al 56% con un nivel alto.

Si bien la encuesta ya tiene casi una década, y muchos países cuentan con sus propios estudios, este informe nos permite acceder a la información del uso de las mismas herramientas metodológicas a través de toda la región latinoamericana. Hay que tener en cuenta que la encuesta se produce en un momento de mayor producción teórica en relación con los consumos culturales, ya que, como menciona Jiménez López, se empieza a identificar al público como parte esencial del hecho cultural. Según el Informe, la revisión de encuestas de algunos países indica que las principales razones para no acudir al teatro son las siguientes: “no tengo tiempo” y “no me interesa” (OEI, 2014, p. 30).

En su libro *Culture and Class*, del 2010, el autor y docente inglés John Holden considera necesario que las instituciones cambien la perspectiva de los objetos o manifestaciones culturales hacia las personas, en pos de arribar a definiciones de cultura más democráticas. Es decir, que aquello que entendemos por cultura pueda ser definido por una mayor parte de la sociedad y no por una elite. Allí cita el ensayo “The good enough visitor”, del 2002, del docente y gestor Mark O’Neill. Las palabras son contundentes: “Cualquier organización que no esté trabajando para derribar barreras de acceso está activamente manteniéndolas” (p. 56)². Si identificamos que entre las principales razones para no acceder al teatro se

² O’Neill, M. (2002). The good enough visitor, en R. Sandell (ed.). *Museums, Society, Inequality*. Londres: Routledge. [Citado por J. Holden (2010), en *Culture & Class*]. [Traducción propia].

encontraban la falta de interés y de tiempo, podemos pensar que las instituciones tendrían que contemplar acciones para derribar dichas barreras.

Desde su origen, el teatro y la democracia parecen encontrarse entrelazados. Entre los siglos V a. C. y IV a. C., esa relación consolidó una nueva educación para la polis de la Grecia clásica. La identidad ciudadana pasó a cimentarse en la práctica argumentativa y crítica de la palabra y en la igualdad cívico-política (Arenas Piedrahita, 2016, pp. 79-81). Las normas comprendían una libertad pactada en el cumplimiento cívico de la participación, donde la palabra argumentada movía a los ciudadanos a tomar partido. Teatro y democracia van a ser en la Grecia clásica dos vehículos de expresión política, basados en el diálogo, el disenso y la deliberación conjunta (Arenas Piedrahita, 2016, pp. 97-99). **Hoy, la cultura, y por ende el teatro, son un derecho para las personas.** Así lo establece la Declaración Universal de Derechos Humanos, y así es para los países que adscriben a la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o a la Declaración de México sobre las Políticas Culturales de la Unesco. Ahora bien, aunque la cultura se considere un derecho a garantizar, **el horizonte de experiencias estéticas y consumos culturales al que puede acceder una persona se ven condicionados por los medios de comunicación, la familia, la escuela, la comunidad circundante y las instituciones culturales:**

De la misma forma, las investigaciones actuales han planteado que los accesos y usos de bienes y servicios culturales están atravesados por una serie de variables claramente identificadas: el ingreso, la escolaridad, la ocupación, el nivel etario, el espacio geográfico de habitabilidad (regional/nacional, urbano/rural), el género, etc. Estas variables, por tanto, determinarían que los latinoamericanos consumamos más frecuentemente bienes culturales como la televisión, la música (radio) y los periódicos (diarios, revistas, etc.) en forma considerablemente mayor que otras ofertas culturales (Güell, Morales y Peters, 2011, p. 43).

Según la pedagoga, profesora e investigadora argentina Flavia Terigi³, en el nivel de las instituciones públicas, los condicionamientos son dos: una política respecto del arte (modos específicos en los que el Estado y otras agencias responsables dan vida a la experiencia artística), y una educación artística (modos en que la escuela y otras instituciones intervienen en la generación de posibilidades que favorezcan el consumo y la producción de arte) (p. 47). Traemos esto a colación, ya que entendemos la formación de espectadores como un modo de educación artística no formal.

Al pensar en las acciones llevadas adelante por las instituciones mencionadas, debemos recordar que estas responden y se originan en políticas culturales, por ende, en políticas públicas. David Bell y Kate Oakley, en *Cultural Policy* (2014), argumentan que **la política cultural debe continuar siendo, ante todo, en su núcleo, un proyecto ético y político**. Advierten sobre los peligros de un futuro inmediato en el que la política cultural simplemente se torne regulación económica, tratando la cultura del mismo modo en que las políticas regulan el mercado de la comida o de los medicamentos (p. 7)⁴. Es importante vincular en este punto el artículo “On Bullshit in Cultural Policy Practice and Research: Notes from the British Case”, en el que Eleonora Belfiore (2009) se refiere a los conceptos que los teóricos sobre políticas públicas llaman “performance paradox” o “paradoja de rendimiento”, entre ellos, Sandra Van Thiel y Frans L. Leeuw, de quienes retoma sus definiciones publicadas en el 2002:

[...] con esta etiqueta, los teóricos de las políticas públicas se refieren a las no intencionadas y muchas veces indeseables consecuencias que pueden resultar de la introducción de las mediciones de desempeño como medio para mejorar la eficiencia del sector público y la calidad de su gestión financiera (p. 352).⁵

³ Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En: Akoschky, J. (et. al.) (2002). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós, pp. 6-59. Disponible en: ResearchGate.

⁴ Todas las citas traducidas del texto de Bell y Oakley son propias.

⁵ Todas las citas traducidas de los textos de Belfiore son propias.

De acuerdo con la autora, **la presión para evaluar si los proyectos artísticos-culturales tienen el impacto socio-económico que aquellos que hacen las políticas públicas esperan que tenga quizás haya derivado en textos producidos para mostrar transparencia en el sector público y demostrar la importancia del sector cultural en presupuestos públicos cada vez más reducidos.** Con absoluta honestidad, Belfiore pone luz sobre la necesidad de aceptar que cuando exploramos cuestiones complejas seguramente no encontremos respuestas fáciles que puedan entrar perfectamente en nuestros escritos (p. 355). La autora teoriza sobre el impacto social de las políticas culturales y su medición. Al hacerlo, encuentra **numerosos supuestos incuestionables sobre el efecto positivo que las artes tienen en las personas que difícilmente puedan tener una demostración empírica** (p. 353). Efectivamente, ¿pueden las artes tener un impacto tan unívoco en la sociedad? ¿Pueden generalizarse las experiencias de las personas? Estos son interrogantes y preocupaciones que vienen exponiéndose, según Belfiore, desde hace mucho tiempo:

Los filósofos y académicos se han esforzado por describir y comprender la forma en que las personas responden a las artes de manera ininterrumpida desde los tiempos de Platón. Cualquier solución simple y directa a este acertijo, o cualquier conjunto de herramientas de evaluación de impacto que prometa evaluar el poder transformador de cualquier forma de experiencia estética en “10 pasos fáciles de replicar”, evitando así o negándose a abordar tal complejidad, es probable que sean –seamos honestos– tonterías (p. 355).

Y es aquí cuando arribamos a nuestra hipótesis. Ante la pregunta por las motivaciones de teatros y centros culturales para contar con áreas de educación o programas de formación de espectadores orientados a niños y adolescentes, podemos pensar en **dos argumentos o frentes** que se encuentran en constante **tensión** y se **entremezclan** entre sí. Por una parte, podemos hablar de motivaciones que llamaremos “**democráticas**”, donde el acceso a las artes escénicas se entiende como un derecho ciudadano que la formación de espectadores viene a garantizar al derribar las barreras para su acceso. La formación de espectadores llega a reponer un ritual, un patrimonio, que se apoya

en el diálogo y el disenso. Puede leerse como un **proyecto ético y político**. Por otra parte, podemos hablar de motivaciones que llamaremos “**institucionales**”. La formación de espectadores permite continuar con una programación que, en la mayoría de los casos, antecede a las propuestas educativas y se propone alcanzar nuevos públicos por la supervivencia de la institución, lo que se refleja en los números de asistencia.

1.3 Metodología

Con el fin de abordar las cuestiones arriba mencionadas, este trabajo de carácter exploratorio reflexionará sobre los fundamentos teóricos que mueven las acciones impulsadas por el Centro Gabriela Mistral (Chile), el Gran Teatro Nacional (Perú), el Teatro Solís (Uruguay) y el Teatro Nacional Cervantes (Argentina). Como fue mencionado anteriormente, se eligieron estos espacios por considerarlos dentro de las pocas instituciones que realizan formación de espectadores o que cuentan con áreas de educación en Latinoamérica. Asimismo, los profesionales que han llevado adelante esas acciones no solamente han tejido redes profesionales entre ellos, sino que también han producido material donde reflexionan sobre su gestión. Y si bien, como ya se explicitado, nuestro trabajo puntualizará su atención en el porqué de la gestión, se hará referencia también a las acciones propulsadas por las áreas o programas, así como a sus limitaciones. A través del desarrollo del presente trabajo, se notará que el foco está puesto en las áreas o programas educativos, y no tanto en las áreas de público/audiencias, que en algunos casos las contienen.

No es un dato menor agregar que, mientras este trabajo se hallaba en proceso de escritura, quedamos inmersos en un contexto de análisis fuera de lo ordinario: la pandemia que atravesó la humanidad a raíz del COVID-19. Aun así, este contexto adverso terminó siendo relevante para demostrar nuestra hipótesis.

Como cierre, especificamos que esta investigación tendrá un enfoque cualitativo a la hora de preguntarnos acerca de la causa de la formación de

públicos en las instituciones presentadas para este trabajo. Con este objetivo, haremos una revisión de bibliografía teórica relevante y contemporánea, y citaremos lo escrito hasta el momento sobre los casos que serán abordados. Fueron planificadas entrevistas en profundidad, efectuadas especialmente para este trabajo, dirigidas hacia los referentes y partícipes de estos espacios culturales latinoamericanos. Este material original aportará nuevas fuentes de información y nos ha permitido abordar visiones que responden a distintas escalas jerárquicas y distintos grados de responsabilidad y saber dentro de estas instituciones, ya sea desde las motivaciones que puede expresar el director de un teatro, hasta cómo las misiones institucionales pueden plasmarse en la práctica de los mediadores.

Las entrevistas fueron realizadas entre noviembre de 2021 y febrero de 2022. Por el Gran Teatro Nacional, entrevistamos a Melissa Giorgio, coordinadora del Área de Públicos, y Juan Carlos Adrianzén, excoordinador general y programador. Por el GAM (Centro Gabriela Mistral), a Nicolás Montecino, asistente de educación, bajo la jefatura de audiencias. Por el Teatro Solís, nos comunicamos con Daniela Bouret Vespa, exdirectora general. Finalmente, por el Cervantes, entrevistamos a Sonia Jaroslavsky, coordinadora de gestión de públicos, y a Alejandro Tantanian, exdirector general y artístico de la institución.

Con estos materiales esperamos poder aportar resultados que lleven hacia una mejor comprensión de las motivaciones que impulsan los programas de formación de públicos en edad escolar, en instituciones teatrales y culturales de América Latina, y contribuir con ello para que se siga investigando y trabajando en el área.

2. MARCO REFERENCIAL

En los siguientes apartados, desarrollaremos algunas consideraciones teóricas, ideas y debates para tener en cuenta respecto del área de conocimiento que estamos abordando, y que guiarán nuestro trabajo.

2.1 La cultura como derecho

Como ya hemos referido, existe un consenso en que la cultura es un derecho. Así lo establece la Declaración Universal de Derechos Humanos, y así lo es para los países que adscriben a la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o a la Declaración de México sobre las Políticas Culturales de la Unesco. En esta sección, daremos brevemente cuenta de algunos de ellos.

La Declaración Universal de Derechos Humanos es un documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas, adoptado y proclamado mediante Resolución en 1948, que enumera los derechos humanos considerados básicos. Si bien no era obligatoria –por eso se limita a ser una Declaración–, los países de los casos analizados votaron a favor de esta. Los artículos del 22 al 27 abordan los derechos económicos, sociales y culturales. El artículo 22 declara:

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

El artículo 27 es mucho más específico, y en el punto 1 puede leerse:

Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

Años después, se establece la obligatoriedad para los Estados de proteger aquellos derechos definidos. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales entró en vigor en 1976. En el artículo 15 se refiere más específicamente a la cultura y explicita:

1. Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a:
a. participar en la vida cultural; [...].
2. Entre las medidas que los Estados Parte en el presente Pacto deberán adoptar para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, figurarán las necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura.

En 1982 tiene lugar la Declaración de México sobre las Políticas Culturales de la Unesco. Allí se considera que la educación y la cultura son esenciales para un verdadero desarrollo del individuo y la sociedad.

2.2 Cultura, identidad y clase

Es imposible precisar en pocas páginas el concepto de cultura. Aun así, avanzaremos con algunas definiciones y reflexiones que nos resultan relevantes.

Continuando con la Declaración de México sobre las Políticas Culturales, la Unesco define en 1982 el concepto de cultura de la siguiente manera:

[...] el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias [...]. Le da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de

nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

Y seleccionado algunas reflexiones de teóricos sobre este concepto, nos interesa particularmente el trabajo que desarrolla al respecto el crítico cultural Terry Eagleton. En su libro *Cultura* (2017), ofrece una historización del término y una advertencia sobre su asimilación por parte del capitalismo. Eagleton comienza su texto dando cuenta de lo multifacético del término y enumera cuatro significados: un corpus de obras intelectuales y artísticas; un proceso de desarrollo espiritual e intelectual; los valores, costumbres, creencias y prácticas simbólicas en virtud de los cuales viven hombres y mujeres; y por último, una forma de vida en su conjunto (p. 13). El crítico finaliza su exposición con ciertas ideas que nos parecen fundamentales: la idea de cultura estuvo tradicionalmente ligada al concepto de distinción; la jerarquía va de la mano de la desigualdad social:

Por el contrario, el objetivo del capitalismo avanzado es preservar la desigualdad, al tiempo que se abole la jerarquía. [...] Desde el punto de vista cultural, el capitalismo tardío no es principalmente una cuestión de jerarquía, sino de hibridez [...] mientras que, desde el punto de vista material, la distancia entre las clases sociales cobra unas proporciones ultravictorianas [...], el capital cultural y el material están empezando a separarse (p. 172).

Si bien Eagleton afirma que no hay que lamentarse por el colapso de las jerarquías culturales, nos invita a dejar cierta ingenuidad de lado y no pensar en esto como en un triunfo de la democracia, sino como un efecto de la forma de la mercancía que todo lo nivela (p. 173). Aunque coincidimos con las palabras de Eagleton, ese colapso de las jerarquías también tiene otras lecturas que no necesariamente se contraponen. Y hasta podemos traer a colación los resultados de los estudios de consumo cultural en Latinoamérica, que nos muestran que **ciertos consumos culturales todavía siguen fuertemente**

asociados a la clase social. En *Culture and Class* (2010), Holden aborda dos debates en boga: quién tiene acceso a lo que tradicionalmente se ha definido como cultura (una definición más cercana al arte y la distinción) y quién decide qué es cultura. Según Holden: “Estas no son meras disputas sobre estética y calidad artística; las preguntas sobre cultura son preguntas sobre poder y libertad”⁶ (p. 9). El autor se encuentra con una **paradoja: la posesión de capital cultural mejora la movilidad social de un individuo (el ejemplo más obvio es que las artes siempre son parte de las propuestas de educación elitista), pero el capital cultural se basa en la cultura como un marcador de diferencia social.** Entonces se pregunta: ¿Puede la cultura mejorar la movilidad social o en sí misma refuerza la diferencia de clases? Es allí donde el autor analiza el labo B de lo mencionado por Eagleton al hablar de capacidades culturales: **Holden considera que hoy el capital cultural no reside en un canon, sino en tener interés, sentirse relajado frente a todo tipo de culturas;** participar, pero también producir (p. 10). Veamos en qué consiste la inclusión cultural para Holden:

La cultura es creada por millones de individuos y decisiones colectivas, en lugar de emerger de los gustos y preferencias de solo una parte de la sociedad. [...]. La cultura es una tarea compartida: un entendimiento construido sobre las culturas del pasado y creado por la gente del presente para transmitir a los del mañana. [...]. La inclusión cultural crea lazos y transacciones no financieras entre las personas (pp. 11-13).

Para este autor, nuestras identidades están formadas de algún modo por lo que leemos, escuchamos, vemos, y parte de nuestros lazos sociales se forman por estas elecciones culturales. La cultura nos da forma y a su vez nosotros damos forma a la cultura colectivamente. Es allí donde, en contraposición a Eagleton, **Holden ve en la cultura un proyecto cada vez más democrático** (p. 23). Holden encuentra que la oposición entre el que hace y consume cultura es falsa. La cultura se crea en ese espacio donde ambos se encuentran:

⁶ Todas las citas traducidas del texto de Holden son propias.

[...] cuando el conocimiento, los prejuicios y las visiones de mundo de la audiencia confrontan con la de los artistas y el artista responde. En un nuevo mundo de cultura hogareña, de creatividad masiva y feedback instantáneo, el entendimiento de que la cultura se produce a través de la interacción es cada vez más evidente (p. 24).

Centrándonos ahora en teóricos latinoamericanos, Néstor García Canclini (1985) también da cuenta de lo multifacético del término: entiende por cultura la producción de fenómenos que contribuyen –mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales– a reproducir o transformar el sistema social (p. 14). La sociedad también reelabora e imagina nuevas estructuras sociales:

La cultura no solo representa la sociedad; también cumple, dentro de las necesidades de producción de sentido, la función de reelaborar las estructuras sociales e imaginar nuevas. Además de representar las relaciones de producción, contribuye a reproducirlas, transformarlas e inventar otras (p. 15).

García Canclini (1987) considera los procesos culturales como espacios donde la sociedad organiza “la continuidad y las rupturas entre su memoria y su presente”, pero también donde proyecta hacia el futuro (p. 60). **Es importante destacar que para el autor gran parte de lo que llamamos cultura no tiene utilidad práctica, sino otros beneficios:**

Todos los pueblos invierten esfuerzo, tiempo y dinero en fiestas y producción de objetos superfluos, en pintarse el cuerpo y decorar su entorno, en muchas actividades que no tienen otro fin que el goce estético y el enriquecimiento de la comunicación. La mayoría de estas prácticas son efímeras: no permanecen como monumentos, ni producen réditos económicos acumulables. Importa el gasto que se realiza en ellas por lo que significan como placer y experiencia (p. 60).

No importa la definición que abordemos, aun así, podemos pensar que el teatro, en tanto manifestación artística y productora de sentido, se encuentra

dentro del término cultura. Parafraseando al dramaturgo y director argentino Mauricio Kartun (2009): ¿Qué es hoy más inútil y efímero que el teatro?

2.3 Cultura y economía

Ya nos hemos referido anteriormente, siguiendo a Holden, que la cultura permite crear lazos no financieros entre las personas. Aun así, todo parece encontrarse cada vez más subordinado a la economía. De acuerdo con Claire Bishop (2013), los museos, pero obviamente también **las instituciones culturales, parecen tener que justificar cada vez más su existencia de acuerdo a métricas: ingresos, beneficiarios, impacto económico, etc.** (p. 61). Coincidimos con la autora en que la cultura y las humanidades deberían poder ser apreciadas por sí mismas y por fuera del lenguaje de la contabilidad. El lenguaje económico amenaza con “inundar todo lo que es complicado, creativo, vulnerable, inteligente, aventurero y crítico en la esfera pública”⁷ (p. 62). Bishop hace hincapié, al igual que García Canclini, en el mismo potencial transformador de la cultura y termina su libro afirmando que la cultura opera en un tiempo mucho más lento que los ciclos contables, que se basan en datos e impacto económico. Ella da valor a la actividad de los museos, por todas las acciones que ellos permiten:

Pero es precisamente esta falta de sincronía la que apunta a un mundo alternativo de valores en el que los museos –pero también la cultura, la educación y la democracia– no están sujetos a las banalidades de una hoja de cálculo o las mistificaciones estadísticas de una encuesta de opinión, sino que nos permiten acceder a una historia rica y diversa, cuestionar el presente y crear un futuro diferente (p. 62).

Bishop considera que pensar en el valor cultural es hoy una tarea urgente. Y Eleonora Belfiore (2015) desarrolla la cuestión del valor de las artes en el mundo contemporáneo y los beneficios que se esperan que logren llevar a una sociedad que las apoya mediante partidas públicas. Siguiendo lo enunciado hasta aquí, para la autora es especialmente problemático el modo de medir el valor público.

⁷ Todas las citas traducidas del texto de Bishop son propias.

Hablar de valor implica argumentar y justificar los motivos por los cuales se deben financiar las artes. Para Belfiore, los enfoques actuales para enmarcar las articulaciones de valor en el contexto de la formulación de políticas culturales están basados en el impacto y responden a la doxa económica, la cual la autora llama a resistir (p. 95). La autora da a entender que, **aunque el impacto sea social, político, etc., las formas de medición y las justificaciones son herederas del impacto económico y han tomado el centro de la escena:**

El problema no es atribuir valor social a las expresiones y experiencias artísticas por sus percibidos efectos deseables: después de todo, esta forma de instrumentalidad es exactamente tan vieja como la creación y el disfrute de la expresión artística misma. [...]. El problema, más bien, radica en la forma en que la atribución de valor al resultado del encuentro artístico se ha convertido en parte de la maquinaria tecnocrática de la elaboración de políticas culturales (pp. 96-97).

Coincidimos con la autora en que pensar formas de valor fuera del impacto, del resultado, formas que no se guíen por auditorías, *performance* y evaluaciones, que no deriven de la racionalidad instrumental, es fundamental. Esa racionalidad es cómplice de lo que llama una monocultura neoliberal: en este siglo, el discurso principal es económico, y esto termina dando forma a cómo nos sentimos, pensamos y actuamos, aun fuera del plano económico (p. 106). **Darnos el debate sobre el valor de las artes y la cultura por fuera del impacto es considerar que pueden generar valor social o público, pero quizás puedan no hacerlo; que se pueden comprometer con los problemas de la humanidad, pero que también, y esto es fundamental, tienen sus limitaciones** (p. 107). Emplear el marco teórico que propone esta autora es pensar por fuera de la doxa económica y evitar hacer afirmaciones poco realistas de impacto de cualquier tipo en pos de justificar políticas culturales.

En el primer prólogo del libro *Una canasta básica de consumo cultural para América Latina. Elementos metodológicos para el derecho a la participación cultural* (2011) –de los autores Güell, Morales y Peters–, Luis Alberto Quevedo destaca el valor simbólico que prevalece en los objetos y prácticas culturales (p.

5). Allí afirma que **las políticas públicas en materia de cultura son las que permiten reducir las brechas de acceso y direccionar recursos sin guiarse por la imperante lógica de mercado**. Queda en el Estado entonces guiarse por “criterios de equidad, la promoción de la diversidad y la protección del patrimonio cultural de nuestras sociedades” (p. 6). Si bien luego el libro está completamente atravesado por la idea de impacto, se va historizando cómo este ha sido medido, y de algún modo se deja de manifiesto el rol argumentativo que ha tenido:

Hasta el día de hoy, esta línea de medición tiene un fuerte desarrollo, observable también en América Latina, en los esfuerzos por la construcción de la cuenta satélite de cultura, que cuantifica el valor del sector en términos de valor agregado, del producto interno bruto y de la oferta de trabajo que realiza. Un objetivo político de estos estudios era justificar la inversión pública en el sector a partir de su impacto y beneficios en la economía nacional (p. 33).

Es a mediados de los años noventa que, junto con el análisis económico, se empieza a tener en cuenta la importancia del desarrollo social y comunitario (p. 34). A partir de examinar varias investigaciones, los autores observan lo siguiente:

[que] el aseguramiento al acceso de bienes y servicios culturales es de suma importancia para la construcción de las actitudes cívicas que sustentan la democracia [...] para la construcción de un marco simbólico que da sentido a una forma de convivencia ciudadana que va más allá de la simple suma de individuos (p. 38).

En la misma línea con la que comenzamos este apartado, con la idea de que la cultura permite crear lazos no financieros entre las personas, cuando estos investigadores reflexionan sobre el acceso a la cultura, se está pensando en cómo construir los fundamentos simbólicos de un nosotros. Consideran que esto tiene su origen en que, a finales de la década de los ochenta, los estudios sobre consumo cultural estaban condicionados por el retorno a la democracia del continente. Era fundamental entonces repensar el acceso a la cultura de la siguiente manera:

[...] cómo hacer del acceso a la cultura un vehículo para la construcción de un sentido universal de ciudadanía y cohesión social que sirviera de base cultural a las nascentes democracias y, a la vez, hacer de la cultura un vehículo de reconocimiento y expresión de las nuevas diversidades (p. 41).

Aun así, al día de hoy los autores encuentran que las encuestas en Latinoamérica, al fin y al cabo, tienden a ser más cuantitativas: “las investigaciones sobre los imaginarios sociales de las personas y comunidades no tienen un lugar definido e importante en el análisis del consumo y participación cultural” (p. 51). Esto limita la comprensión sobre cómo se da el acceso a la cultura. Los autores también ponen foco sobre cuestiones que hemos señalado: los instrumentos de medición efectivamente responden a necesidades político-administrativas (p. 53).

2.4 Políticas públicas y políticas culturales

Subirats y Gomá (1998) definen las políticas públicas en una democracia de la siguiente manera:

[Son] propuestas de regulación pública de los múltiples problemas y contradicciones que afrontan las sociedades actuales. Toda política pública entraña un mecanismo de asignación pública de recursos y oportunidades entre los diferentes grupos sociales con intereses y preferencias en conflicto. [...]. Las políticas, en consecuencia, implican opciones de fondo enraizadas en valores, paradigmas e ideas. Trasladan, de forma más o menos explícita, concepciones, referentes normativos e intereses a la esfera de la decisión colectiva. Y todo ello en un marco de entramados institucionales por donde transitan las interacciones concretas entre actores políticos (p. 14).

Ahora bien, ¿qué particularidades tienen las políticas culturales? Si acabamos de afirmar que las políticas públicas son propuestas de regulación, podemos correlacionar las reflexiones de Holden, quien las entiende como intrínsecamente ligadas a cuestiones de justicia social. En consecuencia, para este autor, **el fin de**

una política cultural debería ser que cualquier persona, de cualquier procedencia, pueda tomar parte plenamente de la vida cultural (p. 63). Sobre la base de las definiciones que hemos dado de cultura, ello va a tener implicancias en cómo los países piensan sus políticas. Según Holden (2010), **la cultura no es algo que los gobiernos pueden sencillamente dar. Así como un Ministerio de Salud no puede entregar salud, un Ministerio de Cultura no entrega cultura.** Los gobiernos entonces pueden establecer parcialmente:

[...] los términos de cómo se desarrolla la cultura a través de un marco de políticas de regulación comercial, planificación urbana, financiación de las artes, impuestos, derechos de propiedad, contenido curricular, etc. A su vez, estas políticas afectan las elecciones institucionales y comerciales, que luego proporcionan la materia prima a partir de la cual las personas hacen su cultura (p. 24).

Continuando en esta línea de razonamiento, y retomando las palabras de Néstor García Canclini en su libro *Políticas culturales en América Latina* (1987), él entiende por políticas culturales: “el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social” (p. 26). Ya en la introducción del libro citado, recorre concepciones y modelos que las organizan, sobre la base de paradigmas ideológicos: el mecenazgo liberal, el tradicionalismo patrimonialista, el estatismo populista, la privatización neoconservadora, la democratización cultural y la democracia participativa. Es relevante destacar características de algunos de estos paradigmas, si bien en un Estado podemos encontrar políticas culturales que respondan a distintos de ellos:

Políticas culturales: paradigmas, agentes y modos de organización

Paradigmas	Principales agentes	Modos de organización de la relación política-cultural	Concepciones y objetivos del desarrollo cultural
Mecenazgo liberal	Fundaciones industriales y empresas privadas	Apoyo a la creación y distribución discrecional de la alta cultura	Difusión del patrimonio y su desarrollo a través de la libre creatividad individual
Tradicionalismo patrimonialista	Estados, partidos e instituciones culturales tradicionales	Uso del patrimonio tradicional como espacio no conflictivo para la identificación de todas las clases	Preservación del patrimonio folclórico como núcleo de la identidad nacional
Estatismo populista	Estados y partidos	Distribución de los bienes culturales de élite y reivindicación de la cultura popular bajo el control del Estado	Afianzar las tendencias de la cultura nacional-popular que contribuyen a la reproducción equilibrada del sistema
Privatización neoconservadora	Empresas privadas nacionales y transnacionales, y sectores tecnocráticos de los Estados	Transferencia al mercado simbólico privado de las acciones públicas en la cultura	Reorganizar la cultura bajo las leyes del mercado y buscar el consenso a través de la participación individual en el consumo
Democratización cultural	Estados e instituciones culturales	Difusión y popularización de la alta cultura	Acceso igualitario de todos los individuos y grupos al disfrute de los bienes culturales
Democracia participativa	Partidos progresistas y movimientos populares independientes	Promoción de la participación popular y la organización autogestiva de las actividades culturales y políticas	Desarrollo plural de las culturas de todos los grupos en relación con sus propias necesidades

García Canclini, N. (ed.). (1987). *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo, p. 27.

Hoy los debates teóricos tienden a focalizarse en dos de esos paradigmas: la democratización cultural y la democracia participativa (o para otros autores, democracia cultural). A partir de esto es que podemos retomar las palabras de David Bell y Kate Oakley en *Cultural Policy* (2014). Como mencionamos anteriormente, las políticas culturales son una forma de política pública. **Los autores alertan acerca del peligro de que las políticas culturales se conviertan en regulación económica, cuando deben ser ante todo proyectos éticos y políticos** (pp. 6-7). Ellos dan luz a un debate que es relevante, en relación con los paradigmas ya presentados: ¿En qué medida las políticas culturales deben incentivar a los ciudadanos a participar en ciertas actividades? En nuestro caso, por ejemplo, ir al teatro. ¿O deberían empezar a aprender qué hacen las personas en su tiempo libre y apoyar esas actividades? Los autores plantean una tercera vía: la de políticas que varíen nuestra dieta cultural. Para ellos, la participación en actividades culturales fuera del hogar continúa siendo propia de minorías (p. 20). En términos de política pública: “uno podría preguntarse: ¿por qué importa? La gente tiene distintos pasatiempos. Buscan diferenciarse de acuerdo a gustos culturales particulares y relacionarse con otros

que comparten esas pasiones. ¿Y qué?” (p. 37). Según los autores, importa, ya que **si el Estado considera que la cultura es un derecho, entonces debe ocuparse de las desigualdades en su acceso**. En el libro, la cuestión del instrumentalismo en el arte es recurrente: **preguntarse sobre las políticas culturales públicas es preguntarse sobre el porqué y para qué de la cultura**. Parecería haber una asunción de que esta puede hacer a la gente y a las personas mejores, lo cual lleva a asociarla con las prioridades de otras políticas públicas, perdiendo de vista el valor intrínseco de la cultura (p. 58). Los autores contraponen esto a la necesidad misma de las instituciones culturales de asociarse a objetivos no culturales: si es financiado, se espera que cumpla con ciertos objetivos políticos. **La naturaleza de las políticas públicas, al fin y al cabo, es lograr, solucionar o cambiar algo**. En los últimos años, las políticas culturales se han visto mucho más permeables a objetivos no culturales como planeamiento urbano o educación, de lo que solía ser sencillamente una política para las artes (p. 19). Y aquí, en este punto, es importante hacer un paréntesis y exponer las ideas del teórico Elliot Eisner (1995) sobre la educación artística. Cuando enuncia una tipología de motivaciones para la enseñanza artística, utiliza categorías que podríamos aplicar al campo de las políticas culturales: una justificación instrumental, que se piensa en torno a necesidades concretas de la sociedad, y otra esencialista, que destaca la contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que solo el arte puede ofrecer, acentuando lo que este tiene de propio y único (p. 2). El arte, como parte del campo de la cultura, puede ofrecer precisamente lo que otros ámbitos no pueden expresar, aquello que se resiste a ser proyectado en la forma discursiva del lenguaje (pp. 4-5). Como ya hemos sostenido, y bien afirma Eisner, el arte es un concepto escurridizo:

El dominio de la estética, incluido en el dominio más amplio de la filosofía, ha intentado explicar históricamente el sentido, significado y función del arte [...]. Todos los grandes estetas –Schiller, Read, Fry, Bell, Morris, Platón, Munro– han intentado identificar, como ha señalado Morris Weitz, el carácter verdadero y esencial del arte. Aunque no se ha llegado a formular ninguna concepción totalmente idónea, cada una de las formulaciones de dichos estetas intenta subrayar lo que el arte posee de único y valioso; cada una a su modo ofrece una razón de la función única del arte en la vida humana [...]. (p. 6).

Para el autor, el principal valor de las artes reside en proporcionar un conocimiento del mundo, en hacer un aporte único a la experiencia (p. 8).

Retomando las palabras de Bell y Oakley (2014), a la hora de pensar una política cultural, se debe tener en cuenta la estratificación social del consumo cultural, como los ingresos, la clase, el estatus social, y cómo estos condicionan el consumo. Y aquí es donde consideran relevante vincular la noción de “capital cultural” y la obra de Pierre Bourdieu:

[...] la idea de que ciertos gustos y conocimientos culturales, generalmente de la alta cultura, forman una especie de activo que los individuos pueden usar no solo para segmentar su lugar en la sociedad, sino también para transmitirlo a sus hijos (por ejemplo, a través de lecciones privadas de música o ballet) lo hacen central para la reproducción de una sociedad dividida en clases. A diferencia de algunos usos del término “capital cultural”, particularmente en documentos de política, donde a menudo parece significar simplemente un conocimiento de la cultura del que todos pueden beneficiarse, **el sentido de capital cultural de Bourdieu era un medio por el cual se producían los conflictos de clase, con la clase dominante usando formas particulares de consumo cultural como un medio para mantener una diferencia de estatus**⁸ (p. 35).

De acuerdo con los autores, son estas reflexiones, y aquellas sobre la transmisión intergeneracional del conocimiento cultural, las que han llevado a muchos gestores a abogar por desarrollar hábitos de consumo en niños, pero “aún la buena educación pública encuentra difícil combatir la inequidad de acceso a la participación cultural en la niñez” (p. 35). En cuanto más alta es la clase, más acceso tendrá el niño en su entorno familiar. Es importante resaltar que por su naturaleza, como venimos argumentando, ante la dificultad de tener evidencias “concretas” sobre sus bondades, la educación en cultura y arte sigue siendo “una interesante adición a la escolaridad, más que una parte integral de esta” (p. 36). Los autores exponen que **hoy la dificultad en el acceso no se juega entre alta cultura y cultura popular, sino que la desigualdad social se expresa entre**

⁸ El subrayado es mío.

unívoros y omnívoros culturales. La mayoría tenemos acceso a la cultura masiva, pero otras formas culturales se encuentran muy limitadas: especialmente todo lo que implica participación cultural fuera del hogar (p. 37). Como citamos anteriormente, si el Estado considera que la cultura es un derecho, debe ocuparse de las inequidades en su acceso.

Lucina Jiménez López, en su artículo “Derechos culturales, públicos y ciudadanía” (2009), define el término ciudadanía cultural como “la capacidad individual y colectiva de elegir, construir y transformar los repertorios culturales y estéticos con los que queremos relacionarnos en [...] [el] proceso de construcción identitaria” (p. 37). Según la autora, si las instituciones desean contribuir en este proceso, deberían colocar a los públicos en el centro de su acción. Entre las claves para hacerlo, postula **cuestionar la programación y preguntarse por el sentido de la educación artística en la educación básica y no formal.** Aboga por no reducir a los públicos a un problema económico de venta de entradas, estadística o metas, sino que el foco debe estar puesto en que los ciudadanos puedan ejercer sus derechos culturales en sus propios términos:

Cuando he desarrollado talleres de formación de públicos y ciudadanía en diferentes países de América Latina y España, hacemos el desmontaje de una política cultural o de una programación artística como parte de los ejercicios formativos realizados desde la perspectiva de los públicos. Las conclusiones afloran: no hemos pensado en los ciudadanos al programar, al diseñar una institución, ni siquiera en esquemas de participación (p. 37).

2.5 El teatro y su público

Como bien afirma Pavis en su *Diccionario del teatro* (1998), la riqueza de formas y tradiciones teatrales torna imposible una definición concisa acerca de qué es el teatro (p. 52). La etimología de la palabra griega *theatron* refería al lugar donde se mira, el lugar donde se situaban los espectadores para ver la representación que sucedía en otro sitio. El teatro “es un punto de vista sobre un

acontecimiento: una mirada, un ángulo de visión [...]” (p. 435). Como ya hemos dicho, democracia y teatro occidental tienen un origen común. En la Grecia clásica, la identidad ciudadana tenía su base en la práctica argumentativa y crítica de la palabra y en la igualdad cívico-política (Arenas Piedrahita, 2016, pp. 79-81). **Teatro y democracia eran dos modos de expresión política, basados en el diálogo, el disenso y la deliberación conjunta** (Arenas Piedrahita, 2016, pp. 97-99).

A la hora de debatir acerca de un por qué o para qué del teatro, se han pensado distintas alternativas. Entre ellas: “el impulso mimético, el placer lúdico en niños y adultos, la función de iniciación de lo ceremonial, la necesidad de contar historias y de mofarse impunemente de una situación en la sociedad, el placer del actor al metamorfosearse” (Pavis, 1998, p. 52). **Una de las cuestiones más interesantes que destaca Pavis son las dificultades históricas que caracterizan la relación del teatro con la autoridad y con el *statu quo***. Pensemos justamente en su relación originaria con el disentimiento. De acuerdo al autor:

El teatro se ha diversificado hasta el punto de responder a numerosas funciones estéticas y sociales nuevas. Su desarrollo está íntimamente vinculado al de la conciencia social y tecnológica: ¿no prevemos periódicamente su desaparición inminente ante el tropel de los medios de comunicación y del arte de masas? (p. 52).

Entre las características que definen al arte teatral, Pavis afirma que siempre presenta una acción, o la representación de una acción, y actores que encarnan o muestran personajes a un público reunido en un espacio y un tiempo organizado para recibirlos:

Un texto (o una acción), el cuerpo de un actor, una escena, un espectador: esta parece ser la cadena obligatoria de toda comunicación teatral. Sin embargo, cada eslabón de esta cadena toma formas muy diversas (p. 52).

En cuanto a la representación, lo que sucede en escena es un acontecimiento único: “construcción que se remite a sí misma (como el signo poético) y que no imita un mundo de ideas” (p. 397). **La representación existe en el presente, en el encuentro entre actor y espectador en un mismo espacio-tiempo.** “Esto es lo que diferencia al teatro de otras formas de arte figurativas y de la literatura, donde la representación no está vinculada a un momento puntual de recepción” (p. 397).

Para Pavis, podemos pensar en el espectador en tanto individuo, y en el término público como agente colectivo (p. 180). Estos, largamente olvidados, hoy son una figura central de las reflexiones sobre el teatro, fenómeno que también podemos atribuir a otras expresiones culturales. Según Jaume Colomer (2019), hasta hace pocos años el público era concebido justamente como actor secundario. Los protagonistas verdaderos eran los creadores, productores, etc. (p. 4). En su Informe, Colomer hace referencia a quiénes fueron los primeros en acercarse al estudio del fenómeno de los públicos:

[Los pioneros] fueron los museos. Querían saber quiénes eran sus visitantes, qué motivos los llevaban a visitarlos, de dónde procedían, qué intereses buscaban satisfacer [...]. Más adelante se preguntaron por los que no iban (los llamados no públicos), quiénes eran y por qué no les interesaba su propuesta de valor (p. 4).

En el artículo “¿Qué es el público?” (2009), Ana Rosas Mantecón encuentra que los públicos siguen siendo una cuestión oscura, ya que todavía no se logra explicar lo que hace posible la interacción de los sujetos con las expresiones culturales. Solo se mide el consumo (p. 177). La autora considera que el *rol de público* se genera en el encuentro con las ofertas culturales; no preexiste a ellas. Rosas Mantecón **define a las prácticas de consumo cultural como un modo de estar juntos**: la situación, como ejemplo en nuestro caso, de estar presentes en una sala teatral, de unirnos a través de una obra (pp. 203-205). En ese encuentro se juega un modo de existencia: “trascendiendo a la relación con las ofertas culturales e impactando otras dimensiones de la vida social” (p. 179). Tal como ya hemos desarrollado anteriormente, y continuaremos profundizando, ser

público o parte de determinados consumos depende de muchísimos factores como la condición social, la edad, el género, entre otros:

Igualmente relevante es la acción de un conjunto de agentes que cultivan y desarrollan el deseo y la necesidad de la relación con las ofertas culturales. Los públicos no nacen como tales, se forman y transforman permanentemente por la acción de la familia, los amigos, la escuela, la comunidad circundante, los medios de comunicación, las ofertas culturales, los intermediarios culturales, entre otros agentes que influyen –con diferentes capacidades y recursos– en las maneras en cómo se acercan o se alejan de las experiencias de consumo cultural (p. 183).

Aun así, si bien distintos factores inciden en la desigualdad del consumo cultural, no es posible inferir dicho consumo solo a partir de aquellos factores: “Las determinaciones macrosociales no engendran automáticamente los comportamientos de cada público” (p. 189). Para Rosas Mantecón, los públicos se constituyen a largo plazo en la vida familiar, comunal y en la formación educativa. La autora acierta felizmente con el empleo de la expresión de “sentirse convidado”, es decir, sentir que la presencia allí, en una propuesta o institución cultural, es deseada. “Estas mismas disposiciones son las que hacen que se construya un público cuando se reduce la distancia social percibida que separa a la población de las ofertas y prácticas culturales” (p. 189). Parece haber una **distancia social** frente a ciertas formas de arte, que hacen que una parte de la población no las pueda concebir como parte de su experiencia cotidiana, **una distancia que entonces no solo es económica o geográfica, sino también simbólica**. Si la intervención del Estado y la formación artística en la escuela es insuficiente, esto refuerza la distancia:

El consumo cultural supone, en grados distintos, múltiples tareas, algunas de ellas solo distinguibles analíticamente: búsqueda (que permite identificarlos y acceder a ellos), desciframiento (decodificación, comprensión, reinterpretación) y apropiación (referida a los modos de utilización), las cuales requieren para su ejecución un conjunto de disposiciones y habilidades adquiridas con el tiempo. Los usos posibles de una oferta dependen no solo de la adquisición de estas competencias, sino también de los contextos en los que se realizan. Un caso

ilustrativo es el de las nuevas tecnologías. Dotar de computadoras a las escuelas rurales, por ejemplo, no resuelve la brecha digital (p. 195).

Continuando esta línea, Colomer y Sellas (2012) consideran que **los sistemas de valores personales se construyen durante la infancia y se fijan al final de la adolescencia**. Si bien durante la adultez pasan a ser estables, pueden vivirse experiencias significativas que produzcan cambios. **Los intereses personales dependen en parte entonces de las vivencias y el contexto**: no va a existir una necesidad de una oferta cultural, si no hay un interés previo, una apertura a la recepción. Es por esto que las políticas culturales centradas en la oferta no son suficientes; es fundamental la educación en tanto puede sentar las bases para alimentar una necesidad cultural:

Con todo, el sistema educativo, por su nueva condición de universal en cada realidad política, es un factor clave de transformación del sistema de valores de cada persona porque ofrece nuevas vivencias y oportunidades de aprendizaje más allá de los entornos sociales primarios de cada persona (p. 55).

2.6 Falta de público en las salas

La problemática de los públicos no es solo una cuestión de derechos o democracia en el consumo, sino también la concreta falta de público en las salas teatrales. Andrea Hanna (2017) retoma el diagnóstico que ofrece Javier Ibacache Villalobos, gestor cultural especializado en proyectos de desarrollo de públicos, con respecto a este asunto: “se puede constatar tanto en los informes de participación cultural en los reportes de la comunidad europea como en los estudios que podemos encontrar en nuestros contextos” (p. 72). El teatro lejos está de ser un espectáculo masivo. Hanna, acertadamente, afirma que **no todas las personas deben ser espectadores teatrales, pero es importante que esa sea una decisión personal** (p. 73). Aquí es donde volvemos a abordar la cuestión del derecho. **Esto implicaría que ciertos agentes cumplan con un rol**

de facilitadores, y que en esa instancia las personas elijan hacer uso o no de su derecho.

Retomando ahora las palabras de Lucina Jiménez López (2010), el teatro se encuentra en un momento de vulnerabilidad, como fue ratificado por la Unesco. Por este motivo, la autora se pregunta acerca de su sustentabilidad en un contexto de mundialización de la cultura, problemas productivos y de desarrollo, y un vínculo cada vez más distante con públicos eclécticos y multimediáticos (pp.13-14). Con buena parte de la población, la relación es directamente inexistente. Tal como lo desarrollamos en el punto 1.2 del presente trabajo, citando a esta autora, el hecho de que el teatro, la danza y la música sean sustentables depende de la conexión con los públicos, y no con el aspecto económico. Los públicos aportan mucho más que abonar una entrada.

Ya hemos planteado el lugar protagónico que ha tenido el teatro en la Grecia antigua y su vinculación con una sociedad en democracia. Y lo que Jiménez López se pregunta es “cómo puede el teatro recuperar su significado cultural, simbólico, ético, estético o ritual” (pp. 17-19) en una sociedad cuyos lazos se encuentran deteriorados. **Para ello, invita a investigar no solo en las barreras de acceso, sino también en la labor de los creadores y programadores de las salas.** Asimismo, al pensar en una política de desarrollo de públicos, aboga por no dejar a las instituciones sometidas al marketing y pensar más bien en la formación de públicos, y en aquellos que no se sienten convocados (p. 19).

Para reafirmar lo que ya ha sido expuesto, compartimos con la socióloga Paula Vergara (2017) la idea de que el sector de la cultura y las artes ha tomado conciencia de que los públicos son parte esencial del hecho artístico “y se han convertido en el foco de atención tanto de las políticas públicas como de las organizaciones culturales” (p. 19). **Esto responde a la intención de asegurar un acceso equitativo a la cultura, pero también a que las instituciones culturales necesitan del público para sobrevivir.** Aun así, el estudio de los públicos desde las propias instituciones culturales latinoamericanas es todavía incipiente. Muy pocas organizaciones cuentan con departamentos enfocados en

esta labor (p. 25). **El modelo que prima en las instituciones que abordaremos en este trabajo, es el de la formación de públicos:**

Dicha noción no se condice exactamente con la de desarrollo de públicos (o desarrollo de audiencias), ya que si bien considera los objetivos estratégicos de la ampliación y fidelización, se ha concentrado principalmente en la diversificación, y por ende, en estrategias más asociadas a la intervención social que a las del marketing (p. 25).

Y si imaginamos un escenario donde se facilite la instancia que permita a personas que nunca han asistido al teatro tener una primera experiencia, podemos pensar en el planteo que hace Gonzalo Vicci Gianotti en *Formación de públicos y artes escénicas* (2014):

Esto no implica necesariamente que esa persona, luego de esa única experiencia, sienta que esa propuesta la involucra de alguna manera o contribuya a definir su gusto por esa manifestación artística. Incluso, si la experiencia es frustrante o negativa, esa persona no querrá volver otra vez, “esto no es para mí” o simplemente “no entiendo” pueden ser reacciones frente a una propuesta artística que no esté mediada. Es aquí, justamente, donde aparece la necesidad de acompañar esos procesos con herramientas que a través de la educación artística pueda generar condiciones para que se produzcan conexiones entre el hecho artístico y los individuos (p. 6).

Cuando las instituciones culturales deciden llevar adelante la tarea de formación de públicos, se entiende que esta tarea no consta solamente de invitar grupos a sus salas en ocasiones aisladas.

2.7 Sobre el consumo cultural, el gusto y la participación

En el texto *Una canasta básica de consumo cultural para América Latina* (Güell, Morales y Peters, 2011), los autores retoman la definición del antropólogo Néstor García Canclini con respecto al “consumo”, como el conjunto de procesos

socioculturales en que se realiza la apropiación y uso de productos. **El consumo cultural entonces posee un lugar crucial: es donde se intercambian símbolos, imaginarios, creaciones y emociones que van reconfigurando las identidades de los sujetos, así como aquello que los vincula.** El consumo de bienes y servicios culturales trasciende la compra-venta. Los autores afirman que “es indispensable para el desarrollo de las personas y los países, así como para el despliegue de sus libertades. Es, en términos simples, un derecho y una necesidad” (p. 18).

Para Güell, Morales y Peters, el consumo cultural refiere a la apropiación de aquellos bienes cuyo principal valor percibido es el simbólico, que son producidos y consumidos en circuitos relativamente diferenciados y que **requieren de ciertos conocimientos especializados para su apropiación y uso** (pp. 18-19). Como ya mencionamos en otras oportunidades, hay grupos de la sociedad excluidos del acceso a muchos de estos bienes y servicios: “La marginación de parte importante de la población en la participación y consumo de actividades artísticas –lo cual es un dato en América Latina– genera sociedades segmentadas, desintegradas, lo que, ciertamente, debilita un desarrollo humano sólido y sustentable” (p. 19). Si los bienes culturales son medios para el despliegue de la subjetividad individual y colectiva, entonces las dificultades para apropiarse de ellos se torna no solo un problema de justicia distributiva, sino un obstáculo en el funcionamiento mismo de la vida social (p. 25). Según los autores, **el acceso a la cultura, pero también a la política, la educación, el espacio público, entre otros, son condición necesaria para la construcción de la integración social democrática.**

Ahora bien, como afirma Isaura Botelho, en el segundo de los prólogos del libro de Güell, Morales y Peters (2011), y que también podremos ver en otros autores, **la capacidad de elección de alguna obra o manifestación cultural depende mayormente del capital cultural del individuo. A la hora de diversificar esas elecciones, la escuela pasa a tener un rol fundamental:**

La institución escolar presenta un público cautivo dada su obligatoriedad. Así, su relevancia viene del hecho de ofrecer la oportunidad más sistemática de socialización precoz de los individuos en lo que se refiere al arte y la cultura,

permitiendo inclusive compensar o corregir las desigualdades generadas en un ambiente familiar poco inclinado a esas prácticas (p. 13).

Además del lugar de la escuela, podemos pensar en la educación informal, tal como son los programas pertenecientes a instituciones culturales. Como ya hemos dicho, si bien es claro que aquellas personas que no van al teatro, museos o conciertos pueden tener una vida cultural enfocada en otros consumos, la clave es pensar en diversificarlos (pp. 15-16).

Volviendo al concepto de “capital cultural”, es indudable que este condiciona la recepción que un individuo hace de una obra. Con Pierre Bourdieu (2010), podemos pensar que si una obra excede las posibilidades de aprehensión de un espectador, este solo va a “desinteresarse por lo que percibe como un abigarramiento sin sentido” o va a “aplicar los códigos de que dispone, sin interrogarse si son adecuados o pertinentes” (p. 76). Para Bourdieu, los gustos no responden a un don de la naturaleza, sino que, en líneas generales, son producto de la educación:

La investigación establece que todas las prácticas culturales (frecuentación de museos, conciertos, exposiciones, lectura, etc.) y las preferencias correspondientes (escritores, pintores o músicos preferidos, por ejemplo) están estrechamente ligadas al nivel de instrucción (evaluado según el título escolar o el número de años de estudios) y, en segundo lugar, al origen social (p. 231).

Lo que antes mencionamos como “consumo cultural” para el autor es un “momento de un proceso de comunicación”: es el acto de descifrar o decodificar, solo posible a través de un código compartido:

La obra de arte adquiere sentido y reviste interés solo para quien posee la cultura, es decir, el código según el cual está codificada [...]. Ese código incorporado que llamamos cultura funciona de hecho como un capital cultural porque, estando desigualmente distribuido, otorga automáticamente beneficios de distinción (pp. 232-233).

Y es importante destacar que quizás el gusto no es algo que pueda manipularse a disposición. Responde a muchísimas variables, que ya se han descrito. **Lo que sí pueden ofrecer las instituciones culturales es un código con el cual acceder a las obras.** De acuerdo con García Canclini (1987), las desigualdades en la participación cultural se apoyan en las “desigualdades socioeconómicas y en la diversa formación de hábitos y gustos en distintos sectores” (p. 49). Eso no puede resolverse a través del marketing o la gratuidad en el acceso:

Una política realmente democratizadora debe comenzar desde la educación primaria y media, donde se forma la capacidad y la disponibilidad para relacionarse con los bienes culturales, y debe abarcar un conjunto amplio de medios de difusión, crítica y análisis para redistribuir no solo las grandes obras, sino los recursos subjetivos necesarios para apreciarlas e incorporarlas (p. 49).

Y es en este punto en el que es válido volver a pensar la idea de John Holden (2010), de que a simple vista parecería que la exclusión no es lo mismo que elegir no participar. Sin embargo, el autor se pregunta: ¿qué tan libre es esa elección? (p. 51). Al fin y al cabo, esas elecciones no se hacen desde un punto de partida igualitario. **Es el rol de las instituciones culturales facilitar un acceso más democrático a la cultura existente** (p. 52), **especialmente si quieren romper con las presunciones de que el arte es solo para personas educadas.**

Holden, a partir de la idea que nos ha guiado en el punto 1.2 del presente trabajo: “Cualquier organización que no esté trabajando para derribar barreras de acceso está activamente manteniéndolas” (p. 56), expone que **el rol de la educación en este proceso es crucial** (p. 59). Cambiar el foco hacia la educación **es cambiar el foco de la programación a las personas.** Como ya hemos expuesto, los museos han sido vanguardia en este cambio de paradigma. Justamente Silvia Alderoqui y Constanza Pedersoli, en su libro *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes* (2012), abordan la curaduría educativa. ¿Por qué nos resulta relevante? Porque este paradigma, que consiste en poner a los visitantes en el centro, implica poner a la educación en primer plano. Por lo general, esta ha jugado tradicionalmente un lugar secundario: “relegada a la

transmisión de la interpretación de la voz experta” (p. 17). En nuestro caso, si el público está en un lugar fundamental, ya que de ellos depende la sustentabilidad de las instituciones, **la educación debería ser algo más que una tarea asignada una vez finalizado el trabajo de otras áreas.** Las áreas de educación o públicos en los teatros son nuevas, y de hecho existen en pocas instituciones, a diferencia de lo que sucede en los museos; pero pensar los espacios desde la óptica de los públicos es reciente en ambos casos.

2.8 Desarrollo y formación de públicos

De acuerdo al texto de Macarena Cuenca-Amigo (2014), y siguiendo con los postulados propuestos por otros autores, el desarrollo de audiencias es hoy una prioridad para el sector cultural. Ahora bien, para la autora, desarrollar nuevos públicos tiene su antecedente en el paradigma de la democratización cultural:

Las políticas de democratización cultural surgieron en la segunda mitad del siglo XX, cuando los gobiernos de los distintos países, intentando reducir las desigualdades culturales y bajo la creencia del valor civilizador de la cultura, trataron de democratizar el acceso a esta (pp. 2-3).

Hoy, el concepto de democratización cultural ha cobrado un poco de mala fama, en tanto el objetivo de este tipo de políticas es fomentar el acceso a la alta cultura, como si esta fuera la única que merece ser difundida. Mientras es un concepto que se asocia con lo patrimonialista y el arte culto, la democracia cultural debe entenderse más como animación sociocultural y apertura del concepto de cultura (pp. 4-5). La autora concluye que ambos paradigmas conviven en el mundo de las políticas culturales, que no tienen que enfrentarse, sino que pueden ser complementarios. Una idea interesante que expone es que **la difusión y conservación de la alta cultura no se opone necesariamente a la potenciación de la cultura popular** (p. 7). Todo puede leerse como parte del desarrollo cultural. Cuenca-Amigo encuentra que el concepto de democratización estaba más relacionado con las políticas culturales, mientras que “la creación y desarrollo de públicos es un concepto mucho más vinculado a las propias

organizaciones culturales y a su gestión” (p. 13). Según la autora: “la preocupación por el desarrollo de audiencias culturales ha existido desde hace años y ha estado tradicionalmente vinculada a la función de marketing” (p. 13). Sin embargo, en la actualidad se ha dado paso a un enfoque más complejo que se centra en herramientas como la educación.

El investigador Egil Bjørnsen, en un artículo del 2011, aborda las limitaciones del desarrollo de públicos. Para el autor: el desarrollo de audiencias está basado en “un deseo de democratizar la parte del sector cultural que no puede sobrevivir en el mercado privado, que las autoridades intervienen y financian”⁹ (p. 2). De acuerdo con Bjørnsen, el desarrollo de audiencias no se basa en pensar que las personas no tienen acceso a la cultura, sino a un tipo específico, el arte profesional (p. 3). El autor afirma que la idea del desarrollo de audiencias no puede separarse de la idea de democratizar un tipo de cultura y hacer que las personas se involucren con ella: “hacer que las actividades culturales estén disponibles para tantas personas como sea posible, a través de líneas geográficas y de clase” (p. 2). Bjørnsen cita al investigador Nobuko Kawashima para hablar de cuatro tipos de desarrollo de audiencias: educación, cultivación del gusto, marketing e inclusión cultural. Luego aborda una cuestión como la del elefante en la habitación: **las instituciones culturales públicas no pueden más que abrazar el desarrollo de audiencias**. Sin el objetivo de alcanzar a tantas personas como sea posible, sus acciones solo llegarían a quienes ya tienen mayor capital cultural y económico, aunque sean financiadas por toda la sociedad (p. 5). Asimismo:

[...] existe una fuerte creencia en la influencia positiva del arte tanto en el individuo como en la sociedad en su conjunto. Es contra este telón de fondo y sobre estos supuestos que surge la necesidad del desarrollo de la audiencia (p. 6).

Los postulados de Bjørnsen nos permiten sumar puntos de vista al lugar del desarrollo de audiencias en las instituciones culturales, y no limitarnos a

⁹ Todas las citas traducidas del artículo de Bjørnsen son propias.

bibliografía ampliamente revisitada sobre estas cuestiones. Es necesario recordar el postulado de Cuenca-Amigo (2014) de que **el desarrollo de públicos deviene del paradigma de la democratización de la cultura con el fin, en principio, de integrar cada vez más grupos en sistemas e instituciones establecidas.**

Para cerrar, Bjørnsen se pregunta si se puede lograr introducir a una nueva audiencia en obras existentes, es decir, llegar a grupos cuyas características demográficas son muy diferentes del público habitual que las consume. Sus conclusiones son contundentes: para el autor, al fin y al cabo, una estrategia de desarrollo de audiencias que busca la **inclusión cultural** debe enfocarse en las personas si desea realmente involucrarse con ellos en sus propios términos (p. 7). La situación es diferente si lo que se busca es la **inclusión social**:

Las herramientas de marketing no sirven de nada, el producto artístico existente (que todos queremos proteger, que es tan querido para nosotros y que quizás sea la razón original por la que elegimos una carrera en las artes) estorba, y los presupuestos parecen sumamente pequeños. Si el objetivo es combatir la exclusión social, la gran pregunta es qué se puede lograr a través del arte profesional. Si la obra debe dejarse de lado en favor de atraer a grupos de audiencia nuevos y culturalmente excluidos en sus propios términos, esto implica grandes desafíos en relación con las estrategias de las organizaciones artísticas [...]. (p. 8).

Las conclusiones de Bjørnsen nos conducen a pensar sobre las limitaciones de las instituciones culturales y el arte a la hora de considerarlas herramientas de transformación social.

Siguiendo esta línea, en su reciente libro *Audience Development and Cultural Policy* (2021), el investigador Steven Hadley reflexiona sobre la relación del desarrollo de audiencias y las políticas culturales en la sociedad inglesa, atravesadas por la idea de democratización de la cultura como un imperativo moral y el modo en que esta ha sido malinterpretada. Por este motivo, para el autor, debemos repensar el desarrollo de audiencias, en tanto que esto cumple la “función ideológica” de las políticas culturales. **El desarrollo de audiencias**

encarna la aspiración de las políticas públicas a alterar la demografía del consumo cultural, el cual no parece hasta el momento haber sido modificado¹⁰ (p. 220). Hadley investiga lo que él considera un mecanismo diseñado para alterar la demografía del consumo cultural financiado con fondos públicos; pero también lo moviliza el deseo personal de comprender más el “**por qué**” en lugar del “**cómo**” del desarrollo de audiencias (p. 225), pregunta que también guía el presente trabajo. Su libro concluye que el desarrollo de audiencias ha tenido un papel legitimador del paradigma de la democratización cultural, es decir, de igualar las condiciones de acceso a un estándar aceptado de alta cultura. Se vuelve legítimo tener una política cultural antidemocrática, mientras que esté en proceso de ser democratizada, es decir, mientras la audiencia esté en desarrollo. Pensar en un paradigma de democracia cultural implicaría tener políticas culturales que partan de la base de que en sociedades culturalmente diversas no existe una jerarquía única de valores culturales (p. 233). Cabe destacar que, para Hadley, muchos de quienes llevan adelante el desarrollo de audiencias tienen motivaciones que se alinean con la democracia cultural. La democracia cultural sería el punto de llegada lógico de la creencia en el valor del desarrollo de audiencias. Sin embargo:

Esto solo es cierto si se acepta que lo que se está desarrollando no es el público, sino la oportunidad de una experiencia cultural. Un corolario vital es que el valor de la experiencia cultural (su naturaleza, contenido y forma) está determinado por un proceso de participación de la audiencia (Walmsley, 2019), no predeterminado por árbitros o burócratas culturales. La pregunta para la tradición de la justicia social es cómo adaptar y utilizar mejor las herramientas de la práctica del desarrollo de audiencias en un contexto en el que la noción de participación cultural se ha extendido más allá de las artes y al ámbito de la creatividad y la participación cotidianas (p. 234).

Como afirmamos anteriormente, de acuerdo a Paula Vergara (2017), el modelo que ha primado en las instituciones latinoamericanas ha sido el de la formación de públicos, concentrándose ante todo en la diversificación. Para Jaime Colomer (2019), formar valores, intereses y comunidades entre los ciudadanos recae en el

¹⁰ Todas las citas traducidas del libro de Hadley son propias.

campo de la educación y la animación sociocultural (p. 12). Aun así, Néstor García Canclini, ya en el 2007, afirmaba en *Lectores, espectadores e internautas*, sosteniendo las ideas de Lucina Jiménez López, que **si bien los públicos no nacen, sino que se hacen, hay limitaciones a la hora de prever sus resultados:**

Las disputas sociológicas acerca de cuánto influyen la familia, la escuela, los medios, las empresas culturales comerciales y no comerciales se reformulan porque todos estos actores cambiaron su capacidad de acercarnos o alejarnos de las experiencias. [...]. El viejo reconocimiento de que los mismos contextos socioeconómicos y educativos no permiten prever las conductas personales se vuelve más complejo con la aceleración en el cambio de escenas formativas originarias de miembros de una misma familia (pp. 23-24).

Para las instituciones gubernamentales públicas, esto significa que formar públicos implica hacer más que repetir la misma oferta para todos o apelar al marketing: “Con fondos raquíticos compiten mal con las industrias comunicacionales en vez de promover innovaciones y generar, en los tiempos largos de la educación, experiencias capacitadoras para disfrutar tanto del arte como de los nuevos lenguajes” (p. 24). Para García Canclini, **la formación de espectadores puede fracasar no solo por la existencia de desigualdades de origen, sino también por políticas culturales impregnadas de una escena predigital.**

2.9 Sobre la mediación

Ahora bien, para reflexionar sobre la formación de públicos, es necesario definir qué es la “mediación cultural”. Bruno Nassim Abouddrar y François Mairesse (2018) la definen como un **conjunto de acciones** que apuntan, a través de un **intermediario**, a vincular a **un individuo o grupo** con una **propuesta cultural o artística**, “con el objetivo de favorecer su aprehensión, conocimiento y apreciación” (p. 15). La tarea del mediador cultural proviene del **aislamiento**

progresivo de la alta cultura, usualmente sostenida por el Estado: museos, teatros, ópera, danza, etc. De acuerdo a los autores, ante el auge de la globalización, esta dejó de percibirse como una situación a la que aspirar (p. 18). Pero **compartir una cultura común funciona como un espacio unificador para que haya comunidad, para estar juntos.** Entonces, al mediador cultural le corresponde cumplir determinadas funciones, entre ellas:

[...] construir puentes entre las culturas y los públicos, facilitar los intercambios, y de manera más general, atenuar las tensiones entre grupos sociales o étnicos tal como las que a veces se expresan a través de violencias urbanas o periféricas (p. 19).

Todo ello, ¿qué tipo de acciones implica? Entre otras, visitas guiadas, salidas culturales, conferencias, talleres. También se incluyen dentro de la mediación los soportes creados para estas actividades. Asimismo, los autores hacen referencia a mediación “de masas”, como por ejemplo la organización de noches culturales o festivales. Cabe destacar aquellas acciones dirigidas a públicos marginados debido a la exclusión social (sea económica, física o judicial) (pp. 26-27). El mediador cultural hoy rechaza la idea de ser un defensor de la alta cultura, sino que se dedica a atenuar la distinción “ligada a la cultura gracias a la intensificación de los valores de las culturas populares” (p. 35). Es importante señalar el “juego dialéctico” al que se refieren estos autores en lo que hace a la práctica del mediador cultural:

Sin embargo, lo que se presenta como una alternativa teórica –creer en la virtud emancipatoria de la alta cultura o no ver en ella más que una superchería de clase– se resuelve [...] en la práctica de la mediación cultural, en un juego dialéctico [...]. El mediador circula entre esas representaciones y, sobre todo, favorece la circulación de públicos a través de distintas configuraciones de la cultura (p. 36).

Los autores luego distinguen entre distintos tipos de estrategias de la mediación cultural en materia de relación, de vincularse con el mundo, entre las cuales debemos destacar lo que denominan “la relación con el otro”: **se privilegia la**

conexión con el individuo o el grupo, antes que con el objeto cultural. Se hace hincapié en la dimensión política de la mediación cultural: “ve ante todo en la cultura un marco para afirmar y reforzar la coherencia social y la deliberación ciudadana” (p. 51). La tarea del mediador consiste en “restaurar un sentimiento de legitimidad en relación con esos lugares de cultura ante los cuales las personas más alejadas se piensan ‘indignos’” (p. 52), buscar que la gente **se apropie de la cultura** a partir de una acción común:

El papel del mediador [...] difiere del de aquel que posee y distribuye la información, aquel que “ilumina” o es un facilitador sensorial. Lo que busca más que nada es el intercambio dentro del grupo, crear lazos e instaurar una relación global entre el objeto o el lugar cultural y los diferentes individuos que participan en esa mediación (p. 52).

Aun así, la propuesta estética excede a la mediación y debe sorprenderla. **La mediación tiene la función, en definitiva, de desencriptar el código de la obra** (pp. 121-122).

En *Artes y Escuela* (2002), María Elsa Chapato reflexiona sobre ciertos asuntos en torno al lenguaje teatral. Como cuestión clave, afirma que **requiere que actores y espectadores participen de un universo de significados y expectativas que posibiliten la comunicación** (p. 91). En definitiva, compartir un código. En términos educativos, la apreciación del teatro implicaría que las personas puedan reconocer los hechos teatrales como “objetos artísticos”, como producciones culturales que poseen valor estético (p. 96). Para ello, considera importante acercar los espectáculos en cartelera, generar un contacto con creadores y visitar salas o espacios de representación. Ante todo, que implique la inclusión de la dimensión artística en la vida cotidiana (p. 97). Asimismo, aboga por sumar una perspectiva histórico-cultural, ya que facilitará la valoración de las obras dentro de un determinado estilo/período histórico, considerando a los hechos teatrales como “testimonios y artefactos transformadores de su tiempo” (p. 98). **La experiencia artística aparece así nuevamente como una vía alternativa de conocimiento** (p. 99).

Vinculado con ello, es importante traer aquí la guía *Cómo situar al público en el centro de tu gestión* (2018), de Cuenca-Amigo y Makua. En esta, sostienen que la recepción de la experiencia artística constituye una corriente en el concepto de desarrollo de audiencias, “cuya preocupación consiste en maximizar el impacto que la experiencia artística tiene en el espectador, visitante, etc.” (p. 13). Se denomina más bien *audience engagement*, pero **las autoras consideran que su implantación resulta difícil debido a dificultades de medición**. Podemos considerar, alejándonos de un paradigma de rendimiento, que no tener herramientas de medición no tiene que significar necesariamente un problema.

Según Lucina Jiménez López (2009), **el acceso a los lenguajes artísticos establece la posibilidad de ejercer los derechos culturales**. La autora encuentra fundamental llevar a cabo variadas acciones, entre ellas:

[...] diversas políticas culturales tendientes a la formación y desarrollo no solo de públicos, sino sobre todo de ciudadanía cultural (...), se trata de contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, sensible, participativa y dispuesta a dialogar con diferentes propuestas estéticas (p. 38).

Repensar formación y desarrollo de públicos y ciudadanos implica repensar las instituciones y cómo las personas se relacionan con la creación contemporánea. Citando nuevamente la guía de Cuenca-Amigo y Makua (2018), **las instituciones que tienen como objetivo la diversificación de su público** (atraer a personas pertenecientes a segmentos de la población que no participan habitualmente en las artes) **son de avanzada**, ya que ese tipo de trabajo es mucho más exigente que la ampliación o profundización (p. 21). Como ha afirmado varias veces Jiménez López (2009), **los públicos no nacen, se hacen. Pero una vez creados, pueden ser efímeros** (p. 39).

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En esta sección abordaremos lo que se ha escrito al día de hoy sobre los casos a investigar: el Teatro Nacional Cervantes, el Teatro Solís, el Gran Teatro Nacional y el Centro Gabriela Mistral. El foco estará puesto en sus áreas de público o educación. En líneas generales, buena parte de las reflexiones sobre el tema han sido hechas por sus protagonistas: educadores, programadores, gestores, entre otros. También trataremos con trabajos de investigación, tesis o artículos, que han sido antecedentes sumamente relevantes para nuestro trabajo.

3.1 Investigaciones Generales

3.1.1 Análisis de las políticas públicas vinculadas a la formación de públicos

En su tesis del 2017, *Análisis de las políticas públicas vinculadas a la formación de públicos*, Andrea Hanna investiga sobre las políticas públicas vinculadas a la formación de públicos en artes escénicas, a partir del estudio de un caso argentino y chileno del 2010 al 2015: el Programa Formación de Espectadores del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Centro Gabriela Mistral, respectivamente. Su pregunta de investigación es si estas políticas inciden en el desarrollo de espectadores y/o audiencias (p. 92). La autora concluye en que estas (aun en contextos sumamente distintos desarrollados a lo largo del trabajo) inciden de manera positiva (pp. 147-148).

Tanto el programa porteño como la institución chilena hacen mediciones y evaluaciones orientadas: a aspectos pedagógicos, en el primer caso, y a la caracterización de los públicos, en el segundo. La autora destaca que en el GAM (Centro Gabriela Mistral), de acuerdo a un informe publicado en el 2014, “las actividades específicas con escuelas alcanzaron a 2552 alumnos, de los cuales 2506 asistían por primera vez, y 46, por segunda vez” (p. 149). Ese mismo año, el Programa de formación de espectadores contó con 3177 alumnos y 259 docentes. A partir de esos datos, Hanna concluye que “trabajar en forma planificada y

sostenida con alumnos y docentes, sin duda sumaría nuevo público a la cultura y las artes en sus diversas disciplinas” (p. 149). Esto se daría a través de la mediación: no en términos de gratuidad o difusión, sino en facilitar el acceso a la apreciación y comprensión de los espectáculos (p. 150). Hay algunas ideas con las que podemos discutir, por ejemplo, en la posibilidad direccionada de “programar” las necesidades culturales de un grupo objetivo. Hanna infiere que “las acciones y/o estrategias destinadas a formar nuevos públicos tenderían a generar el *habitus* de espectador en los sujetos” (p. 27). Pero es difícil pensar que necesariamente devenga en una necesidad cultural. Por otra parte, de acuerdo a los trabajos consultados, encuentra que “desarrollar estrategias de formación de audiencias reside en procurar incidir en las preferencias culturales de los públicos” (p. 74). Será importante tener en cuenta que, **si bien puede buscarse incidir en dichas preferencias, quizás no sea posible comprobar su incidencia a largo plazo.**

En el 2014, Gonzalo Vicci Gianotti, en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, expone su texto *Formación de públicos y artes escénicas. Una mirada hacia Montevideo*, en el que se pregunta por las políticas públicas que son impulsadas para hacer accesibles los bienes culturales a la población que los subsidia a través de sus impuestos. En su búsqueda, menciona experiencias y proyectos relacionados con abordajes educativos en relación con las artes escénicas. Cuando se refiere al Teatro Solís, describe el funcionamiento de su Departamento de Educación, el cual cuenta con actividades que proponen acercamientos al hecho escénico. Para Vicci Gianotti, este espacio es particularmente importante ya que es “el teatro más antiguo en el país, de importante carácter patrimonial y con una infraestructura de gestión y financiera que lo coloca a distancia del entramado de las artes escénicas en la ciudad” (p. 5). De acuerdo al autor, la fragmentación social que puede experimentar una sociedad tiene un correlato directo en lo cultural. Por lo tanto, también los espacios culturales pueden contribuir a disminuir o agrandar la fragmentación. **La necesidad de que más ciudadanos participen de los espacios culturales públicos genera áreas que facilitan primeras experiencias con una obra de teatro o un concierto.** Esos procesos se acompañan con la educación artística,

que puede generar condiciones para que se produzca una conexión entre el hecho artístico y los individuos:

Las artes escénicas involucran –o pueden hacerlo– una diversidad de lenguajes, disciplinas y corrientes de lo artístico que permiten formular propuestas educativas orientadas a diversos públicos. Estos abordajes pueden constituir potentes herramientas que –desde el punto de vista educativo– generen espacios que propongan nuevas miradas desde la experiencia personal (p. 6).

Según Vicci Gianotti, ha existido una mirada sobre la formación de públicos o espectadores que provenía de la gestión cultural o el marketing, que “colocan su atención en necesidades concretas relacionadas con la gestión institucional, con impacto en el corto plazo y a través de miradas de corte cuantitativo en la mayoría de los casos” (p. 6). **El autor considera importante definir en quiénes pensamos cuando hablamos de formación de públicos. Pasar de una mirada cuantitativa a una cualitativa** (p. 7). Ello involucra contemplar también de qué pueden ser portadores los públicos:

Es necesario pensar en los públicos como portadores de discursos propios, de forma de contravenir la imagen consolidada de lo artístico en el marco institucional de la modernidad, para trazar estrategias que se sitúen en torno a las interacciones con unos públicos plurales (p. 11).

Vicci Gianotti llama a trascender la óptica comercial, pensando en mecanismos de accesibilidad que excedan las políticas de precios (p. 11). Entre otras citas, el autor trae la mirada de la antropóloga mexicana Lucina Jiménez López: al generar dinámicas de creación y desarrollo de públicos **se debe poner especial énfasis a las actividades con niños que propongan la mediación con producciones artísticas** desde las experiencias cercanas, que fomenten la participación ciudadana y que tomen como eje la experiencia de los individuos, y los comprometan (p. 12). Las políticas culturales, por su naturaleza, deben tener un sentido público, pero también “deben estar basadas en la contemporaneidad, y en el conocimiento del campo de las artes escénicas y de los públicos” (p. 13). Deben tener en cuenta el lugar donde se las implementa, ser participativas e

integrales (p. 13). Para el 2014, año de exposición de este texto, Vicci Gianotti encuentra que **los aportes teóricos al tema no deben quedar en un segundo plano o minimizados frente a la gestión**. Esos aportes pueden ser claves en varios aspectos:

[...] para buscar mecanismos que permitan conjugar estrategias del campo de la educación artística con acciones institucionales, que, desde la administración pública, se propongan ampliar la inclusión y circulación de diversos públicos por espacios relacionados con las artes escénicas (p. 13).

Cruzar perspectivas teóricas es para el autor un camino que quizás provea herramientas para un tema aún en construcción.

3.1.2 Análisis de la gestión en programas de formación de públicos

Ya centrándonos en los programas de formación de públicos, cabe mencionar otra tesis de maestría: *Gestión estratégica de Programas de Formación de Nuevos Públicos en Teatros Líricos de Buenos Aires* (2018), de Diana Elizabeth Salazar Vaca, en la que la autora se pregunta, ante la escasez de público en teatros líricos –según informes de consumo cultural de Argentina, Uruguay y Chile–, qué estrategias de gestión implementan los Programas de Formación de Nuevos Públicos para promover el acceso a este tipo de instituciones, y si los programas se vinculan con el Estado, el sistema educativo, la comunidad y los artistas (pp. 11-12). Entonces se plantea analizar aquellas estrategias que implementan los programas de formación de espectadores para vincularse a sus públicos objetivos. Para ello, toma casos de diversas disciplinas: el Programa de Formación del Teatro Cervantes, el de la Orquesta de Granada-España y el del Teatro Colón. Su hipótesis de trabajo es que, al consolidar programas de formación de nuevos públicos a través de un plan estratégico de gestión de audiencias, se efectivizaría el acceso cultural de sectores actualmente alejados de las propuestas artísticas de estos espacios (p. 117). Por este motivo, la autora también se propone crear un plan estratégico de gestión de audiencias para un programa de formación en un teatro lírico. Al concluir su investigación, Salazar

Vaca afirma que la visión de ampliar audiencias sería más bien una consecuencia que un objetivo en este tipo de gestiones teatrales o gubernamentales:

Ampliar el porcentaje de audiencias parece acaecer más a los directivos teatrales o gubernamentales, pues según lo expresado por los gestores de los programas estudiados en este trabajo, el objetivo primordial de los Programas de Formación sería efectivizar el acceso a los bienes culturales para construir ciudadanía, siendo un rol ineludible de las instituciones públicas. Por lo tanto, el ampliar las audiencias o el porcentaje de consumo no sería un objetivo, sino una consecuencia del trabajo propuesto por los programas (pp.156-157).

Esta diferenciación que resalta la autora es sumamente importante ya que pone de manifiesto una diferencia: efectivizar el acceso a un bien cultural resulta en un aumento del consumo, sí. **Pero puede haber consumo sin que el acceso a ese bien se concrete, es decir, sin que haya un encuentro, sin que haya una apreciación o entendimiento de la persona hacia ese objeto cultural.** Salazar Vaca luego concluye que **una política cultural garantiza los derechos culturales siempre que esté vinculada a la educación, a lo pedagógico, por eso la importancia del trabajo con niños y adolescentes como vía para llegar a nuevos públicos** (pp. 157-158). También destaca la necesidad de conexiones entre distintos programas de formación (p. 159).

Vicci Gianotti¹¹, en un artículo posterior, aborda los públicos del teatro dando cuenta justamente de lo que considera el marco teórico que toman los programas de formación de públicos más importantes de Latinoamérica. Para ello, se vale de varios autores claves. En primer lugar, retoma a Raúl Castagnino, al considerar a los públicos como parte de un entramado de relaciones entre creadores, espacio escénico y espectadores: “La conjunción de ellos y sus interacciones determinan y condicionan también los mecanismos a través de los cuales los públicos pueden ser incluidos o excluidos” (p. 13). Luego se centra en Lucina Jiménez López, en lo que respecta a la consideración de aquello exterior al hecho teatral, el contexto, las condiciones donde se desarrolla el teatro: medios de comunicación,

¹¹ Vicci Gianotti, G. (2017). Pensar los públicos de teatro. *Conectando Audiencias*, N.º 11, pp. 11-17.

productores, políticas públicas, educación, financiación, investigación, crítica, etc. Vicci Gianotti también se basa en una idea central de Rancière en *El espectador emancipado* (2011), en cuanto debemos cuestionar el discurso que iguala ser espectador a ser pasivo:

Reivindicar la posibilidad de que el espectador sea quien construye su propia dramaturgia no es habitual. Por el contrario, predomina la mecánica de aprender lo que quiso decir el director y entenderlo. Pero no podemos pensar que lo que quiere el director –ya ni siquiera el autor del texto– puede llegar puro, despojado de intención y que el espectador solo se limita a tomarlo y comprenderlo (p. 16).

Es clave que los públicos no sean puestos en una posición de ignorancia frente al hecho teatral y que los programas de formación no se conviertan en espacios que bajen un conocimiento ya digerido sobre las obras. Y aquí aparece en palabras de Rancière –desde la cita de Vicci Gianotti–, el concepto de **emancipación**:

La emancipación comienza cuando se cuestiona de nuevo la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones mismas del decir, el ver y el hacer pertenecen a la estructura de la dominación y de la sujeción. Comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esa distribución de las posiciones. [...]. El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga lo que ve con muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares (p. 16).

Nuevamente, **el espectador no es pasivo en tanto mira, sino que es activo en cuanto intérprete de la obra**:

No tenemos que transformar a los espectadores en actores ni a los ignorantes en doctos. Lo que tenemos que hacer es reconocer el saber que pone en práctica el ignorante y la actividad propia del espectador. Todo espectador es de por sí actor de su historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia (pp. 16-17).

Por último, Vicci Gianotti cita a Badiou para cuestionar ciertas concepciones sobre la cultura y el teatro: la idea del poder civilizador de la cultura, de ser un instrumento para cultivar el espíritu... Esto difícilmente sea así, ya que es probable que el espectador salga más bien cansado, aturdido, reflexivo, sorprendido (p. 17).

3.1.3 Programa de Formación de Espectadores del Ministerio de Cultura del GCBA (Argentina)

En dos libros fundamentales para nuestro trabajo, se vuelcan las experiencias del Programa de Formación de Espectadores del Ministerio de Cultura del GCBA de Argentina.

Uno de ellos es *Nuevos públicos, artes escénicas y escuela. Cuando los jóvenes devienen espectadores* (2016), de Ana Durán, en el que la autora realiza importantes aportes a los estudios sobre formación y mediación para la recepción del teatro y los jóvenes.

En el primero de los prólogos, Roxana Perazza¹² señala un aspecto que vale ser destacado: **en tiempos de desigualdad, pobreza y exclusión, la escuela continúa siendo un espacio de lo público, de lo común, en un contexto donde prima lo individual** (pp. 9-10). Ella encuentra en el libro un espacio en el que se puede dar cuenta de lo que sucede cuando un alumno entra en diálogo con producciones teatrales que están alejadas de sus consumos culturales habituales. Para Perazza, el objeto de análisis de Durán sería la construcción de un nuevo público (p. 11).

Por su parte, Javier Ibacache Villalobos¹³, en el segundo de los prólogos, refuerza la idea de que la formación de públicos requiere más que políticas de

¹² Perazza, R. (2016). Prólogo. Interpelar la escena escolar. En: Durán, A. *Nuevos públicos, artes escénicas y escuela. Cuando los jóvenes devienen espectadores*. Buenos Aires: Leviatán, pp. 9-12.

¹³ Ibacache Villalobos, J. (2016). Prólogo. Una comunidad de nuevos espectadores. En: Durán, A. *Nuevos públicos, artes escénicas y escuela. Cuando los jóvenes devienen espectadores*. Buenos Aires: Leviatán, pp. 13-16.

gratuidad, funciones abiertas o programas estándar: tendrían que plantearse estrategias a largo plazo que incentiven la participación y la vinculación entre las propuestas artísticas y las biografías de los espectadores, lo cual se ve reafirmado por el trabajo en el programa encabezado por Ana Durán y Sonia Jaroslavsky que inspira el libro (p. 13). El autor aplaude el funcionamiento de los Programas de Formación de Espectadores:

Si últimamente comienza a hablarse del imperativo de generar comunidades en torno a los espacios culturales y las expresiones artísticas, se diría que el PFE lo hace en tanto aboga por la generación de experiencias escénicas a escala y pertinentes para los destinatarios con los que se propone trabajar, y –lo más importante– releva el interés por repetir esas experiencias a fin de incidir efectivamente en el capital cultural de los participantes (p. 15).

Ibacache Villalobos se pregunta si los jóvenes pueden efectivamente convertirse en públicos de las artes escénicas, y concluye que el programa entonces viene a construir una comunidad de nuevos espectadores para el teatro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que comparten un imaginario, competencias artísticas y disposición estética, y que, por lo tanto, sí conforman un público (pp. 15-16). Para el autor, el libro de Durán invita a **repensar cómo el Estado y las instituciones culturales, con un compromiso sostenido, pueden incidir en las condicionantes que enfrentan los jóvenes para acceder y participar de la oferta cultural** (p. 16).

En el tercero de los prólogos del libro citado, Sonia Jaroslavsky¹⁴ sostiene que es necesario entender que **un área de formación de públicos, audiencias o espectadores no implica solo “llevar más público” a las salas:**

[Hay que activar] programas, estrategias y acciones que propongan experiencias atractivas, revulsivas y pensadas para segmentos etarios, de intereses diversos y comunidades, siempre teniendo en cuenta el territorio donde habitan esas personas y el espacio donde habitan esas expresiones artísticas (p. 19).

¹⁴ Jaroslavsky, S. (2016). Prólogo. Pensar en el otro. En: Durán, A. *Nuevos públicos, artes escénicas y escuela. Cuando los jóvenes devienen espectadores*. Buenos Aires: Leviatán, pp. 17-20.

Asimismo, también reafirma el constante contacto con otros referentes de la formación de espectadores, tales como Javier Ibacache Villalobos, Gonzalo Vicci Gianotti o Daniela Bouret Vespa, entre otros.

Para Ana Durán, su investigación tiene como objetivo **responder cómo unos jóvenes que no asistieron nunca al teatro se van transformando en espectadores en los sucesivos encuentros con obras teatrales**, a partir de su participación en el programa mencionado. La finalidad es **repensar las formas de acercamiento a las artes en un contexto complejo, tecnológico, fragmentado y controlado por el mercado** (p. 21). Si bien la autora no considera que llevar a los jóvenes al teatro sea un invento del programa, cree que han encontrado un plus en las formas de mediación en constante movimiento allí utilizadas para acercar el mundo de los jóvenes y las artes escénicas (p. 22). Durán desarrolla durante el libro varios tópicos: el diálogo entre artes y educación, distintas teorías de recepción sobre las cuales se ha nutrido el programa, las subjetividades de las nuevas generaciones que hacen necesaria la figura de un mediador que proponga un código para el diálogo, el oficio de mediar, entre otros. A la hora de reflexionar sobre la creación del Programa de Formación de Espectadores, afirma que **este surgió en su momento con el objetivo de ganar público joven para las salas teatrales, pero luego los objetivos se fueron complejizando y ampliando**. El acompañamiento a los estudiantes es en definitiva un **proceso de acercamiento mediado, que incentiva un vínculo estético y emocional, la recomposición de un ritual** (pp. 43-44). Durán luego reflexiona sobre la experiencia de los jóvenes durante el programa: sus prejuicios, su mirada, aprendizajes, emociones, su percepción sobre el tiempo. En resumen, aunque para la autora obviamente no es posible afirmar que todos los jóvenes ven las artes escénicas de la misma manera, sino justamente de modos distintos y específicos, sí comparten una matriz epocal y generacional multimedia y post-alfa. Ella describe a la generación actual de jóvenes (2016) de la siguiente manera:

Esta generación combina la manera de mirar de acuerdo a la subjetividad pedagógica y la mediática, con predominio del segundo tipo de subjetividad, lo que los lleva a percibir antes lo estético que lo argumental y emocional. Además,

en el ámbito de la escuela, los jóvenes esperan ver obras malas y aburridas, con lenguajes no contemporáneos, que no los contemplan como “adultos”, y que respondan a la lógica de “la escuela mata todo lo que toca”. Y por eso creen que corren el enorme riesgo de aburrirse y perder el tiempo. Perciben a los personajes no como sujetos que hacen avanzar la acción dramática de una obra, sino como “diferentes” de una cierta normalidad que los lleva a señalarlos [...]. Asimismo, les cuesta poner en palabras sus emociones en el ámbito de la escuela, y tienden a buscar “lo real” en lo que ven, negando el recurso de la “denegación” propio de las artes escénicas (p. 71).

Durán encuentra que un primer contacto entre el teatro contemporáneo y los niños y adolescentes no debe estar librado al azar. **Las políticas culturales, mediante teatros, centros culturales o programas, son responsables de posibilitar encuentros mediados, el ir al teatro y tener un tipo de formación que parecía ser exclusivo de las elites** (pp. 80-81). Sin la experiencia, no puede generarse un interés. Los niños y jóvenes crecen en un mundo multipantalla y con grupos de pertenencia virtuales. Para la autora, en este contexto las artes escénicas son hoy más que nunca “un gesto de rebeldía, un grito que permite recordar la maravillosa fragilidad humana” (p. 87). Ahora bien, Durán también señala algo clave: **la dificultad de encontrar un instrumento de medición que permita averiguar quiénes regresarán al teatro por sí solos, cuándo y por qué**. “Tampoco por qué no vuelven los que no vuelven una vez que ya saben de qué se trata y han pasado por una experiencia positiva” (p. 84).

El segundo libro fundamental para el desarrollo de nuestro trabajo es también un texto de Ana Durán, pero esta vez escrito junto a Sonia Jaroslavsky: *Cómo formar jóvenes espectadores en la era digital* (2012). Allí se da cuenta plenamente de las experiencias con el Programa de Formación de Espectadores, perteneciente al Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En su primera página, las autoras señalan una ecuación que no cierra: Buenos Aires, una de las capitales teatrales más importantes del mundo, tiene serias dificultades para atraer nuevos espectadores a sus salas: “Hay mucho teatro, muchos jóvenes, pero poca conexión entre ambos” (p. 24). El programa antes mencionado, creado en el 2005, viene a dar respuesta a ese conflicto. El libro se

propone indagar justamente en qué consiste formar espectadores y qué agentes forman parte del proceso, con ejemplos concretos que responden al programa. Cabe destacar que las autoras encuentran que **las artes presenciales, en la era digital, son contraculturales** (p. 50). **Para los jóvenes, la presencia del cuerpo vivo en el espacio es un distintivo frente al contacto virtual** (p. 26). Una primera parte del libro está dedicada a los adolescentes y al vínculo entre apreciación teatral y la institución escolar. Para que los jóvenes en edad escolar se apropien del teatro independiente, desde el programa consideran que se necesita más que un acercamiento. Se debe generar un hábito espacial y la posibilidad de una vinculación estética. Esos aprendizajes se pueden realizar solo al “recuperar la dimensión humana del arte y la escuela” (p. 80). Las autoras consideran que **formar espectadores alumnos es “una actividad que transcurre en el tiempo, guiada por la atención a determinadas cualidades siempre cambiantes, para producir afinidades y gustos estéticos”** (p. 97). El programa estudia así aspectos escénicos y objetiva la experiencia que se vive durante la apreciación del hecho teatral. Tienen en cuenta el contexto de la obra, sus elementos escénicos, sus temas; así como la misma idea de teatro. **El programa entonces elabora y brinda herramientas para poder apreciar las obras, para conocer aspectos del mundo** (pp. 97-98). Al hablar de formar, Durán y Jaroslavsky se refieren a elaborar estrategias que incluyan el hábito y el gusto de los jóvenes, en operar sobre estos “teniendo en cuenta sus orígenes y respetando e integrando su cultura” (p. 100), aumentando su percepción y sus marcos de referencia, pero siempre dando lugar a la dimensión experiencial, incluyendo lo que siente el espectador ante la obra (p. 102). Debemos señalar que las autoras trabajan con un amplio marco teórico que incluye pensadores como Elliot Eisner, Pierre Bourdieu, Jacques Rancière, entre otros. Asimismo, también le dan importancia a los datos y estadísticas a la hora de planificar y tomar decisiones pedagógicas, si bien contar con estas mediciones suele ser difícil en el ámbito educativo y artístico (p. 81). Más adelante, el libro reproduce una entrevista del 2008 a Marcelo Urresti, especialista en consumos culturales de adolescentes, donde se pone de manifiesto una pregunta fundamental: ¿A quién le corresponde formar espectadores? Para el entrevistado, como sucede en todo proceso educativo, la formación de públicos no se da de un día para otro. Lentamente se van adquiriendo competencias para decodificar mensajes cada vez más

complejos. **Sería un error pensar en formar públicos como una manera inmediata de ganar taquilla.** Nuevamente aparece la idea de lo contracultural, ya que **es un proceso lento, costoso, que viene a romper la dinámica de la gente de quedarse en su casa** (p. 107). Donde haya espacios que inviten, puede haber formación de públicos: espacios no elitistas, **ámbitos de encuentro donde el móvil sea la socialización:**

Si el teatro nada más es un frío lugar de butacas, ese lugar es poco invitador hoy en día. No alcanza. Hay que empezar a pensar la lógica del tercer espacio, como un gran living donde uno se puede sentir familiarizado, en el proceso de interactuar con el teatro desde la calle, ese tercer espacio y finalmente la sala (p. 108).

El programa, como agente del Estado, incentiva un salir al mundo de sus participantes, incentiva su ciudadanía en tanto los conecta con el arte y el teatro de su ciudad, los invita a apropiarse de ella, pensarla, desplazarse, conocerla (p. 103). Por otra parte, el programa considera como deuda pendiente que no solo el Estado se dedique a formar espectadores de manera sistemática, sino que también pueda asesorar a artistas, productores, dueños de salas, gestores, etc., con el fin de encarar “una acción intensiva y planificada de incorporación del 'no público' de las artes escénicas independientes de toda la Ciudad” (p. 117).

Una segunda parte del libro profundiza sobre el Programa de Formación de Espectadores. El antes, durante y después de cada función, la participación, las propuestas, el trabajo con los docentes, líneas de acción, materiales didácticos. Para las autoras, nuevamente, el construir ciudadanía durante este proceso es fundamental. Esto también se logra abordando cuestiones temáticas de las obras y a través de la construcción colectiva de la experiencia (pp. 157-160). Las autoras destacan que luego de una etapa inicial del programa **hubo que defender el trabajo cualitativo por encima de lo cuantitativo. Las rendiciones de cuentas se inclinaban por la cantidad de alumnos, más que por la tarea realizada.** Ahora bien, para ellas el programa no funciona de un modo masivo: eso puede servir para un evento cultural, pero no para la formación de

espectadores, que aborda la **singularidad** de quienes participan. Y aquí una de las distinciones más importantes que hacen: **el programa funciona con espectadores, no con público** (p. 169). ¿Con qué tipo de espectadores? Espectadores activos:

Espectadores capaces de pensar lo que contemplan, que detentan sus propias lecturas y sus propias opiniones al respecto. Pensamos que la formación de espectadores trabaja con las relaciones intelectuales y emocionales posibles y considera la experiencia de mirar una obra como una puesta en acto del objeto espectáculo (p. 176).

Al finalizar el libro, las autoras brindan detalles sobre el origen del programa. Lo llamativo es que este **no nace de una necesidad identificada desde el Estado**, sea un ente educativo o cultural, sino del deseo de Ana Durán y Sonia Jaroslavsky de acercar adolescentes a las salas (p. 221). Ellas intentan acercar el proyecto a distintos entes privados y públicos hasta que es votado como programa socioeducativo por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. También tienden lazos con el Instituto Nacional del Teatro, quien en determinado momento dispuso de fondos.

3.2 Bibliografía específica sobre los casos de análisis

Dentro de la bibliografía específica, algunos textos que hemos empleado nos han servido para todos los casos de análisis. Entre ellos, una referencia inevitable en la reflexión sobre el desarrollo y la formación de públicos es la revista *Conectando Audiencias*, que comienza a editarse en el año 2010 por ASIMÉTRICA, una consultora radicada en Madrid, que interconecta a una red internacional de especialistas en la relación entre cultura y mercado. En su primera edición, manifiestan la voluntad de compartir ideas, conocimiento y experiencias sobre temas de interés común para las organizaciones artísticas, responsables de las políticas culturales y financiadores de la cultura. En varias de sus ediciones, podremos encontrar exploraciones y reflexiones sobre experiencias

de espacios latinoamericanos. Por ello, haremos un breve resumen de algunos artículos que abordan las mismas instituciones de nuestro trabajo.

Por ejemplo, el N.º 11 de *Conectando Audiencias*, titulado: *Públicos, audiencias y territorios* (2017), es una edición especial sobre América Latina, que justamente cuenta con la dirección editorial de Javier Ibacache Villalobos, y donde se abordan varios de nuestros casos de estudio desde la voz de sus protagonistas. Muchos de ellos son socios fundadores de la Red Iberoamericana de Desarrollo de Públicos, nacida ese mismo año. Como Ibacache Villalobos explicita: **los espacios culturales hoy se interrogan sobre cómo convocar a nuevos espectadores y el modo de integrar sus miradas, necesitando con urgencia contar con programas de educación y mediación, como sucedió con los museos durante la segunda mitad del siglo XX** (p. 6). “Entidades canónicas se vuelcan hacia los visitantes y, de pronto, todos parecen estar hablando de desarrollo de audiencias y formación de públicos” (pp. 6-7).

3.2.1 Centro Gabriela Mistral (Chile)

En el N.º 9 de *Conectando Audiencias*, donde se encuentra el artículo “GAM: un caso de programación artística de la mano del desarrollo de audiencias” (2015), Javier Ibacache Villalobos, referente del tema, y en ese momento Director de Programación y Audiencias del Centro Gabriela Mistral, pone de manifiesto la realidad que, al fin y al cabo, como indican estudios realizados en Iberoamérica y Europa, **la mayoría de las personas puede vivir sin acceso a las artes, para el pesar de los artistas** (p. 4). Una de las cuestiones más interesantes que señala es el modelo de gestión del GAM, donde **se unifica el Área de Programación Artística y de Formación de Audiencias**. Ibacache Villalobos señala cómo han sido los resultados luego de cuatro años de gestión:

A cuatro años, los resultados pueden palpase: diversificación de públicos (que revela un predominio de los sectores medios de la población de acuerdo al nivel socioeconómico y comuna de procedencia, y de jóvenes menores de 30 años), aumento en el número de visitantes (en 2014 este indicador se empinará a 1

millón 600 mil visitas, casi el triple respecto del primer año de apertura), incremento en el porcentaje de ocupación de salas (65% en 2013, lo que representa un incremento de 6 puntos respecto del año de apertura), alta tasa de fidelización (un 30% del público participa al menos 8 veces en la oferta artística durante el año) y generación de comunidades que se vinculan de manera participativa con la oferta (p. 5).

El exdirector del GAM veía en esta combinación de áreas, que usualmente funcionan por separado, un factor clave en la gestión. Dentro del trabajo de formación de audiencias, incluía programas de educación, mediación, fidelización y participación, acompañados de herramientas de evaluación y análisis (p. 6). También destaca la existencia de un departamento de estudios, donde entre otras cosas se tiene en cuenta la percepción y evaluación que los públicos hacen de la oferta artística. Ibacache Villalobos destaca que ese material es determinante para el diseño de la programación artística, es decir, **lo que el público tiene para decir, conocerlo, es relevante para la toma de decisiones**. Para Ibacache Villalobos: “el desafío radica en lograr un equilibrio entre las particularidades de las propuestas creativas y las cualidades de los públicos” (p. 7).

3.2.2 Teatro Nacional Cervantes (Argentina)

En el artículo de *Conectando Audiencias*: “La pionera Área de Públicos del Teatro Cervantes-Teatro Nacional Argentino” (2017), sus impulsoras, Sonia Jaroslavsky y Ana Durán, dan cuenta de los primeros meses de trabajo del área. Cabe destacar que ambas gestoras llevan adelante desde el 2005 el Programa Formación de Espectadores, perteneciente al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, una experiencia modelo en Latinoamérica, no solo por pertenecer a dicho ministerio, sino también porque selecciona espectáculos contemporáneos, en cartelera del teatro independiente, y se dedica exclusivamente a la formación de espectadores en conjunto con las escuelas de la ciudad, haciendo uso de actividades para trabajar en el aula y charlas-debate con creadores y artistas. Volviendo al Área de Públicos del Cervantes, las autoras se habían impuesto el presente desafío:

Acercar a espectadores habituales de las artes escénicas que no se sentían convocados por la propuesta del teatro; mantener a aquellos que ya asistían cotidianamente; acercar a nuevos públicos que no asisten, pero que tienen capital cultural elevado; y formar nuevos públicos (p. 48).

Una de las cosas más interesantes que destacan es que los **teatros oficiales de Argentina (y podríamos agregar a los privados también) no contaban con estructuras enfocadas en los públicos, si bien podían existir áreas de educación por las cuales alumnos iban al teatro a ver obras sin ningún seguimiento pedagógico** (p. 48). La misión del área general quedó formulada del siguiente modo:

Acercar al Teatro Nacional Cervantes a los diferentes grupos que integran nuestra comunidad –con especial atención en los jóvenes, familia y en los nuevos espectadores– a través de diferentes acciones y estrategias sectorizadas, personalizadas y artesanales, atendiendo a las actuales formas de la industria cultural, la industria del entretenimiento y las posibilidades que ofrece la tecnología (p. 49).

Pero más interesante aún resulta su visión:

Aspiramos a ser un espacio de transformación social brindando experiencias de descubrimiento, inspiración y goce en el ámbito de los espectáculos que ofrece el TC-TNA, entendido como un Teatro de y para la comunidad (p. 49).

Es destacable que anhelan la transformación social, que llegaría a través de conocer algo nuevo y del disfrute de una disciplina artística. También que mencionen la palabra “comunidad” como algo que define a esa institución. El área quedó dividida en tres enfoques: educación, mediación, y estadísticas y medición. Educación consiste en los programas con instituciones educativas, que incluyen material pedagógico, así como espectáculos de visitas guiadas y el taller de jóvenes periodistas. La subárea cuenta con encuestas e informes pedagógicos de cada una de las acciones. **Es clave la repetición de la experiencia:** es decir, que un grupo venga varias veces al año. Desde el inicio, acordaron con quien era en ese entonces el director del teatro, Alejandro Tantanian, que “Educación tendría

relevancia en cuanto a acciones y recursos. En ese sentido, creemos que los docentes son la bisagra de acceso de sus alumnos y de la institución educativa de la que forma parte” (p. 52). La repetición de la experiencia fue luego aplicada a otros programas, ya que notaron que esto genera vinculación afectiva e institucional (p. 54). Las gestoras destacan que tienen en cuenta las características de cada grupo que llega a la institución y se discute con ellos qué tipo de obras o acciones les resultan más interesantes. “Puede ser que ninguna de nuestras líneas o contenidos se ajuste a ellos y en este punto es mejor no forzar un encuentro” (p. 54). Ellas consideran que su área puede ser un espacio de democratización de la cultura: una “institución de puertas abiertas que produzca encuentros y experiencias sensibles y afectivas” (p. 54).

3.2.3 Teatro Solís (Uruguay)

Daniela Bouret Vespa fue directora general del Teatro Solís de Montevideo (Uruguay) entre el 2014 y el 2020. Durante su gestión se conformó el Área de Desarrollo de Audiencias desde donde **se impulsaron estrategias desde una perspectiva de construcción de ciudadanía**. En el artículo “Teatro Solís de Montevideo: estrategias de desarrollo de audiencias para construir ciudadanía” (2017), da cuenta de su experiencia. La autora realiza un diagnóstico respecto a las políticas culturales de su ciudad: hace décadas existen prácticas centradas en la accesibilidad ciudadana, donde las políticas públicas se piensan como un instrumento destinado a ofrecer servicios culturales, sin poner foco en la educación artística o en el pensamiento crítico (p. 70). Durante su gestión, el Teatro Solís se hace preguntas claves que sobrevuelan nuestro trabajo, como, por ejemplo, por qué importa que las personas vayan al teatro: si es por llenar las salas, o si es porque el arte puede mejorar la vida de las personas. Su intención pasa por comprender ciertas cuestiones con respecto a los jóvenes:

Comprender –por ejemplo– cómo los jóvenes se relacionan con esta forma de conocimiento del mundo que es el arte, que permite operaciones mentales, estimula la producción de metáforas, formas de comunicación, brinda competencias sociales y emocionales y ayuda a entender el mundo tal como lo puede hacer la física o la historia (p. 71).

A la institución no solo le importaba que las personas vayan al teatro, sino “cuáles son las operaciones que realiza un espectador de artes escénicas” (p. 71). Bouret Vespa nota que no todos los públicos tienen las competencias teatrales básicas: “aptitudes, habilidades y motivaciones para comprender una representación, vincularla con antecedentes o contextos, vinculación con las estéticas reinantes” (p. 72). Como otros autores, Bouret Vespa **considera que los públicos se hacen y que los gustos se pueden construir**. La autora entiende que programas latinoamericanos como los que son abordados en esa edición de la revista –la N.º 11– son fuertemente influenciados por las reflexiones de Lucina Jiménez López: ese tomar conciencia de que **los públicos no se acercarán espontáneamente a las instituciones solamente por su programación**. También reconoce la influencia de programas franceses, ingleses y españoles. Para Bouret Vespa, desde su reapertura en el 2004, el Solís respondió al paradigma de la democratización de la cultura. Desde el 2015 y **con la creación de un Área de Desarrollo de Audiencias, comenzaron a guiarse por el paradigma de la democracia cultural** (p. 72). Durante su gestión, el teatro ha contado con distintos proyectos, entre los que se destaca un Programa de Arte y Derechos Humanos que se implementa en escuelas públicas de Montevideo (pp. 72-73). La misión de este último es “**fortalecer la democracia y fomentar la convivencia ciudadana** [...] en espacios educativos de atención a la infancia” (p. 73). Tenía como objetivo prevenir distintas formas de discriminación mediante el fortalecimiento de la educación en derechos humanos y el acceso a las artes escénicas. El programa proponía una “pedagogía liberadora que contribuya a acrecentar la conciencia crítica, la expresión de las emociones y la afectividad desde la infancia” (p. 74). Los docentes tenían un rol clave, ya que funcionaban como “actores directos, multiplicadores y potenciales fortalecedores de la comunidad de aprendizaje” (p. 74). Estos participaban de cursos de capacitación, donde se incorporaban metodologías didácticas que permitían, a través del arte, “dar visibilidad y/o resolver conflictos de forma creativa” (p. 75). Las estrategias incluían “técnicas de arte escénico, expresión corporal, juegos, textos dramáticos, títeres, recursos plásticos y sonoros, entre otros” (p. 75). El programa también contaba con materiales teóricos que sistematizaban la experiencia, así como sets prácticos. En lo que se refiere al plan de formación de públicos, Bouret Vespa

destaca que, al trabajar con jóvenes, fueron conscientes de las limitaciones que podían presentarse. Allí apareció la mediación, con el fin de “instalar un código de comunicación entre ambas partes y ayudar a las mejores condiciones de recepción” (p. 76). Para la autora, este también sería un modo de lograr una democracia cultural, teniendo en cuenta también los intereses de la vida cotidiana de los jóvenes:

Esto ha sido el gran acierto de la estrategia y ha implicado poner el eje en lo que le pasa a los jóvenes frente a las representaciones artísticas. Es decir, pensar el arte como pretexto para trabajar los temas que les interesan en su vida cotidiana (p. 76).

Para Bouret Vespa, es responsabilidad del teatro público impulsar políticas que generen condiciones de recepción y marcos de mediación como herramientas para la democracia cultural:

El fin último es formar individuos críticos que a pesar de que pensemos que les estamos ofreciendo un gran banquete, incluso puedan decir gracias, pero no me gusta, no me interesa; pero luego de conocerlo, de haber tenido la experiencia previa en las mejores condiciones (p. 76).

3.2.4 Gran Teatro Nacional (Perú)

En el artículo “Formación de Públicos en el Gran Teatro Nacional de Lima: la primera experiencia que deja huella” (2017), Melissa Giorgio, coordinadora del programa, da cuenta de los aprendizajes de los primeros años de gestión. Al comenzar, brinda datos claves que responden a diversas encuestas: el 80% de los peruanos nunca ha asistido al teatro. Lima concentra el 70% de las salas teatrales, pero solo el 13% de los habitantes de la ciudad han asistido alguna vez a una. Asimismo, si bien en los colegios de Perú hay tres horas semanales de educación artística, estas son dedicadas a las artes plásticas (p. 63). Es en este contexto que el Gran Teatro Nacional nace en el 2012, y **desde sus orígenes va a contar con un espacio para la formación de públicos**. La autora reflexiona que, en sus inicios, la consigna fue de acceso total e inclusión social. Luego se va

concretando lo que al momento de escribir el artículo es el Programa de Formación de Públicos, enfocado en estudiantes de colegios públicos y privados que participan de visitas guiadas, funciones didácticas de diversos géneros artísticos, con posterior charla-debate con sus creadores y que cuentan con material didáctico elaborado para el antes y el después de la actividad (pp. 63-65). Sus objetivos se fueron afinando y transformando:

De generar espectadores a futuro a contribuir con una formación ciudadana, mucho más sensible y abierta a la apreciación de diversas manifestaciones culturales, pero a la vez crítica y participativa (p. 64).

Giorgio afirma que la experiencia contribuye a tomar conciencia del patrimonio cultural, así como a potenciar el pensamiento crítico, pero también artístico (pp. 64-65). **El rol de los docentes es clave:** estos son convocados a través de charlas informativas mensuales y llevan la propuesta a los directivos de las instituciones educativas. También destaca el rol de los animadores culturales: aquellas personas dentro de la institución encargadas de impulsar la actividad, de mediar; que ayudan a comprender y reflexionar (p. 65). Una experiencia para ser destacada son las obras creadas específicamente para el público adolescente. Una de ellas se llama *Barro*:

[...] un *focus group* con cincuenta adolescentes representantes de un colegio por cada distrito de Lima. Agrupados entre los 12 y 18 años, recogimos sus impresiones sobre lo que significa ser adolescente hoy, y las dificultades por las que atraviesan (p. 67).

Para la gestora, este tipo de proceso de creación permite que el teatro cuente con contenidos que se vinculan con los jóvenes, validados por ellos. La autora menciona varios aprendizajes del programa devenido en área: evitar la autorreferencia, cuestionarse todo el tiempo, **buscar la representatividad y la participación** (p. 68).

En la edición N.º 13 de *Conectando Audiencias*, el gestor Juan Carlos Adrianzén da cuenta de su experiencia como programador en el artículo

“Programar grandes escenarios para públicos diversos” (2018). En 2012 se hizo cargo de la apertura del Gran Teatro Nacional de Lima, el cual dirigió hasta el 2016. Desde 2017, es director de Programación del Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo en Bogotá. En este artículo, reflexiona sobre el lugar de los públicos a la hora de programar y las particularidades latinoamericanas. Según Adrianzén, en el momento de poner en marcha el Gran Teatro Nacional en Perú, “no existían lineamientos claros de acción o un proyecto sólido que sustentara su existencia” (p. 19). Pero sí recibió una ambigua indicación del Ministro de Cultura: **dar espacio a todos**. Eso significó programar exponentes de la alta cultura, así como de la cultura popular. Para Adrianzén, programar implicaba entender las necesidades de entornos heterogéneos mediante diversas acciones:

[...] asumiendo las obligaciones que nos corresponden como teatros públicos, articulando nuestros lineamientos de trabajo con los de entes rectores [...] y dialogando con quienes desde el Estado buscan velar por la educación, la democratización de la cultura, el acceso a los bienes culturales y la valorización de lo propio que hemos reconocido como herramienta fundamental para nuestro fortalecimiento como sociedad (p. 22).

Más adelante, el autor enuncia cuál sería la responsabilidad de un programador de un teatro público: se debe tanto a la ciudadanía como a los actores culturales, buscando lo que Adrianzén llama un balance entre diversidad y excelencia. “El gran reto no es solo tener la mejor programación, sino que esa programación conecte con los usuarios, los públicos a quienes nos debemos” (p. 22). De algún modo, considera que los creadores son un público más, al cual se debe atender y comunicar con los visitantes. Aun así, el gestor afirma que, para los programadores, **llenar la sala** es un objetivo acerca del cual se preguntan cómo lograr. **Es esto lo que los lleva a la formación de audiencias: acercarse a ciudadanos que por falta de hábito o interés, barreras de acceso o desconocimiento, entre otros, no participan de la oferta**. Una opinión a destacar de Adrianzén es su posición sobre la gratuidad: para el autor, la gratuidad sin control va en busca de una foto y no está vinculada al desarrollo de públicos a largo plazo (p. 24). Por otra parte, también da un posicionamiento en la relación de la institución, la programación y el público:

Siempre habrá quien piense que nuestros escenarios deben ser para cumplir con tal o cual cometido, que se deben a la necesidad específica de quien la demanda. Es nuestro trabajo escuchar al sector, y nuestra misión también pasa por ser ese espacio para el desarrollo, la producción y promoción de las artes escénicas, a veces aquellas que no responden –en primera instancia– a la demanda de las audiencias. Al público lo escuchamos, con atención y sin prejuicio, programamos para él, vemos y medimos sus respuestas, lo satisfacemos, pero también lo sorprendemos, y nos dejamos sorprender por su reacción (p. 24).

Adrianzén, como otros gestores culturales, reconoce que los públicos han cambiado con los avances tecnológicos y recomienda intentar conocerlos haciendo uso justamente de estos avances; las mismas herramientas que los nuevos medios nos ofrecen para escapar a “suposiciones basadas en experiencias personales, prejuicios o ideas preconcebidas” (p. 25).

El Gran Teatro Nacional publicó en el 2016 *Primera llamada. Programa de formación de públicos*. En su prólogo, el entonces coordinador y programador del teatro Juan Carlos Adrianzén manifiesta varias misiones para el espacio, además de la programación de espectáculos: educación, inclusión social, acceso a la cultura y reconocimiento de la diversidad. Para el autor, dado el contexto del Perú, el GTN viene a suplir cierta ausencia de oportunidades del sector cultural. “La labor de promoción y difusión de las artes escénicas se puede atender desde varios frentes, y muchas de ellas se encuentran en las fronteras con la educación y la formación de ciudadanía” (pp. 13-14). La formación de nuevas audiencias es para Adrianzén un trabajo que implica un largo recorrido, que implica asimismo continuidad, y cuyos resultados no son inmediatos. **Aparece también la cuestión de la falta de público en las salas.** “Atender el problema en busca de soluciones sostenibles es una tarea más compleja que lanzar campañas de comunicación originales y exitosas” (p. 15). **Desde el GTN creen que la solución reside en promover el acercamiento ciudadano a las artes escénicas en la infancia y juventud:**

[...] en ese instante en el que los seres humanos somos más permeables, en el que estamos más dispuestos a sorprendernos. No se trata exclusivamente de crear un público que mañana llene los teatros y auditorios, se trata de darnos la oportunidad de formar mejores ciudadanos (p 15).

Es bajo esta idea que nace el Programa de Formación de Públicos. En línea con esto, en la publicación se hace referencia a uno de los problemas de fondo para el desarrollo de las artes escénicas en Perú: **sus ciudadanos no han adquirido el hábito de asistir al teatro, principalmente porque no han sido estimulados para ello:**

Mirando hacia esta escena nacional y local, es evidente que una de las tareas pendientes es prestar atención y colaborar en el desarrollo de espectadores que gusten y se interesen en consumir artes escénicas. Acercar al público a un universo que tiene mucho potencial y múltiples beneficios para la sociedad y el país, como su contribución a la formación de un ciudadano pleno, crítico e informado (p. 21).

Sin embargo, no dudan en preguntarse sin temor por qué es necesario un Programa de Formación de Públicos. Para empezar, **entienden la propuesta como un diálogo entre educación y cultura.** Consideran urgente asociar las artes escénicas a la educación básica regular, ya que consideran que hay “pocas cosas más memorables y aprehensibles que la propia vivencia” (p. 22). **La práctica y el consumo artístico aparecen como vías para la formación de pensamiento crítico, la expresión de emociones o la resolución de problemas** (p. 24). Aun así, sostienen que es trascendental que las artes tengan un ida y vuelta con los otros contenidos escolares (p. 25). Para el GTN, la niñez es el momento en que las personas forman el grueso de sus gustos y hábitos:

El consumo de artes escénicas es también un hábito y, como tal, debe ser entrenado. [...] Un niño que ha crecido alejado del arte probablemente no manejará los códigos ni se sentirá motivado por la experiencia, ni participará plenamente ante una actividad artística (pp. 26-27).

Con esta premisa, para el GTN, **formar públicos es acercar y brindar herramientas a las personas para cultivar el interés y fomentar la demanda de artes escénicas en un futuro próximo**. Consideran que esa mayor demanda de artes escénicas generaría, en consecuencia, mejoras en su creación y producción (p. 27). El programa intenta forjarse entonces desde un diálogo, desde un movimiento de vaivén:

Entonces, un programa pensado para formar públicos es una iniciativa que aborda dos frentes en constante diálogo. Como un permanente vaivén. Por un lado, las artes escénicas representan un espacio importante para la reflexión y la formación de pensamiento crítico en la escuela; y, por otro lado, el interés y la demanda por las artes escénicas son el principal motor para la mejora del sector: una mayor y mejor producción por parte de los artistas. Un sistema consolidado, donde un público crítico demanda obras de calidad y donde los creadores cuentan con los medios y los espacios para crear con libertad (p. 28).

Además del vínculo entre cultura y educación, el programa tiene en cuenta la posibilidad de desarrollar la vocación artística y promover la identidad cultural (p. 29). En cuanto a experiencias similares, desde el GTN reconocen el trabajo realizado por el Centro Gabriela Mistral en Chile, quienes también están enfocados en resolver la desigualdad en el acceso a ciertos consumos culturales (p. 57). Por otra parte, entienden que en la Argentina este tipo de programas dirigidos a niños y jóvenes existen debido al surgimiento de nuevas tecnologías y fuentes de entretenimiento que hacen que el público potencial prefiera permanecer en sus hogares (p. 58).

Como bien indica Javier Ibacache Villalobos desde el mismo documento del GTN, la importancia del programa no radica en el número de asistentes. Las acciones del programa se deben medir “por la manera en que diversifican la composición de los grupos de espectadores, [...] generan actitud positiva en las nuevas audiencias frente a las artes y establecen vínculos de confianza con las personas” (pp. 130-131).

3.3 Gestión en pandemia

Otro número de *Conectando Audiencias* que vale la pena traer a colación es aquel que da cuenta sobre la experiencia de las instituciones durante los confinamientos a causa de la pandemia del COVID-19.

En la edición latinoamericana que llevó por título de la revista *2020: el valor de la pausa. Repensar las relaciones entre personas y espacios*, Javier Ibacache Villalobos, director de la edición, escribe allí el artículo “Públicos en confinamiento en América Latina”. En este afirma que “el nuevo escenario ha acelerado un fértil despliegue de creatividad, imaginación y capacidad de adaptación para **retener el vínculo con los públicos**”, proyectando la coexistencia de prácticas surgidas en cuarentena junto a las preexistentes (p. 8). Para el autor, serán claves la recuperación o el restablecimiento de la confianza con los públicos y el encuentro. Asimismo, también afirma que habrá que **reimaginar las estrategias de formación y creación de nuevos públicos**. Si por un lado entiende que se puede ver con optimismo el acceso a contenidos culturales *online* como un modo de ampliación y diversificación del perfil de espectadores, por otro refuerza la idea de que “las audiencias digitales son infieles y su socialización en el *streaming* responde en gran medida a lógicas testeadas y guiadas por algoritmos de recomendación” (p. 10). Del mismo modo, la brecha tecnológica puede afectar tanto a instituciones como a los públicos. Aun si estamos dando cuenta del estado de la cuestión, Ibacache Villalobos menciona algunos interrogantes sumamente relevantes: ¿Es posible equiparar la participación presencial con la interacción digital? ¿De qué manera la formación de públicos puede abordar la brecha digital? ¿Cuál es la estrategia más adecuada para consolidar el vínculo con las audiencias digitales que surgieron durante el confinamiento? (pp. 12-13).

Respecto al Teatro Nacional Cervantes, Sonia Jaroslavksy da cuenta de los aprendizajes del período en su artículo “La presencialidad y la virtualidad pueden coexistir a futuro” (2020), dentro también de la edición especial antes citada de *Conectando Audiencias*. Para la coordinadora del Área de Gestión de Públicos, el confinamiento fue un momento para escuchar a los públicos y ser escuchados,

para preguntarse por el lugar de estos, pero también sobre cuál iba a ser la respuesta de esta institución pública. El área decide desarrollar entonces el programa Cervantes Educación Online. Los aprendizajes, sorprendidos, fueron varios: **los canales digitales, con nuevos formatos teatrales, permitieron llegar a nuevos espectadores**, y lo que es aún más importante: se pudo llegar a quienes estaban fuera de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que es donde este teatro nacional se ubica físicamente. Asimismo, fue relevante entender que la virtualidad y la presencialidad pueden coexistir a futuro (p. 21). Por otra parte, quedó evidenciado que parte de la población no contaba con acceso regular a internet. Esto significó **diversificar los contenidos** en diferentes formatos, pero también pensar en su duración; no solo por problemas de conectividad, sino también de atención y concentración (p. 25). De acuerdo a la autora, el TNC: “tiene la misión de mejorar la experiencia de los espectadores fidelizados y [...] bajar las franjas etarias de los públicos, poniendo **énfasis en el trabajo con niños y jóvenes**” (p. 22). Durante la pandemia, el canal Cervantes Online permitió crear Cervantes Educación Online, pero también incluir espectáculos programados para docentes en el canal del Ministerio de Cultura (Seguimos Educando), reforzados por cuadernillos de trabajo (p. 23). Según Jaroslavsky, desde el área de Educación, esta nueva modalidad tuvo numerosos beneficios:

Ha permitido llegar a niños y jóvenes en edad escolar, y a escuelas y universidades de todo el país. Con ese propósito se estructuró un corpus de nueve títulos para diferentes niveles educativos que se acompañan con otros recursos (Detrás de escena, conversaciones directores/as de las obras, piezas de video con actividades, tutoriales diferenciados por nivel educativo, y piezas sonoras para compartir por WhatsApp, que permiten sortear las dificultades de conexión). También se han realizado encuentros virtuales sincrónicos con escuelas y comunidades de nuevos públicos con participación de elencos y docentes, y mediados por el equipo de Educación (p. 23).

Para al momento en que se redactó el artículo, la convocatoria contaba con 1500 inscripciones, lo que se estimaba que eran alrededor de 120.000 estudiantes.

Por otra parte, desde Perú, Melissa Giorgio, coordinadora del Área de Públicos del Gran Teatro Nacional de Perú, escribe en la misma edición de la revista antes citada el artículo “La relación con los públicos se construye día a día” (2020), y da cuenta allí de la adaptación del área durante la pandemia y la actualización de su plan de actividades a través del uso de canales digitales. Al hacerlo, menciona cuestiones claves: **la adaptación se ha dado con los recursos disponibles**, “siempre supeditados a las partidas presupuestales que pueden restringir contrataciones o condicionar incluso el pago de una cuenta de Zoom” (p. 37). Esto sucede inclusive en un teatro que en su misión y visión incluye la formación de públicos. El Área de Públicos del GTN y sus departamentos de Educación y Comunidad, sin embargo **reaccionaron inmediatamente al contexto, informando a docentes y familias que habrían nuevos canales donde encontrarse** (p. 37), y se pusieron a elaborar nuevos proyectos, sobre la base de trabajos anteriores:

Hemos realizado proyectos audiovisuales a partir de programas ya existentes. Es el caso de: ¿Cómo crear una obra de teatro en casa?, dirigido a escolares de 8 años de edad en adelante que decantó en: Yo hago teatro en casa, un concurso de alcance nacional en que niños y adolescentes pusieron a prueba lo aprendido. [...]. Como parte del Plan Digital del GTN, en marzo se lanzó la plataforma GTN En Vivo y comenzó la retransmisión de espectáculos presentados desde 2012 en colaboración con Cultura24TV, canal digital del Ministerio de Cultura que difunde las producciones de los elencos nacionales, actividades académicas y conversatorios, entre otros (p. 38).

Los confinamientos también implicaron reflexión y generar nuevos contenidos a partir de ello: se reescribieron las visitas guiadas acortando tiempos, se filmaron priorizando primeros planos e incorporaron subtítulos. El área también ha organizado grupos focales para evaluar materiales de mediación y funciones didácticas y para generar contenidos para una futura obra teatral. **La virtualidad asimismo permitió trabajar con personas de otras regiones del país**. Otra acción importante es que han tenido en cuenta el nivel de alfabetización digital del público mayor y, en función de esto, han realizado tutoriales para asistirlos. Es decir, le han dado un nuevo sentido a la mediación:

Se generan textos informativos sobre los espectáculos para acompañar las transmisiones y se suman otros recursos, como notas al programa, entrevistas y datos curiosos para que el público sienta al teatro más cercano y la experiencia se vuelva significativa a partir de ese material, porque el GTN no es un espacio de producción y difusión únicamente, está buscando ser en sí mismo un agente de cambio (p. 40).

Es importante destacar que el teatro ha realizado el estudio *GTN En Vivo: Perfiles de públicos y visionado de experiencias escénicas del Gran Teatro Nacional*, que dio cuenta de que, más del 44% de usuarios que al participar de propuestas respondieron una encuesta, son personas que nunca habían asistido al edificio o concurrido a una actividad presencial. Para Giorgio, será fundamental saber cómo llegaron a la plataforma y por qué. Esto dará pistas sobre las barreras que condicionan el acceso físico de nuevos públicos y permitirá “contrastar las ideas de mediación virtual y los materiales en preparación, y poner en práctica estrategias de desarrollo de públicos escénicos a partir del contacto con audiencias digitales” (p. 40). Entre los desafíos, está la diversificación: contextualizar las propuestas artísticas por región y elaborar contenidos de mediación para diferentes públicos y audiencias. Otro desafío es la falta de conectividad en varios sectores de la población. Para la autora, los públicos y audiencias digitales piden “más atención. No más información en sus correos, sino contenido inteligente, preciso y segmentado. Los públicos quieren más calidad y no más cantidad [...]” (p. 41).

4. RELEVAMIENTO PROPIO: LOS CUATRO CASOS

4.1 Centro Gabriela Mistral (Chile)

El GAM es un centro cultural, ubicado en Santiago de Chile, que se enfoca en propuestas artísticas contemporáneas. De acuerdo a la información de su sitio web, el edificio que lo alberga se inauguró en 1972 durante el gobierno de Salvador Allende como sede para la Tercera Conferencia Mundial de Comercio y Desarrollo de las Naciones Unidas. Luego se convirtió en Centro Cultural Metropolitano Gabriela Mistral. Tras el golpe de Estado en 1973, la junta militar cerró el lugar y lo transformó en su sede bajo el nombre Edificio Diego Portales. En 1989 y con el regreso a la democracia, fue centro de convenciones y Ministerio de Defensa. En 2016, y luego de un incendio, se retoman las ideas de su sentido original. El espacio fue reconstruido y en 2010 abrió sus puertas como Centro Gabriela Mistral.

El edificio tiene salas para teatro, danza, circo, música clásica y popular, artes visuales, arte popular y conferencias. También cuenta con plazas y una biblioteca especializada en artes escénicas y visuales. Una característica importante del GAM es que **trabaja por el desarrollo de audiencias**, lo cual le permite realizar diferentes actividades destinadas a profesionales y espacios culturales. La misión de la institución es **promover el acceso y el encuentro de las personas con el arte y la cultura**, a través de experiencias diversas, inclusivas y de calidad, relevando la identidad y significación histórica del GAM. Por otra parte, su visión se formula, desde la misma página web, de la siguiente manera: “ser el principal centro cultural nacional y referente internacional en el intercambio de artes escénicas y bienes culturales”.

La administración del Centro Gabriela Mistral está a cargo de una organización de derecho privado sin fines de lucro. Su directorio cuenta con representantes de diversas instituciones. A ese directorio responde la dirección ejecutiva, de la cual

dependen a su vez cuatro direcciones: administración y finanzas, producción y técnica, programación y audiencias y, por último, comunicaciones.

Respecto a la dirección de programación y audiencias, vale destacar que al día de hoy funcionan juntas. Esta dirección se encarga de la programación artística, pero además diseña estrategias, programas y servicios de formación de audiencias a partir de dicha programación. También tiene a su cargo estudios, la biblioteca y la fidelización de públicos. Su primer director, entre 2010 y 2016, fue justamente Javier Ibacache Villalobos, un referente latinoamericano indiscutido en materia de formación y desarrollo de audiencias. Fue uno de los impulsores y dirigió de 2006 a 2011 el programa Escuela de Espectadores de Chile. Fue, además, coordinador de estudios de audiencias por encargo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes para la creación del GAM. Si bien ya hemos citado, en el estado de la cuestión, respuestas de Javier Ibacache Villalobos a la entrevista de Andrea Hanna (2017), es importante retomar aquí algunas cuestiones, como la que él manifiesta acerca **del estudio realizado previo a la apertura del GAM que permitió establecer la misión, visión y objetivos de la institución, pero también pensar en un área de audiencias.** Asimismo, Ibacache Villalobos afirma que en los estatutos de la organización que administra el GAM **se declaraba la formación de audiencias como uno de sus ejes**, lo cual era algo fuera de lo común, con un modelo que los hacía pioneros en Chile (p. 119). Ibacache Villalobos encuentra que **tuvieron la oportunidad de modelar una forma de trabajo que no respondía solo a la idea francesa de mediación, ni a la idea anglosajona de marketing, ni a las tradiciones de las áreas de educación de los museos:** “Teníamos que hacer un espacio donde se lograra conectar esas distintas estrategias y hacer algo más transversal; por eso la conformación de los equipos, de las líneas de acción, de los programas, tiene esa transversalidad” (p. 120).

Si focalizamos en la programación, vale destacar que cada año el GAM inicia una convocatoria abierta y nacional para que creadores de todo el país postulen sus proyectos. De acuerdo a la información provista por la institución, su objetivo es alimentar una programación diversa, incentivar la participación en distintas regiones del país, ampliando el acceso a la cultura y contribuyendo a su

descentralización. Respecto a la formación de audiencias, se busca potenciar la participación. Es fundamental destacar que **el GAM cuenta con un Plan de Programación y Audiencias 2019-2022**. Es decir, tienen un plan de acción claro y que es accesible para cualquier ciudadano a través de su sitio web. Allí se explicita que **su finalidad es promover el acceso y el encuentro de las personas con el arte y la cultura, bajo la creencia de que las audiencias son parte del hecho artístico-cultural**. Es por ello que realizan programas sobre la base de segmentaciones de participantes, con **énfasis en una mirada ciudadana**. Las siete líneas de trabajo responden a contextos (familia, escuela, inclusión), segmentos de edades (jóvenes, personas mayores), alcances (comunidades y territorios) y fomento sectorial (agentes culturales). Los proyectos incentivan la participación, impulsando **el aprendizaje y la apropiación cultural**. De acuerdo al plan antes mencionado, **hay una idea central: el desarrollo de audiencias se define como el corazón del centro cultural**. Se explica que el trabajo en torno a la concepción del **proceso de mediación cultural** llevó a dividir las acciones de este proceso en áreas de educación y mediación artística para desarrollar trabajo especializado, aun cuando ambas áreas se dedican a la mediación (p. 5)¹⁵. El plan responde a necesidades de innovación y revitalización de contenidos basándose en los siguientes detonadores y motores de cambio que enumeran: crecimiento físico, cambio organizacional, alcance descentralizador, liderazgo colaborativo con innovación y participación y acceso. Al profundizar en este último ítem, afirman lo siguiente:

Las miradas, estrategias y realidades del mundo de la cultura han cambiado en Chile y el mundo, siendo necesarias nuevas formas de conversación y compromiso con las audiencias. La masificación en el uso de tecnologías, la concepción de nuevas experiencias culturales y alternativas para el tiempo de ocio, entre otros fenómenos, hace necesaria una actualización de las estrategias de trabajo con participantes en el GAM. Se debe profundizar en instancias que aborden más allá de la asistencia y parámetros cuantitativos de medición, abordando instancias de participación en diversos formatos que expandan la

¹⁵ GAM. Centro Gabriela Mistral (2022). Plan de Programación y Audiencias 2019-2022. Dirección de Programación y Audiencias. Chile.

experiencia a participantes más allá de los públicos, incluyendo a agentes culturales, organizaciones y otros (p. 6)¹⁶.

Asimismo, la programación cuenta con cuatro líneas temáticas que se piensan como posibles referentes a un diálogo social: memoria, patrimonio y utopías; diversidad+; contextos y ciudadanía; líneas especiales y efemérides. Todas ellas se articulan al desarrollo de audiencias (pp. 9-10)¹⁷. Este es de hecho uno de sus objetivos estratégicos. Otros que vale la pena destacar son: ampliar los niveles de acceso de la oferta para diferentes públicos y/o segmentos, prioritariamente aquellos en contextos de vulnerabilidad, y fortalecer el vínculo de la institución “con la vida cívica y cultural del entorno en el que se inserta, fomentando la diversidad cultural y territorial con componentes de equidad e integración social” (p. 12)¹⁸. También vale la pena mencionar que desde el 2011 el GAM publica año a año reportes de actividades y públicos que sistematizan el total de actividades realizadas y la cantidad de público asistente a cada una de ellas, los cuales pueden encontrarse en su sitio web; así como un informe anual que da cuenta de la caracterización de sus públicos de tipo cuantitativo y cualitativo. Son estos informes los que permitieron dar cuenta de la diversificación de públicos que fue atravesando el espacio.

En el 2014, el GAM publicó un Informe de Descripción y un Reporte de la Programación Educativa de la institución. En el Informe, se explica en qué consiste el Programa de formación de audiencias para las artes escénicas, el cual se encuentra dirigido a estudiantes de enseñanza básica y media de la Región Metropolitana procedentes de contextos de vulnerabilidad social. Consideran que la importancia del proyecto radica en la estrecha vinculación que posee con la misión de la institución (p. 2)¹⁹. Asimismo, el informe da cuenta del **objetivo estatal de aumentar el acceso de grupos de escasos recursos y vulnerables a los bienes de consumo cultural** a través de la creación de condiciones

¹⁶ GAM. Centro Gabriela Mistral (2022). Plan de Programación y Audiencias 2019-2022. Dirección de Programación y Audiencias. Chile.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ GAM. Centro Gabriela Mistral (2014, septiembre). Programación Educativa GAM. Informe de descripción de Programa. Unidad de Estudios GAM. Chile.

iniciales para una relación entre estos grupos y la actividad cultural. GAM busca entonces **contribuir a acortar la brecha en la desigualdad de participación y consumo cultural, a través de su área de audiencias**. Afirman que “en el trabajo focalizado con estos segmentos vulnerables de la población, **se espera contribuir a democratizar el acceso a los bienes y servicios culturales**” (p. 3)²⁰. En este mismo Informe de descripción, del 2014, despliegan la definición que ha dado Ibacache Villalobos acerca de la **formación de audiencias**:

[...] en la planificación, elaboración e implementación de estrategias orientadas a incidir en las preferencias y valoraciones de un determinado grupo frente a las creaciones artísticas, para lo cual es necesario intervenir en las barreras que condicionan el acceso y participación de estos grupos en la oferta cultural (p. 3).

A raíz de esta definición, encuentran que una de las barreras más difíciles de derribar es la simbólica o intelectual. Es por esto que en el Reporte 2014, de la Programación Educativa GAM, consideran fundamental **facilitar herramientas para la apreciación y comprensión de los espectáculos**. A la hora de enunciar el fin del programa educativo, este es **contribuir a la formación de nuevas audiencias para las artes escénicas** (p. 3)²¹. Pueden identificarse cuatro componentes del programa: funciones de artes escénicas, actividades educativas, conversatorios con las compañías o creadores y recursos pedagógicos para el docente y los estudiantes (pp. 5-6)²². De acuerdo al reporte de ese año, 2506 estudiantes asistieron a una función del programa, y 46 estudiantes a dos funciones (p. 10)²³, como ya hemos citado más arriba, en el apartado 3.1.1.

Para profundizar en lo que se refiere específicamente a educación, nos contactamos con la dirección de programación y audiencias del GAM. Finalmente se pudo concertar una entrevista los primeros días del 2022 con Nicolás Montecino, asistente de educación, quien responde a la jefatura de audiencias. Esto permitió tener una visión de cómo los objetivos de una institución se plasman

²⁰ GAM. Centro Gabriela Mistral (2014, septiembre). Programación Educativa GAM. Informe de descripción de Programa. Unidad de Estudios GAM. Chile.

²¹ GAM. Centro Gabriela Mistral (2014). Programación Educativa GAM. Reporte 2014. Unidad de Estudios GAM. Chile.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

en sus distintos escalafones. Específicamente, **el propósito del programa con escuelas es promover e insertar las artes en el contexto educativo como estructura de conocimiento y fomento de procesos de formación de audiencias**. Entre sus muchos proyectos se encuentran el seminario de educación, las funciones educativas o la sala didáctica. En palabras del entrevistado, **el objetivo de educación es que los estudiantes tengan acceso a la programación que tiene el centro cultural**. El área trabaja con las municipalidades y genera convenios para todo lo que es el ámbito escolar, desde los estudiantes hasta los docentes. Es basándose en esa premisa que se da acceso a los proyectos. El área también identifica cuáles son los obstáculos o barreras de acceso a las que se enfrentan los estudiantes. Un problema habitual suele ser, por ejemplo, la falta de transporte. En ese sentido, Montecino encuentra que la pandemia ayudó, al trabajar sobre lo digital, a salir de la ciudad y trasladarse a otras regiones, alcanzando a estudiantes con obras de teatro y permitiéndoles conocer de algún modo el GAM. Asimismo, durante la pandemia tuvieron un ciclo de talleres para docentes destinado a enseñar teatro en los colegios de una forma pedagógica, con diversos juegos y técnicas, que pudo llegar a distintas regiones. Al momento de la entrevista, el área se encontraba en una transición. Desde el año pasado que Audiencias incluye educación y comunidades. Ahora bien, a diferencia de otros casos que vimos y veremos en este trabajo, **el área siempre existió formalmente y hasta figuró desde la fundación del GAM por pedido del Ministerio y con metas cuantitativas específicas:**

El ministerio nos pedía al área específica de educación, a programación le pedía otro tanto, etc. Y éramos la única área aparte que tenía que cumplir metas, no sé, “2500 estudiantes al año tienen que traer”, “tantas salas didácticas para niños de 1ro. y 2do. ciclo básico” [...]. Pedían muy específicamente que sean estudiantes de educación pública (Montecino, 2022).

El área de educación de hecho trabajaba proyectos propios, como por ejemplo el Festival de Teatro Escolar de Ciencia. Este duró cinco años y se hacía en conjunto con la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile. En lo que se refiere a las asignaciones de presupuesto, este se decide y

deriva desde la Dirección de Programación y Audiencias, es decir, se reparte entre las distintas áreas/unidades. Respecto a la programación, **las actividades pueden incluir obras de la programación general del GAM o pueden seleccionarse específicamente para el área:**

Hay un híbrido. Hay funciones destinadas al público infantil, y ahí también hacemos una función, pero para público infantil escolar, que el área de educación trae. Hemos tenido programación específica también, porque nos hemos ganado un fondo y [el área de] programación pone obras que están en convenio [...] solamente para estudiantes. Siempre ha sido un híbrido, por así decirlo: tenemos cerrado para estudiantes [...] y las funciones que puede llegar a verlas el público general también las compartimos con los estudiantes (Montecino, 2022).

Al ser consultado sobre la influencia en gustos estéticos y el vínculo con las escuelas, Montecino manifiesta que **la programación ofrecida pasa por el filtro de cada colegio**. Es al fin y al cabo la institución escolar la que decide si participan o no en actividades del GAM:

Leyendo una reseña de una obra, los colegios dicen “no, no vamos a participar porque esto habla de política”, “no porque esto habla de violencia de género y los niños ya sufren eso en sus casas”. [...]. Es muy difícil, por ejemplo, que los niños vean una obra sobre el golpe de Estado en Chile [...], encuentran que es político, si bien es historia de Chile. Los filtros los hacen ellos, y es muy difícil también luchar contra eso, porque al fin y al cabo nosotros dependemos de [...] los colegios, de los directores, etc. Y nos dicen así como “no, no puedes intencionar eso”, “no podemos porque después se lo comentan a los papás” [...]. En lo digital, por ejemplo, cuando [...] les mandábamos la obra a los profesores, había veces que no teníamos colegio porque decían “esto claramente está intencionado hacia la izquierda”. Entonces era un poco desafortunado el hecho de comprometernos con la compañía, para después decirle que no, porque los colegios no querían verla [...]. Tiene una reflexión que no les va a servir a los profes, no saben cómo abordarla. No solamente política, sino que también hemos tenido obras que hablan de violencia de género, y que tampoco los colegios han querido [...]. GAM lo ofrece igual (Montecino, 2022).

En lo que concierne al diseño curricular escolar, **el área de educación otorga algunas pautas que pueden ayudar a vincular los contenidos escolares con las propuestas del GAM, que funcionan como un nexo.** La principal herramienta son los cuadernillos pedagógicos, en los que se baja información para que los estudiantes y los profesores puedan trabajar con la obra. Al ser consultado, Montecino manifiesta acerca de las dificultades que afrontaron con la llegada de la pandemia en los seis primeros meses:

No teníamos cosas grabadas, no teníamos materiales. Los teníamos, pero no como para presentarlos al público. Entonces partimos escribiendo todos los contenidos que teníamos de talleres anteriores, haciéndolos guías pedagógicas, cuadernillos pedagógicos en las casas. Ya no nos centramos netamente en los colegios, sino que nos centramos en los padres. Para que los padres, madres, que estuvieran cuidando niños, niñas, pudieran trabajar con ese material. Ya no era intencionado a docentes, sino que era cómo trabajarlo en la casa, porque entendemos que los profesores estaban colapsados con las clases y los padres estaban colapsados por tener a sus hijos en las casas sin darles ninguna actividad. [...]. Incluso el lenguaje teníamos que cambiarlo, para gente que estuviese en la casa (Montecino, 2022).

Luego de ese período de transición, comenzaron con funciones digitales, educativas. Montecino destaca que también era una instancia donde las municipalidades pedían saber con qué actividades contaban. Así comenzaron a hacer **talleres virtuales para jóvenes, donde se reflexionaba sobre la actualidad, pero siempre vinculada al teatro.** También generaron espacios para docentes: “un espacio donde pudieran hablar un rato, expresarse, distraerse” (Montecino, 2022). La virtualidad permitió extender la invitación a actividades a todas las comunas y regiones que quisieran sumarse, por lo tanto la llegada fue más extensiva que nunca.

4.2 Gran Teatro Nacional (Perú)

En el 2012 abrió por primera vez sus puertas al público el Gran Teatro Nacional. El proyecto surge ante la **búsqueda del Perú de contar con un**

escenario que fuera capaz de albergar grandes producciones artísticas. El espacio cuenta con una programación de diversos géneros artísticos y con programas hoy englobados bajo el Área de Públicos. Esta área presenta diversas ramas: estudios de públicos, programa de formación de públicos, club de jóvenes críticos, programas dirigidos a vecinos y adultos mayores, accesibilidad y familias. Respecto al Programa de Formación de Espectadores, este funciona desde la apertura del teatro y **fue el primer programa desarrollado en Perú con el fin de crear y promover nuevas audiencias para las artes escénicas.** La metodología es **generar primeras buenas experiencias para estudiantes con las artes escénicas, siempre con el involucramiento de los docentes.** Por ese motivo ofrecen talleres de capacitación para estos y charlas informativas mensuales para convocar a la comunidad escolar. El programa es gratuito, con actividades segmentadas por edad y géneros artísticos, que ofrece **material didáctico en línea con el currículo nacional del Ministerio de Educación.**

Juan Carlos Adrianzén es gestor cultural, quien en el 2012 se hace cargo de la apertura del teatro, siendo su coordinador y programador hasta el 2016. Desde su inauguración estuvo encargado de la gestión integral del teatro, lo cual incluye los programas públicos. Al ser consultado sobre los inicios del teatro y su llegada, afirma que **no había un plan o lineamientos de trabajo.** Es con ese primer equipo reunido que empiezan a diseñar lo que hoy es el GTN. De acuerdo a Adrianzén, experiencias previas laborales y distintas ideas fueron volcadas en los inicios del teatro, y específicamente en el programa de formación de públicos, que luego se convirtió en un área. Entre las experiencias que lo inspiraron, el entrevistado destaca su trabajo en el festival Teatralia, organizado por la Comunidad de Madrid. La dirección estaba a cargo de dos personas relacionadas con la educación y las artes, por lo tanto había una mirada muy dirigida. **Destaca la especificidad de las propuestas para cada público, incluyendo a los adolescentes que no suelen contar con propuestas teatrales específicas,** los equipos interdisciplinarios, los materiales pedagógicos para antes y después de la función, y la inclusión y accesibilidad.

Al crearse el Programa de Formación de Públicos en el GTN, **la finalidad era ver frutos en el consumo cultural a futuro, en diez o veinte años, y enfrentar**

la ausencia de público que podía experimentar la primera gran infraestructura que se construía en el Perú:

Por otro lado, pues, el entendido de que, para los que estábamos ahí, sí era importante que un espacio escénico gubernamental cumpliera con una labor tanto de educación como de generación de ciudadanía, y de acortar un poquito la brecha de consumo cultural que hay en el Perú, en Lima específicamente, que es donde está el teatro. Entonces fue un poco como decidir a qué públicos nos dirigíamos para iniciar esta labor que luego podría ir creciendo. Y que, bueno, ya vemos cómo creció diez años después también esa área en el teatro (Adriánzen, 2021).

Al ser consultado sobre cómo figuraba el área institucionalmente, Adriánzen afirma que el GTN en sí no estaba institucionalizado en sus orígenes: **no contaba con líneas de acción, ni con un presupuesto asignado.** “En ese tipo de construcción, parece mentira que se hagan todavía en estos tiempos, en que **creas un edificio y no estás creando una institución.** Eso lo fuimos formando en el camino y tuvo, pues, muchas críticas” (Adriánzen, 2021). En consecuencia, **el Programa de Formación de Públicos fue un espacio que se fue delineando junto a la creación del teatro** y que logró validez frente a autoridades superiores e internamente a través de alianzas con instituciones como la OEI y el British Council. El exdirector hace énfasis en que **el programa se dedicó ante todo al público en edad escolar, ya que lo encontraban más permeable a lo nuevo, a una primera experiencia. También porque los grupos escolares ya están organizados previamente.** En sus inicios, el programa también contó con adversidades:

No todo el mundo en la administración pública tenía necesariamente la idea de que eso era importante, o la idea que tenían de un gran teatro nacional en Lima. Incluso hubo algún adepto funcionario que decía “no vayan a llenar esto de niños porque nos van a estropear las butacas”. Entonces, claro, frente a esa lógica, hay mucho que construir (Adriánzen, 2021).

También señala la barrera que generaba la **dificultad que tenían los colegios para poder solventar el transporte para llegar al teatro.** “En una lógica de

intentar acortar la brecha, si yo te invito, y tú no tienes dinero para el bus, pues ninguna brecha voy a acortar, más bien te voy a generar un problema” (Adrianzén, 2021). Al profundizar sobre la experiencia del programa, el entrevistado encuentra que han tenido muchos aciertos, pero también muchos ajustes en el camino. **Encuentra que los espacios de divulgación de las artes escénicas pensados para escolares no deben alejarse de la finalidad última que es presentar un espectáculo escénico.** La parte didáctica, educativa, es un acompañamiento que considera importante dentro de un equilibrio. El hecho artístico no debe convertirse en un hecho educativo exclusivamente. Por otra parte, Adrianzén valora la publicación de *Primera llamada. Programa de formación de públicos* (2016), ya que **había una gran necesidad de registrar lo acontecido, de generar información sobre las dinámicas empleadas.** Nos comenta, también, que la cuestión del impacto y la medición son factores que le interesan:

Porque si, no pues, te quedas con las fotos [...] de los niños llegando, y la sonrisa, pero, pues, lo que necesitamos para la gestión es números. O sea, saber cómo está impactando eso, cómo lo mides, cómo funciona, qué diferentes áreas de impacto tienen. Por un lado tienes la oportunidad de acercar las artes escénicas a chicos que normalmente no asistirían a un teatro o a ese teatro [...]. Pero además, también la experiencia de fortalecimiento de la identidad” (Adrianzén, 2021).

En una programación variada con opciones que van de la alta cultura a lo popular y nacional, Adrianzén encuentra que hay un fortalecimiento de la identidad muy importante. **La formación no pasaría solo por aprender qué es el teatro o la danza, sino en generar ciudadanía, convivencia y respeto que da el espacio de uso público.** La publicación venía entonces a dejar registro del trabajo hecho:

No era un registro por egos, sino para que quedara algo documentado para quien viniera. En países como el Perú, que tienen políticas gubernamentales tan escasas, tan incipientes, en las que no está fortalecido el sector público, muy rápido llega y desaparece lo que se hizo anteriormente (Adrianzén, 2021).

Asimismo, la publicación mostraba el potencial que podía tener el programa en el futuro. Al reflexionar sobre este, Adrianzén afirma que la lógica que aplicaron tiene que ver mucho con el contexto limeño, que aclara: “no es Buenos Aires, no es Santiago, y si me apuras, tampoco es Quito ni Bogotá” (Adrianzén, 2021). El entrevistado encuentra que **el programador ya no programa simplemente lo que le gusta. Hay una responsabilidad con el público y la institución.** Saber a quién está dirigida la programación es fundamental para la formación de audiencias y para el teatro en general. Por ello, para Adrianzén, **los criterios cambian según el tipo de institución en la que uno esté, los públicos de ese lugar, sus recursos:**

Son realidades muy distintas de las que puede tener Buenos Aires o Santiago [...]. Yo no sé si la lógica del programa de audiencias del Gran Teatro Nacional de Lima, de 1300 butacas, tiene que tener la misma lógica del Teatro Cervantes o del GAM. [...]. Las experiencias son muy diversas y muy enriquecedoras unas con otras, pero no son, en ningún caso, entre nuestras ciudades que son tan parecidas, calcadas (Adrianzén, 2021).

Para Adrianzén, durante su gestión, lograron que la programación del GTN pudiera ser un escenario que representara la diversidad de lo que es el Perú. Eso también se trasladó a la formación de públicos y a la posibilidad de dedicarse a muchos tipos de ellos.

Melissa Giorgio es comunicadora social, actriz y productora. Se encuentra al frente del programa, devenido área desde sus inicios, y fue parte integral de su desarrollo al igual que Adrianzén. “Me he convertido en gestora cultural apasionada y abanderada de la formación de públicos desde que entré al Gran Teatro Nacional” (Giorgio, 2022). La entrevistada encuentra que, en el 2012, el teatro en su apertura se mostraba frente a la ciudadanía como una gran infraestructura para las artes escénicas:

Si tú ves el canal de YouTube del teatro, desde el lado audiovisual, todo es la sala vacía, la sala de cuatro pisos y el ascensor para acá, para allá. Para mí eso es algo bien sutil, pero bien importante. Ya después, a partir del 2018, estamos volteando la cara hacia el público, porque ese año postulamos que el modelo de

gestión del teatro es un modelo enfocado en los públicos, pero hoy por hoy yo sigo dudando si es que hacemos eso al 100% (Giorgio, 2022).

Junto a Adrianzén, apostaron a contar con un espacio de gestión y formación de públicos, proyecto que llevaron al Ministerio de Cultura con el fin de facilitar el acceso y la formación de públicos. Aun así, **el objetivo inicial y la propuesta que convenció al Ministerio fue hacer que las personas se acerquen al teatro, que se llene.** “Había una gran ansiedad por llenar butacas, y no se conocía en profundidad, ni yo siendo la promotora de este tema, el maravilloso trabajo que es el desarrollo de públicos” (Giorgio, 2022). Desde los espacios que ocupaban Adrianzén y Giorgio, estaban convencidos de que **era necesario un trabajo previo para impulsar el interés, dado que la falta de este es justamente la principal barrera de acceso.** “Porque si tú no conoces algo, cómo lo vas a querer. No se ama lo que no se conoce” (Giorgio, 2022). Es ahí que surge la pregunta por el modo de acercarse a nuevos públicos. Para la entrevistada, un privado puede enfocarse en el público regular, en el público potencial. Ahora bien, un teatro estatal tiene la tarea de acercarse a la ciudadanía, y es por esto que **decidieron que el camino era poner el acento en las comunidades infantiles y adolescentes.** Giorgio tenía como referencia el trabajo realizado por Sonia Jaroslavsky y Ana Durán en el Programa de Formación de Espectadores. El recorrido de las argentinas le dio la pauta de que el proyecto por el que apostaban se podía llevar adelante, aunque no resultaría nada sencillo llevarlo a cabo:

Claramente ese es otro contexto. [...]. Inclusive los funcionarios públicos arriba nuestro no contemplaban que existiera la oficina. Muchas veces se tuvo que parar porque no había plata para continuar, entonces ha sido un trabajo de cómo convencer todo el tiempo. Además, valgan verdades, nuestro Ministerio de Cultura tiene alta rotación de funcionarios (Giorgio, 2022).

En los comienzos, la niñez fue el objetivo principal. En ese público se enfocaron los primeros siete años de vida del teatro. El impulso inicial fue que los niños asistieran al teatro. Las primeras acciones consistían en invitaciones a espectáculos y ensayos. Rápidamente descubrieron que **sin mediación era**

difícil que un público no asiduo pudiera acceder a contenidos que no estaban pensados para ellos:

A partir de ahí es que dijimos: ¿cómo hacemos que esa experiencia sea agradable? Porque, si no, vamos a estar haciendo lo contrario. Si no, no estamos creando públicos. O sea, el chico tiene una pésima experiencia en el teatro, nunca más en su vida va a querer estar en una función, y eso no lo podemos hacer. Entonces, ya al año siguiente, empezamos a tratar de diseñar actividades específicas. [...]. Así, poco a poco, empezamos a crear y a instaurar el Programa de Formación de Públicos del Gran Teatro Nacional. [...] El objetivo del programa, en ese momento, era desarrollar primeras buenas experiencias con las artes escénicas para niños (Giorgio, 2022).

Retomando lo explicado por Adrianzén, Giorgio afirma que la construcción del teatro no estaba planificada en el Ministerio. No existía en el organigrama formalmente. El teatro cuenta con un coordinador-programador (que vendría ser su director, aunque formalmente no se use esa nomenclatura), distintas áreas (programación, públicos, comunicaciones, legales, administración, etc.), y los elencos estables nacionales. Públicos reporta a esta figura de dirección y trabaja junto a programación. Asimismo, Giorgio afirma que mucho de la programación respondía a los objetivos de los elencos nacionales, dado que estos componen más de la mitad de la programación. A partir del 2018, se decide que el teatro tenga un modelo de gestión centrado en los públicos:

Ya traíamos toda la experiencia del programa de formación de públicos que, si bien se enfocaba en escolares, fue muy exitoso. Entonces había otros públicos indirectos (el adulto mayor, el joven, el adulto joven), que querían participar de las visitas guiadas, de las funciones didácticas, de los ensayos abiertos. Los hemos ido recibiendo porque no les puedo decir que no. Soy Estado. Los íbamos recibiendo, pero claramente, luego nos dábamos cuenta de que el diseño de la actividad no era para un adulto. Ya empezamos a recibir chicos de secundaria después (Giorgio, 2022).

A partir de esto, desde la dirección le proponen a Giorgio crear más programas. Y ella encuentra que, **siendo el Estado, siendo conscientes de que hay un**

gran porcentaje de personas que no han tenido la oportunidad de ejercer sus derechos culturales, la misión es acercar, dar a conocer las propuestas de la institución: identificar cuáles son esos públicos y crear programas para atraerlos. Para la entrevistada, **esos programas, además de responder a ciertas necesidades, también deben ser una estrategia para que los participantes luego pasen a formar parte de ese bolsón de públicos regulares de la programación.** En el 2018 se crea entonces el Área de Públicos, y se decide que tenga dos enfoques o dos departamentos: Educación (que contenga el programa de formación de públicos) y Comunidad (que tenga programas dirigidos a adultos mayores, familias en toda su diversidad, personas con discapacidad, vecinos). Respecto a la composición del área, Giorgio manifiesta:

En ese momento, en el 2018, yo ya tenía un equipo como de catorce personas. Estaba yo a la cabeza, había una coordinadora de educación, una coordinadora de comunidad, había una persona que se encargaba de escribir las pautas de mediación y dirigir al equipo de animadores culturales, que llegué a tener como diez: seis para educación, y cuatro para comunidad. Claro, llegó la pandemia y me quedé con tres personas. Entonces, si bien te hablo de catorce personas, no era suficiente (Giorgio, 2022).

En marzo del 2020 comienza la pandemia y los cierres de espacios. Para noviembre de ese año, pudieron lanzar la plataforma del Área de Públicos. Igualmente, antes de ese lanzamiento, y dada la estrecha relación con los docentes que han participado del programa, fueron realizando contenidos audiovisuales fuera de la plataforma para el trabajo con ellos. Una vez que comenzó a funcionar la plataforma, y hasta diciembre del 2021, lograron más de 1.800.000 visualizaciones de todos los contenidos del Área de Públicos. Giorgio afirma que, **previo a esta experiencia, nunca habían pensado en grabar nada de lo que hacían en el área, de las funciones didácticas de teatro, música, ballet, ya que consideraban que solo funcionaban en vivo**, pero la experiencia les demostró la convocatoria que podían alcanzar:

Cuando tú entras a la plataforma web, vas a ver que tenemos un repertorio de quince funciones didácticas, que las hemos ido grabando desde que empezó la pandemia. Ya las tenemos ahí. Hacemos un material para que el docente [...] pueda trabajar antes y después, y así es como nos estamos manteniendo al día de hoy, a pura virtualidad. En mayo del año pasado, también logramos tener un espacio en la televisión, y eso ha sido lo que más visualizaciones de audiencia nos ha dado, que es Zona Teatro (Giorgio, 2022).

La entrevistada diferencia los términos “público”, para lo presencial, y “audiencias”, para lo digital. El público regular, el potencial, aquel que tiene el interés, pero no va mucho al espacio, son para Giorgio el público del teatro. Al hacer un estudio sobre la plataforma GTN en vivo, encontraron que un 44% de las audiencias digitales que vieron la plataforma llegaban por primera vez:

Es decir que la plataforma logró acercarlos. Hay muchas posibilidades de que se conviertan en públicos potenciales regulares, digamos, pero son audiencias digitales. Están desde otros lados, tienen una vinculación cercana con el teatro, y eso para mí es el desarrollo de públicos: cómo construye el espacio cultural una relación sostenible y significativa con los públicos (Giorgio, 2022).

Afirma que ello no pasa por una cuestión romántica, sino también de necesidad. Según Giorgio, Perú es un país con un bajo nivel de participación, cuya barrera principal es la falta de interés: “Si yo pretendo tener aforos completos, si yo pretendo promover la participación, tengo que trabajar directamente con los públicos” (Giorgio, 2022). Aquí es donde diferencia el marketing del desarrollo de públicos. Mientras el marketing se propone tomar un producto cultural e insertarlo en el mercado, **el Área de Públicos debe, de acuerdo a Giorgio, acercarse a las personas, conocerlas, que conozcan el teatro.** “¿Cómo hago que la persona co-cree conmigo? ¿Cómo hago que esa persona realmente sea un espectador activo, participativo, crítico, como dice Ibacache?” (Giorgio, 2022). Para la entrevistada es fundamental cambiar la visión, **saber que el espacio necesita de las personas, que no son solo números.** Es una cuestión de sustentabilidad de la institución:

Este es el corazón de la gestión cultural, definitivamente, porque sin público no somos nada. Porque yo no hago una obra para que la vea mi mamá; yo hago una obra artística para que me vea la mayor cantidad de gente. Eso es, me parece, fundamental (Giorgio, 2022).

Otro trabajo que Giorgio considera fundamental es aquel que se realiza con las personas con discapacidad. El programa GTN sin límites es todavía incipiente. Fue pensado en el 2018 como un programa dirigido a las personas con discapacidad, para atraerlas al teatro. Sobre la marcha, encontraron que debían promover funciones donde todas las personas pudieran convivir. Para Giorgio, las comunidades con discapacidad se encuentran invisibilizadas, y al no ser una cuestión abordada por gestores privados, queda en el campo del sector público:

En el Perú, más del 75% de las personas con discapacidad no participan de actividades recreativas; más del 80% de las personas con discapacidad no saben en dónde o cómo tener información. Las dos discapacidades que están en el top de este universo son la física y la visual. Los espacios culturales no están acondicionados, no han sido creados pensando en el acceso para personas con discapacidad. El Gran Teatro Nacional siempre se ha jactado de que sí, que la infraestructura sí, y es verdad. Desde afuera una persona en silla de ruedas puede entrar hasta la sala principal, pero más allá de eso no se ha hecho nada (Giorgio, 2022).

Es por ello por lo que el Área de Públicos se encuentra capacitándose e intentando generar lineamientos para que el teatro pueda empezar a desarrollar un enfoque de atención a la diversidad y a las personas con discapacidad. Para Giorgio, **es responsabilidad del Estado hacer que los espacios culturales acojan la diversidad, en tanto todos tenemos derecho a la cultura**; y no desde una mirada médica que postula que la persona con discapacidad debe ser asistida. Una diferencia para destacar es que en este tipo de casos la principal barrera no es solo la falta de interés, sino que también pesan las barreras físicas. La entrevistada encuentra que el país, en términos de gestión cultural, tiene una gran deuda con las adolescencias y con las personas con discapacidad: “Ahí hay un trabajo enorme por hacer, de conocimiento, de sensibilidad” (Giorgio, 2022). Respecto a los adolescentes, Giorgio destaca una actividad del Área. El 2019 en

Perú fue bautizado como el año anticorrupción. **Desde públicos, se le propone a la dirección hacer una función didáctica de teatro sobre corrupción, dirigida a adolescentes.** Esta fue aprobada y realizada en alianza con el British Council:

Entonces, teniendo como punto de partida la corrupción y la democracia, convocamos a un grupo de adolescentes que ya han participado, que ya han visto otras funciones didácticas, de diferentes colegios e hicimos un *focus group*, [...] recogemos de los adolescentes qué es lo que piensan sobre la corrupción, cómo les afecta, qué proponen, qué experiencias han tenido. Todo eso se recoge, se hace una relatoría. El dramaturgo comisionado para ese proyecto ha estado por supuesto en los *focus groups* y empieza a escribir la obra. Para mí eso era muy importante, porque cuando arrancamos recién la creación de este producto, nuestra hipótesis era que al adolescente no le gusta ir al teatro. Entonces, ¿cómo hago para que el adolescente se sienta con ganas, esté dispuesto? Pues tiene que haber identificación, tiene que verse representado. ¿Cómo hago que se vea representado? Más allá de agarrar un escolar y hacer que actúe (Giorgio, 2022).

Para Giorgio, **la obra tuvo un espíritu de co-creación**, que logró que el tema de la obra no le resultara ajeno al público adolescente, sino que resonara con ellos, como quedó demostrado en los conversatorios posteriores. Es por ese motivo que, cuando tuvieron la oportunidad de hacer un programa de televisión, lo concibieron del mismo modo. Se presenta un área de trabajo del teatro, luego pasan a la didáctica con preguntas reflexivas, detonadoras, que permitían mantener el interés durante las pausas comerciales, y al final contaban con un bloque llamado Converzona. La intención de ese bloque no era simplemente pasar la obra grabada. Para la sección, identificaron a aquellos escolares que ya habían visto la obra a través de la plataforma web. Para Giorgio, **la virtualidad tuvo el beneficio de permitir tener un alcance nacional**. Los docentes hacían que el aula hiciera una serie de preguntas, elegían a un representante, y este participaba de una grabación en la que hacía cinco preguntas al elenco, desde un lugar representativo de su región. El objetivo del programa se propone crear saludables primeras experiencias en el público joven:

Entonces ese bloque es *full* participación, *full* representatividad, y postula esto que tiene también como espíritu la formación de públicos, que es promover la reflexión, el pensamiento crítico. Entonces hoy por hoy el objetivo del programa de formación de públicos sigue siendo claramente brindar una primera buena experiencia, porque el 95% de nuestros estudiantes son chicos que nunca han entrado a un teatro, nunca han visto teatro. Siguen siendo eso, pero principalmente, ahora, para mí, el objetivo principal es cómo contribuye el programa a desarrollar sus habilidades de apreciación artística. Y en eso estoy poniendo el acento, y esa es ahora mi necesidad de medir el impacto (Giorgio, 2022).

La entrevistada valora lo que ella llama la “cultura de la medición”. Pero no se refiere a números (como por ejemplo: cuánta gente vino, a qué vino, de dónde vino), sino al **impacto**.

Si no, ¿sabes qué? Este trabajo que hacemos algunos teatros en el mundo se vuelve una anécdota. Yo ya he vivido en carne propia esta situación. Formación de Públicos políticamente es la estrella del Ministerio de Cultura. La foto de los niños: “qué lindo, estamos haciendo bien el trabajo” queda ahí. Cuando las papas queman, cuando hay problemas, cuando hay corte presupuestario, yo necesito continuar, y no me van a dar plata. No tengo evidencia científica que le diga a los otros sectores públicos y privados, pero fuera de Cultura, que tienen dinero, que esto que yo estoy haciendo no es el área de responsabilidad social del teatro o una cosa asistencialista. [...] Las artes escénicas movilizan la economía, pero también [...] contribuyen al bienestar, estamos hablando de seres humanos que a través de las artes pueden adquirir habilidades o reforzar habilidades para la vida (Giorgio, 2022).

Giorgio encuentra que entonces **son necesarias las mediciones de impacto para poder intentar acceder a recursos públicos y privados**. Para la entrevistada, hoy una de sus inquietudes fundamentales es **cómo fortalecer los discursos para que sea visible que la formación de públicos es realmente una herramienta de política pública y de salud pública**. También señala la importancia de abrir nuevos sectores de trabajo y aliados:

Lo intersectorial también es otro tema. Cultura siempre trabaja con cultura, en la burbujita. Tenemos que salir y buscar aliados desde los otros sectores. Ya se habla del cuarto sector, estas empresas privadas que tienen esta conciencia como de responsabilidad social, a los que también podemos acercarnos y acudir. No solamente al tercer sector, a las ONG. Entonces, a partir de la formación de públicos, de trabajar eso, ya se convierte en un gran reto para el gestor cultural el abrirse a otras maneras de hacer su trabajo (Giorgio, 2022).

Al ser consultada, Giorgio afirma que no cuenta con un presupuesto asignado. Asimismo, el presupuesto del teatro no se le entrega al teatro al 100%, sino que funciona por medio de partidas que se entregan a lo largo del año. Destaca las alianzas institucionales, como aquella con el British Council, donde las funciones didácticas de teatro que empezaron en el 2015 eran financiadas por la institución británica.

4.3 Teatro Solís (Uruguay)

El Teatro Solís se inauguró como una institución privada en 1856. Ubicado en Montevideo, Uruguay, es el teatro en pie más antiguo de América Latina. En 1937 pasa a la órbita pública, ya que es adquirido por la Intendencia de Montevideo. La sala tuvo actividades intermitentes, hasta reabrirse definitivamente en 1946. La programación de la sala incluía el género lírico y también teatro de prosa. En 1947 se crea la Comedia Nacional, un cuerpo de teatro estable, haciendo del edificio su sede principal. En 1998 el espacio se cierra por un principio de incendio y se inicia una restauración y reforma edilicia, volviendo a abrir sus puertas en 2004.

Profesional de la cultura desde hace más de veinticinco años, Daniela Bouret Vespa ingresa como Directora de Desarrollo Institucional del Teatro Solís, con la Dirección General de Gerardo Grieco. Bajo la gestión de Bouret Vespa hasta el 2011, se crearon tres áreas: Atención al Público, el Centro de Investigación en Artes Escénicas y el Departamento de Educación. Del 2014 al 2020, Bouret Vespa se desempeñó como Directora General. En la entrevista, da cuenta de las ideas que sobrevolaban al crear el área:

No tenía mucha referencia, empecé a leer algo que había en Inglaterra [...]. Busqué algo de educación artística. Sabíamos que la idea no era que salieran artistas, sino mostrar cómo las artes pueden ser una herramienta, igual que las matemáticas y la historia, para comprender el mundo. [...]. Sensibilizar desde ese lugar (Bouret Vespa, 2021).

Bouret Vespa destaca la importancia que tiene, en la creación de Departamentos y Áreas, la consulta y el aprendizaje de acciones de otros teatros, en los que ya se llevan a cabo programas y propuestas:

Cuando nosotros creamos el Departamento de Educación, fue como una cosa muy mesiánica, [...] muy ampulosa, pretenciosa, que después me fui dando cuenta de que no era así, que no iban esos caminos. Eso lo aprendí con otras lecturas, y gracias a un montón de gente en otros teatros. Gente en el Teatro Cervantes como son Sonia Jaroslavsky y Ana Durán, [...] con las cuales aprendí mucho, con Javier Ibacache, que en ese momento estaba en el GAM, y estaba haciendo una revolución [...]. Y ellos fueron los principales motores del cambio (Bouret Vespa, 2021).

También manifiesta que invitaron a los gestores a Uruguay y les enseñaron a trabajar. Aclara que esta situación se dio sin nada a cambio, dando a entender que no hubo remuneraciones significativas de por medio. Después el teatro fue generando, en palabras de la entrevistada: “su propio traje a medida”, y ahí fueron ellos los que empezaron a ser invitados por otras instituciones y países para contar su experiencia. Con su regreso como Directora General en el 2014, crearon un Área de Desarrollo de Audiencias. Considera que este cambio fue muy costoso, en cuanto se presentó mucha resistencia al cambio de paradigma desde los recursos humanos, ante un pasaje de proveer actividades culturales a los participantes de forma unidireccional, a un intercambio de saberes. Para Bouret Vespa, **la gestión de un teatro público debía responder a un marco, y ese marco eran los lineamientos estratégicos del Departamento de Cultura de Montevideo**: contribuir al desarrollo cultural de la ciudad, promover y practicar una cultura de respeto a la diversidad y equidad de género, generar condiciones para la integración y la inclusión para la mejor convivencia ciudadana, y potenciar

el desarrollo turístico a través de la cultura. Según sus palabras, el teatro debía contar con un plan estratégico para seguir estos lineamientos: “Todo se puede hacer a través de la programación, que es el corazón, pero uno puede tener diferentes énfasis. Yo tenía un **énfasis importante en el desarrollo de nuevas audiencias**” (Bouret Vespa, 2021).

La entrevistada encuentra varias constataciones fundamentales. Por un lado, los artefactos estéticos no están solo en los teatros y centros culturales. La gente convive con artefactos estéticos en la vida cotidiana. Por más teatros, bibliotecas o museos que existan, solo parte de la población va a esos lugares. Por otro, y esto fue intensificado con la pandemia, es que el sofá y el control remoto son las grandes competencias para las artes en vivo, para el encuentro con el otro:

¿Cuáles son las características de estos nuevos comportamientos de los públicos y estos nuevos consumos culturales? Portable, doméstico, tecnológico, no presencial, nuevas formas de entrar y salir de las prácticas culturales, públicos infieles y omnívoros. Lo fuimos atravesando, y ahora con la pandemia explotó (Bouret Vespa, 2021).

Bouret Vespa otorga definiciones de lo que **las políticas culturales públicas deberían hacer frente a los desafíos de hoy: deben crear condiciones para que toda la población pueda acceder a los bienes culturales**. Esto significa profundizar en estrategias que medien entre las propuestas artísticas y los públicos, como accesibilidad ciudadana en términos físicos y económicos. También facilitar el acceso a herramientas simbólicas que permitan conocer, modificar y construir nuevas situaciones, impulsando el ejercicio pleno de los derechos, es decir, involucrando a la ciudadanía:

¿Qué tienen que hacer entonces las políticas culturales públicas? ¿Y cómo el Solís, que es un teatro público que desde 1937 es parte de la intendencia de Montevideo, tiene que enfrentarse a eso? ¿Cómo hacer las condiciones para que toda la población acceda a los bienes culturales? ¿Alcanza con poner algo gratis, con poner precios bajos? ¿Alcanza con poner un cartel? ¿Qué tenemos que hacer? Quizás el punto más fuerte es facilitar el acceso a herramientas simbólicas que permitan no solo conocer (ser pasivos espectadores), sino

modificar y construir nuevas situaciones. Eso es el ejercicio de ciudadanía (Bouret Vespa, 2021).

Desde su gestión, parten de la premisa de que no todos acceden igual a los bienes culturales. Hay diferencias de género, de capital cultural, de clase, de religión, de hábitos, horarios laborales, etc. Para ella, el precio resultó ser la última de las variables a la hora de elegir participar de un espectáculo cultural. La entrevistada cita una encuesta de consumo cultural de Uruguay realizado previo a la pandemia por el Observatorio Universitario de Políticas Culturales. En el último año, un 66% de los encuestados no había asistido a ningún espectáculo en vivo. De ahí, una tercera constatación: **el valor es deudor de una primera experiencia**. Se debe conocer algo para valorarlo:

¿Cómo le explicas a alguien cuál es el sabor del chocolate? Si no lo comés, es muy difícil de explicar. El valor es deudor de una experiencia primaria. Si vos no sabés de algo, nunca visualizaste una obra de danza, teatro o música, no sabés si te gusta o no te gusta (Bouret Vespa, 2021).

Aquí Bouret Vespa cita a la antropóloga mexicana Lucina Jiménez López y su ya conocida frase en el rubro de que “el público no nace, sino que se hace”:

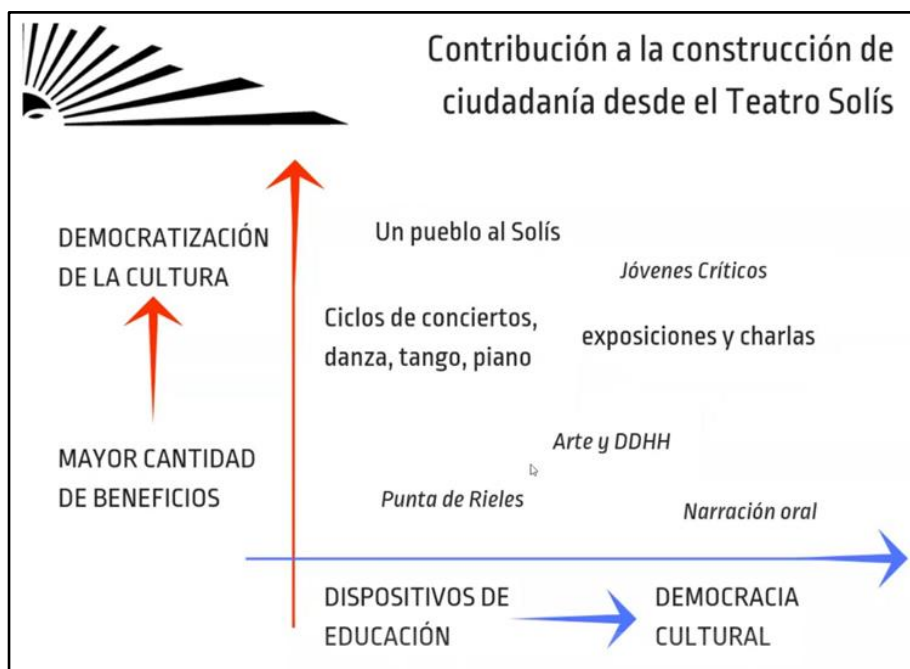
No todos están preparados para relacionarse con ciertos códigos, hay que trabajar, se pueden enriquecer, se pueden transformar, y todos podemos aprender unos de otros. Ese fue mi paradigma después del 2014, para trabajar en este sentido. [...] Siempre una gestión cultural tiene una mirada del mundo, no es neutra, es ideológica (Bouret Vespa, 2021).

Volviendo al cambio de paradigma ya mencionado por Bouret Vespa, esta afirma que **en la década de los 90 en Uruguay reinaba un paradigma, una necesidad de democratizar la cultura**: “llegar a la mayor cantidad de gente [...]. De hecho, en Uruguay, la experiencia de muchos teatros ha sido del tipo evangelizador: traer a los niños, traer a las escuelas, que vengan todos” (Bouret Vespa, 2021). La entrevistada encuentra que la premisa es correcta, pero luego hay que preguntarse qué viene después, por qué esas personas no siguen

viniendo. Es a partir de esa reflexión que se acercan al paradigma de la “democracia cultural”, sin dejar el anterior de lado, pero comienzan a pensar herramientas para mejorar las experiencias de los participantes. Bajo esta visión, Bouret Vespa encuentra que **la asistencia a espectáculos refuerza los lazos de construcción de ciudadanía, que es uno de los objetivos básicos que tenían como lugar público. La experiencia de compartir espectáculos en vivo, ficciones, brinda herramientas para descubrir, disfrutar y permite el vínculo con el otro.** “No se puede construir sin imaginar”: afirma Bouret Vespa (2021). Encuentra que educación y cultura deben trabajar juntas, pero no necesariamente en formar artistas, sino en **formar una sensibilidad.** Al crear el Área de Desarrollo de Audiencias, generaron un plan que incluía el Departamento de Educación, el Centro de Investigación, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas y un Observatorio de Datos Culturales Contemporáneos (que tuvo una menor duración). **El objetivo del área era profundizar la accesibilidad de la ciudadanía a la oferta cultural del Teatro Solís** efectuando acciones educativas, desarrollo de nuevos públicos y fidelización de los existentes. Por otra parte, con el centro se buscaba democratizar el acceso a su acervo patrimonial, y con el observatorio contar con un espacio de reflexión sobre las actividades. **Con las estrategias de mediación se buscaba tender puentes o reducir distancias entre la oferta artística y los públicos.** Se buscaba incidir en la apropiación simbólica. Los agentes eran el sistema escolar, la familia, los medios de comunicación y las infraestructuras culturales:

Problematizar los agentes de mediación. ¿Dónde queda el sistema escolar, la familia, los medios de comunicación? ¿Cómo se construye ahí? Qué vas a ver, con quién vas a verlo, en qué momento te ayuda a decir vamos acá, en vez de no ir acá (Bouret Vespa, 2021).

Para avanzar, crearon junto con el Observatorio un Plan de desarrollo de audiencias a partir del cual articularon varios programas.



Entrevista a Bouret Vespa, 2021.

Al comienzo, afrontaron cuestiones de accesibilidad y eliminaron barreras físicas de acceso al lugar. Se tuvieron en cuenta baños inclusivos, creación de rampas de acceso, disponibilidad de sillas de ruedas, ascensores con señalética braille, sala de lactancia, sistemas de audiodescripción, entre otros. En lo que respecta a los programas, vale destacar algunos como Jóvenes Críticos, inspirado en las acciones del GAM, y el Programa de Formación de Espectadores de la Ciudad de Buenos Aires:

Tuvimos proyectos socioeducativos. El primero fue Jóvenes Críticos. [...] Generamos con gente de Artes Escénicas y gente de Comunicación, ir a ver lo que nosotros dábamos, pero también lo ampliamos a otras salas. Las demás salas de la intendencia de Montevideo nos permitieron que nosotros convoquemos por un llamado abierto a participar de este programa y pudieran ver gratis lo que ellos daban. Después los docentes trabajaban con ellos: cómo titular, cómo generar una entrevista (Bouret Vespa, 2021).

Por otra parte, el Programa de Sensibilización de Públicos estaba dirigido a grupos de instituciones educativas y organizaciones sociales. Se propuso **facilitar la experiencia sensible de las distintas artes escénicas**. Contaban con actividades como asistencia a espectáculos, siete modalidades de visitas guiadas

(entre las que se destacan recorridos con intervenciones artísticas, otras especiales para grupos y hasta una aplicación que hace uso de realidad aumentada), exposiciones y ciclos de charlas. Entre los proyectos socioeducativos, se destaca el Programa de Arte y Derechos Humanos:

Primero ganamos un Fondo de Cooperación Sur-Sur con México, en el cual nació un proyecto para trabajar en escuelas de contexto crítico [...] indicando mapas de violencia, que eran para prevenir el *bullying*, la violencia doméstica y la discriminación en la primera infancia. [...]. Las maestras participaron en esos talleres, trajimos a expertos en Derechos Humanos y Artes Escénicas, y nosotros, lo que les facilitábamos era venir a ver espectáculos, trabajar con nuestro equipo, trabajar con las artes escénicas, y generar talleres en este lugar. Después hay indicadores de cómo bajaron la violencia, de cómo se trabajó, no solo con las maestras que habían venido, sino con los familiares de los niños, con el barrio, cómo se mejoró en esos lugares de trabajo la relación (Bouret Vespa, 2021).

Una vez que finalizó la financiación, con los propios recursos del teatro realizaron talleres para “formador de formadores”. Respecto al trabajo con estudiantes de secundaria, **buscaban generar un proceso sostenido de acercamiento a las artes escénicas:**

¿Cómo sería ese acercamiento? El compromiso era llamar a todos los liceos. Tenían que presentarse y comprometerse en venir al Teatro Solís tres veces al año, a tres espectáculos diferentes. Todos son gratis, por supuesto. También hacer una visita guiada de acercamiento al espacio del teatro. Y les dábamos materiales. Yo pongo un ejemplo que es bien fácil y gráfico. Si iban a ver *Romeo y Julieta*, por supuesto le dábamos elementos al docente para que vean qué obra es *Romeo y Julieta*, quién era Shakespeare, cómo era la época. Pero les dábamos elementos para trabajar en la clase, y entonces les decíamos: “Bueno, trabajá en la clase como si el padre de Romeo fuera el líder de la barrabrava de Peñarol, y el padre de Julieta el de la barrabrava del Nacional”. [...] ¿Cuál sería el *ringtone* del celular de Romeo y Julieta si tuvieran? [...]. Si no hacíamos todo eso previo, no lográbamos un *link* entre lo que pasaba en el escenario y los jóvenes. Necesitábamos esas herramientas, ese laboratorio, necesitábamos

construirlo. Por eso es más chico, no es tan grande como la “democratización de la cultura”, es la democracia cultural desde este lugar (Bouret Vespa, 2021).

El programa brindaba actividades didácticas, como charlas debate con los elencos, y actividades previas y posteriores a la asistencia a los espectáculos. **A la hora de evaluar la experiencia, se encuestó a los docentes a partir de indicadores diversos. También se consultaba a alumnos qué géneros verían en un futuro, qué les gustaba más o a qué estarían dispuestos a venir solos.** Bouret Vespa encuentra que se han tenido muchos aprendizajes de la experiencia del trabajo de las artes escénicas y la educación, pero también preguntas: **la mediación es un camino para la inclusión social y el fortalecimiento de la democracia, ¿pero qué sucede después de esa instancia? Considera que se deben buscar formas de acompañar las trayectorias de los diversos públicos luego de una primera experiencia que sigue siendo fundamental.** Respecto al trabajo con los jóvenes, ¿las obras más indicadas son las de teatro y danza? ¿Son las que están en cartelera?

Por otra parte, encuentra que estos programas deben contar con equipos especializados, así como con el apoyo de autoridades y socios. Si bien Bouret Vespa aboga por los apoyos privados, estos no deben comprometer los lineamientos estratégicos. La entrevistada encuentra que las experiencias del desarrollo de audiencias han sido muy buenas y transversales, al haber trabajado con otras salas públicas, el sistema educativo y distintas organizaciones sociales. **“Y este laboratorio podría generarse a nivel de políticas públicas, que trasciendan al gobierno de turno”** (Bouret Vespa, 2021). Al consultarle si el Área de Desarrollo de Audiencias se encontraba institucionalizada en el teatro, afirma que “más o menos”. De hecho, manifiesta que **la falta de institucionalización ha permitido que el Área de Desarrollo de Audiencias ya no exista como tal al finalizar su gestión.** Efectivamente, tanto en la planificación 2021/2022 del teatro como en la web, ya no figura el área. Funcionan el CIDDAE y Educación bajo “Extensión Cultural”. Bouret Vespa Insiste sobre las resistencias que debió enfrentar al comienzo de su gestión:

Quando yo asumí en 2014 y empecé con esto, hubo una gran resistencia [...]. Pensaban que era más de lo mismo, y no era lo mismo. Yo había hecho un cambio conceptual desde el 2004, cuando creamos el Departamento de Educación. Me di cuenta de que habíamos tenido errores en eso, y en 2014 creamos esa Área de Desarrollo de Audiencias, que pudimos haber tenido otros errores, pero, al menos, con más conocimiento de que teníamos que transitar por otro lado. Y fue muy resistido porque no entendían el cambio, yo capaz que no supe explicarlo, pero fue muy, muy resistido. Por eso trajimos a gente del exterior, [...] lo abrimos, de hecho, al resto de los teatros nacionales. Fue abierto y gratis [...]. Y vinieron algunos para ver esas experiencias, les gustó, después es muy difícil implementarlas, pero les interesó. [...]. Y hubo cosas que no se institucionalizaron. Dentro de esas, estaba el Área de Desarrollo de Audiencias. Se generó, se trabajó en los hechos, pero sin un reconocimiento. De hecho, el organigrama del Solís era muy variable (Bouret Vespa, 2021).

Al día de hoy, el Teatro Solís se define como un centro intercultural en construcción permanente, **comprometido con el desarrollo y promoción de las artes escénicas, la cercanía con la ciudadanía, la experiencia artística y educativa transformadora, la preservación y difusión de su patrimonio material e inmaterial, y una gestión participativa basada en la mejora continua**. Su visión es fortalecer al Teatro Solís como faro cultural, patrimonial e integrador de la ciudadanía. Entre sus definiciones, se destaca la búsqueda de consolidar su equipo. Respecto a la programación, busca enfocarse en la diversidad, creatividad, perspectiva de género y calidad de sus contenidos, promoviendo la participación de los cuerpos estables, así como de artistas independientes. La institución se propone construir un teatro de puertas abiertas, convocante, inclusivo, accesible y referente de las políticas públicas y culturales.

4.4 Teatro Nacional Cervantes (Argentina)

El Cervantes es un teatro argentino, ubicado en la capital del país, inaugurado en 1921. Fue fundado por la actriz española María Guerrero y su esposo Fernando Díaz de Mendoza. Contó con la colaboración de la corona española, así como con el apoyo de importantes círculos sociales, financieros y artísticos

porteños. Altos costos de mantenimiento y malos manejos administrativos, derivaron en un nivel de endeudamiento tal que posibilitó que en 1926 el espacio fuera adquirido por el Banco de la Nación, con el fin de destinarlo a un teatro oficial. En 1933 se dispuso por ley la creación del Teatro Nacional de la Comedia, que funcionaría en el Teatro Cervantes, bajo la autoridad de la Comisión Nacional de Cultura, creada también por esa ley. Esto se concreta dos años después, bajo la dirección de Antonio Cunill Cabanellas.

De acuerdo con la información del sitio web del teatro, los objetivos de ese momento eran dos: mejorar el nivel de las realizaciones, a través de las puestas y el perfeccionamiento actoral, y apoyar a los autores nacionales. Haciendo un salto en el tiempo, en 1997, por decreto, le fue otorgada al teatro la autarquía. Si bien al día de hoy depende del Ministerio de Cultura, la autarquía le otorga mayor independencia para administrar sus recursos y programación.

Alejandro Tantanian, dramaturgo y director, desempeñó el cargo de director del Teatro Nacional Cervantes entre los años 2017 y 2019. Al ser entrevistado para este trabajo en el 2021 y ser consultado por las motivaciones de la creación del Área de Públicos durante su gestión, y más específicamente las acciones educativas, Tantanian manifiesta que en el 2016 comenzó a trabajar en el armado del teatro, es decir, un año antes de ingresar. Durante ese año previo, fue revisado todo lo que se venía haciendo en las distintas áreas y líneas de trabajo:

Había trabajos de Educación, que tenían que ver en realidad con funciones para escuelas, que es un poco lo más común en términos de lo que se ofrece: la programación de la institución para escuelas públicas o privadas. En el caso del Cervantes, algunos venían al teatro, y otras producciones más chicas iban a los lugares donde estaban los alumnos. Lo que sí faltaba era claramente un Área de Públicos. Algo que tampoco tiene tantos años en Latinoamérica. Por ahí en Europa, sobre todo en Reino Unido, es algo que está muy presente hace muchos años (Tantanian, 2021).

Tantanian hace hincapié en que el Área de Públicos no está solo focalizada en educación, sino en varios aspectos, inclusive la accesibilidad. Hasta el momento,

para el autor y director, esto no se contemplaba en el Cervantes ni en ningún otro teatro público de la Argentina, más allá de la política de gratuidad para personas con discapacidad. Fueron entonces los primeros en crear las funciones accesibles.

Al momento de decidir contar con un Área de Públicos, Tantanian convoca a Ana Durán y Sonia Jaroslavsky, dos personas que ya estaban trabajando en esta temática y que también se habían acercado al espacio al enterarse del nombramiento. Si bien ellas venían haciendo ese trabajo de manera independiente hace muchísimos años, o vinculadas a organismos oficiales, nunca habían tenido un Departamento en un teatro. También, previamente se contactó con Javier Ibacache Villalobos, a cargo del GAM, una de las primeras personas que Tantanian oyó que trabajaba muy fuertemente con los públicos en Latinoamérica. “Y esa fue en este caso la innovación. **Fuimos el primer teatro público de la Argentina con un Área de Públicos**, que después también desarrolló, conjuntamente con un área del Ministerio de Cultura de la Nación, toda la línea de Accesibilidad” (Tantanian, 2021). El exdirector también afirma que, antes de ingresar, hicieron varias encuestas y cruce de datos, que también se trasladaron a la órbita de Sonia y Ana:

Lo que también faltaba claramente, que era un poco visible si dabas una vuelta por el Cervantes antes de nuestra gestión, era la falta de público joven. O sea, el público, mayoritariamente, era de 65 años para arriba. Y una cosa es hacer el trabajo de públicos de darle a la gente que vos ya conocés, y que está fidelizada con la institución, algunos beneficios [...], pero también era interesante salir a buscar los públicos que no venían (Tantanian, 2021).

La elaboración de los estudios de públicos fue el primer paso para pensar las acciones para desarrollar en la nueva Área de Gestión de Públicos en el 2017. Se relevaron por primera vez datos básicos de los asistentes, como por ejemplo edad, profesión, lugar de origen y residencia, hábitos de consumos culturales, etc. A partir de esa información, **se propuso que la misión del Área fuera acercar al Cervantes a diferentes grupos que integran la comunidad –con especial atención en los jóvenes, las familias y los nuevos espectadores– a través de**

diferentes acciones y estrategias sectorizadas, personalizadas y artesanales. Para el entrevistado, tener estudios, caracterizar cuál era el espectro de público con el que contaban, permitió también trabajar en acciones concretas para ir a buscar esos públicos que no estaban viniendo. “Y lo logramos muy rápidamente” (Tantanian, 2021). Para él no fue menor el cambio de diseño y comunicación del teatro, que permitió llegar al público joven con una nueva impronta. Tantanian destaca que el Cervantes no era un espacio que estuviera en el horizonte de un espectador medio de teatro. Sobre todo el que consume teatro independiente en la Ciudad de Buenos Aires. Y pronto se vieron resultados favorables en la gestión:

Y la respuesta fue de verdad muy contundente [...]. A fines del 2017, ya habíamos fidelizado a un montón de personas, y además habíamos dado vuelta una situación porcentual en donde más del 30% de nuestro público era de 25 años para abajo. [...]. Toda esa movida generó claramente un mayor grado de visibilidad, fue una institución altamente visible (Tantanian, 2021).

Una de las decisiones tomadas respecto al trabajo con las escuelas, es que estos fueran al Cervantes, y no al revés: **“La idea de poder acceder a ese edificio, y tener ese shock estético, era una parte importante del trabajo [...].** Era muy sorprendente ver lo que pasaba con algunas de las situaciones de charlas post-función” (Tantanian, 2021). Otra propuesta que destaca es Jóvenes Periodistas, una convocatoria abierta a estudiantes interesados en la crítica o en la experiencia del hecho teatral, para participar de un taller y de un blog con entrevistas a los artistas del teatro y con críticas de los espectáculos:

Y eso también fue algo que propició y propulsó el Área de Educación, de Formación, intentando generar una renovación en el campo de la crítica teatral. Lo cual también es algo totalmente necesario, y creo que un teatro público es una plataforma posible. Y está bueno que el teatro público construya, no solamente los clásicos del futuro, que era una línea interna nuestra: ya no hacer los clásicos que se habían hecho tantas veces en ese edificio, sino construir los clásicos del futuro, apostar a los artistas vivos, para generar contenidos que formen parte de un canon que es el teatro nacional. Y también de ser un

semillero, en este caso de futuros cronistas, o críticos, vinculados al teatro o a la cultura en general (Tantanian, 2021).

Para Tantanian, **cuando se habla de teatro público, siempre se debe tener en cuenta de dónde provienen los fondos: es dinero público**: “Un teatro público, dentro de las acepciones que tiene esa palabra, es un teatro abierto a todos. Para mí el gran aprendizaje que yo hice allí, más allá de la situación artística, fue **entender que el teatro tiene que ser de todos**” (Tantanian, 2021). Al hacer referencia a las funciones accesibles, el entrevistado destaca que estas eran abiertas a todo público. Era como cualquier otra función, si bien había un cupo prioritario para personas con discapacidad: “Poder estar juntos en el mismo lugar sin importar cuál es mi discapacidad, generaba un grado de mística. **Se veía claramente que era un servicio a la comunidad, que es lo que en definitiva tiene que ser un teatro**” (Tantanian, 2021). El exdirector tenía reuniones periódicas con el Área de Públicos para ver cuáles eran las ideas que surgían alrededor de la programación, qué diálogos se podían establecer, cómo daba lugar a generar reflexiones:

Era interesante que el teatro propiciara la discusión de temas. No que fuera asertivo, sino que también pudiese incomodar. [...] Si no, sería un trabajo pedagógico, de manual. Y la idea es que los espectáculos tuviesen total independencia en sus aspectos ideológicos y de portación de ideas. Después, si eso chocaba contra el *statu quo* o contra una idea más dominante, bueno, dar la discusión. Y eso sucedía. Entonces se generaban lugares de reflexión, y me parece que el teatro también tiene esa obligación. La de generar una reflexión, de que te enojas inclusive con el contenido (Tantanian, 2021).

Tantanian recuerda que los planes de las coordinadoras del Área de Públicos estaban en concordancia con estas ideas. Asimismo, **todo lo que pudiera entrar en discusión, además, era guiado por el docente, quien estaba interiorizado con antelación**.

Sonia Jaroslavsky es fundadora y coordinadora desde 2005 del Programa de Formación de Espectadores del Ministerio de Educación del Gobierno del GCBA

para escuelas medias junto a Ana Durán. Desde el 2017, es coordinadora de la primera Área de Gestión de Públicos del Teatro Nacional Cervantes. Al entrevistarla, manifiesta que **el Área no es parte del organigrama oficial de la institución**, como también sucede con muchas otras coordinaciones del teatro. En la institución hay solo tres direcciones formalizadas que dependen de la dirección general: producción, técnica y administración. Como relataba Tantanian, Jaroslavsky junto a Ana Durán llevaron la propuesta de un Área de Gestión de Públicos al equipo del futuro director general. Luego fueron convocadas para hacer un proceso de diagnóstico y avanzar en la transición:

El Área se conforma con trabajadores que estaban en lo que antes se llamaba Acción Externa en el Teatro, y Visitas Guiadas y Contingentes. Esas personas estaban dentro de la Dirección de Producción. Entonces terminamos, de alguna manera, de conformarnos y asentarnos en la Dirección de Producción, pero con mucho vínculo directo con la Dirección General. [...]. Después ingresan muchos trabajadores de nuestro equipo especializado, que tenían estos saberes y venían trabajando con nosotros en otros proyectos (Jaroslavsky, 2021).

En el momento de la entrevista, el Área contaba con trece personas. Para Jaroslavsky, el trabajo que venían desarrollando con el Programa de Formación de Espectadores y el trabajo en el Cervantes dialoga con lo que Javier Ibacache Villalobos desarrolla cuando asume la dirección de Programación y Audiencias en el GAM. Ese diálogo luego incluyó al Teatro Solís de Montevideo, y después se sumó el Gran Teatro Nacional, con el trabajo de Melissa Giorgio. Jaroslavsky nos cuenta qué tipos de espacios pensaron junto a Ana Durán:

Lo que nosotras tomamos, para organizar las acciones, fue pensar un espacio de Educación y un espacio de Mediación, que de ahí trabajara los públicos fidelizados que ya tenían el hábito de ir al teatro, y también los nuevos públicos. Dentro de esos nuevos públicos, podés vincular también el TNC Accesible que surge más tarde. Y después, por otro lado, todo un trabajo de Estudios de Públicos, en paralelo a todas estas acciones (Jaroslavsky, 2021).

Cervantes Educación funciona como un programa que realiza acciones de mediación entre las artes escénicas y escuelas o instituciones. Respecto a

los estudios de público, hicieron un primer diagnóstico en el 2016. A partir de los resultados y la programación de Alejandro Tantanian, **se toma la decisión de trabajar sobre todo con los jóvenes**. Los estudios de público, pero también educativos/pedagógicos, comenzaron a hacerse con sociólogas externas:

Después, con la pandemia, y porque ya lo queríamos desarrollar, vino la pregunta de cómo estudiar a los públicos que ingresan a través de gestión de públicos. Porque esos estudios eran solo de los que habían comprado tiques, pero no estaba representado el trabajo de nuevos públicos que realizábamos nosotras. El porcentaje había sido muy alto, como de un 30% de público que llegaba a través de una mediación del Área (Jaroslavsky, 2021).

Efectivamente, el Informe *El desarrollo de públicos en el Teatro Nacional Argentino-Teatro Cervantes. Foco en los nuevos públicos* (2020) pretende **mostrar la importancia de la gestión de públicos para la sustentabilidad de los públicos de las artes escénicas**, su necesaria renovación y diversificación: “para promover una democracia cultural real en la que todos los ciudadanos puedan sentirse y ser destinatarios de las obras artísticas de calidad creadas con el apoyo del Estado” (p. 4). El informe encuentra que el Área tuvo un crecimiento progresivo en la participación de espectadores, que creció de 2017 (14%) a 2019 (34%). Es decir, **la incidencia en la convocatoria de públicos que tuvo el Área desde su creación fue tomando relevancia dentro de la institución**. Por otra parte, para generar herramientas para pensar esos públicos, se trabajaba con los referentes de los grupos. También con el Sistema de Información Cultural de la Argentina. Junto a ellos, se elaboró el estudio de los públicos digitales, del canal Cervantes Online. Por cuestiones presupuestarias, en el 2021 pudieron relevar solo datos, pero no tenían la posibilidad de hacer el estudio, que para el Área “es una herramienta fundamental de análisis, de reflexión y monitoreo de hacia dónde van las acciones que se van realizando: ver qué falta desarrollar” (Jaroslavsky, 2021). La entrevistada define al Área como una usina de acciones para pensar los públicos, una zona vital que no puede enquistarse, que siempre tiene que estar moviéndose, actualizándose, siempre evaluando los públicos nuevos:

Y básicamente por estar en un teatro nacional, las acciones viraron mucho hacia los nuevos públicos, que no tienen la posibilidad o el hábito de asistencia al teatro. Estamos poniendo principalmente la energía ahí, más que en los públicos fidelizados. Es una diferencia con otros teatros (Jaroslavsky, 2021).

Respecto al vínculo con el Área de Programación, usualmente toman las obras en cartel, a excepción de casos excepcionales:

Por ejemplo, una propuesta de visitas guiadas a un espectáculo, que se hizo una para nivel primario y otra para nivel medio. La idea, que la volvimos a proponer porque nos gusta mucho, es un repertorio de visitas guiadas. La idea original era que cambien cada seis meses, que sean directores que estén acostumbrados a trabajar en espacios no teatrales, no en una sala digamos, que sepan armar recorridos, algo más performático, que pudiera cambiar. Quizás era un poco ambicioso en un teatro nacional estar haciendo una visita nueva cada seis meses. Y se proponía una para chiquitos y una para nivel medio (Jaroslavsky, 2021).

La Guiada, de Gustavo Tarrío, fue una visita guiada teatralizada que se mantuvo mucho tiempo en cartel. **Comenzó destinada al público proveniente de las escuelas y se terminó ofreciendo también al público general.** Pero ese fue el único caso en que una propuesta sale del Área de Gestión de Públicos, de Educación, y termina siendo parte de la programación general:

Esa obra es el espíritu del tipo de obras que nosotros necesitamos para las escuelas secundarias. Ese es el tono ideal. Ese es el tipo de obras que estarían dentro de lo que a nosotras nos gustan. El tipo de producciones que no son anquilosadas, que son políticamente incorrectas, que no van a lugares comunes (Jaroslavsky, 2021).

Desde la gestión posterior a Tantanian, hay un énfasis en la mirada federal, que fue tomando fuerza durante la pandemia. Para Jaroslavsky, esto implica una complejidad de desarrollo que debe ser abordada, para que vaya creciendo en eslabones, sistematizar experiencias, armar estructuras, pero a la vez respetar las características de cada territorio: “Todavía depende mucho de la voluntad de los

espacios culturales de esas provincias, o si tienen o no un espacio de Educación, o cuánto entendimiento/formación tienen en relación a los públicos, que sigue siendo una mirada muy nueva” (Jaroslavsky, 2021). **Respecto al público infantil en edad escolar, hacía muchos años que el teatro lo trabajaba, pero con una mirada enfocada en una primera experiencia**, una primera vez. Era un trabajo de vinculación. De hecho el Cervantes tenía un proyecto que llevaba obras a las escuelas. Esto cambió durante la gestión de Jaroslavsky: las escuelas iban al teatro y contaban con un cuaderno pedagógico que se elaboraba en el Área. Además, se realizaban encuentros de formación docente particulares para cada obra. Jaroslavsky focaliza en la necesidad de repetir experiencias, de desarrollos a largo plazo:

El fuerte para nosotras estuvo sobre todo en el trabajo con los jóvenes y universitarios. Va de la mano de la programación. Eso no quiere decir que nosotras no marquemos esa situación, esa falta. Para nosotras lo ideal es hacer trabajos a largo plazo, de repetición de la experiencia, en lo posible, que puedan ir a todas las salas, con producciones más grandes o más pequeñas, para todos los niveles. Entonces ese desarrollo a largo plazo, repetición de la experiencia, lo pudimos hacer con la escuela media sobre todo, y con nivel terciario y superior (Jaroslavsky, 2021).

A partir de la pandemia, las actividades migraron a la virtualidad, a excepción del trabajo con nivel inicial y primario: al principio no hicieron videomediaciones (así le llamaban a las charlas por la plataforma Zoom), dado que no tenían recursos humanos especializados en mediación para esos niveles. Asimismo, contaban con solo una obra infantil en la programación. Entonces desarrollaron una serie de herramientas para el trabajo a distancia con el fin de llegar a escuelas de todo el país. De acuerdo a la información provista por el programa, **se facilitaron materiales que favorecían el pensamiento crítico, el aprendizaje y el disfrute. El objetivo de las actividades era que el grupo de estudiantes pudiera trazar un hilo de continuidad entre las propuestas estéticas y las del aula.** Para este fin, el programa contenía registros audiovisuales de espectáculos producidos por el teatro y cuadernos pedagógicos sugeridos para trabajar junto a los docentes o en sus casas. También se abrían vínculos con ejes curriculares

que podían articularse con el espectáculo, así como contenidos digitales complementarios. También se trabajó en conjunto una propuesta del Área de Programación, donde se utilizó el formato del *podcast*. Esto permitía llegar a alumnos que por una mala conectividad no podían utilizar una plataforma de video como YouTube. “Después, en general, uno sigue la programación, y a partir de eso, ve cómo se adapta y a qué públicos va esa programación” (Jaroslavsky, 2021). Igualmente la entrevistada admite que **ese ida y vuelta, el pensar la programación en función de los públicos, no suele ser tan habitual**. Al ser consultada, Jaroslavsky detalla las muchas aristas sobre las que trabaja el Área: mejorar el sistema de entradas, la accesibilidad en el edificio, desarrollar beneficios junto a comercios, salir a buscar grupos y comunidades, pensar un sistema de abonos, ciclos de charlas abiertas para todo público, entre otros. Las propuestas sobre mejorar los espacios y contenidos para adaptarlos a una mayor accesibilidad es una de las preocupaciones constantes:

La línea de TNC Accesible está pensada principalmente para comunidades de hipoacúsicos, personas sordas y personas ciegas. Es un trabajo bien interesante, que trae, ahí sí, cambios en los contenidos. Ahí sí, sale de Gestión de Públicos la propuesta, porque es algo muy nuevo. De hecho, dimos un seminario de Accesibilidad y Artes Escénicas. Son campos nuevos para un teatro nacional. Después también se incorporó por suerte en otros teatros, como el San Martín. Eso es muy lindo, cómo hacer una acción potente también rebota en otros teatros [...]. Eso está buenísimo que se replique. Digo, porque no aparecía, y en el Complejo [Teatral de Buenos Aires] empezó a aparecer (Jaroslavsky, 2021).

Respecto a las acciones de mediación, Jaroslavsky afirma que hacen un gran esfuerzo por correrse del “gusto”, del terreno de “me gustó, no me gustó”, que suelen ser las primeras reacciones en el público. Por ese motivo, la coordinadora destaca la **importancia de los planes a largo plazo, ya que la primera vez puede no ser necesariamente positiva para el espectador**:

Entonces la posibilidad de en tres meses volver a ver otra producción, tal vez en otra sala del teatro, justamente hace que nos corramos de esa idea del gusto y que podamos empezar a pensar en la diversidad. La diversidad estética, la

diversidad de producciones. Porque en realidad el gusto, de alguna manera, es como el hábito. Es lo mismo. El gusto se va formando también. Y si no hay esa posibilidad de repetición de la experiencia, de hábito, tanto en el Cervantes como en otros espacios, es raro que aparezca un gusto genuino, propio, personal, que no esté atravesado de prejuicios, de lo masivo (Jaroslavsky, 2021).

Para Jaroslavsky, se debe entender que **cada teatro, cada director de programación, impone una curaduría, y eso implica ciertas estéticas o posibilidades**. Esas posibilidades no deben vincularse desde el área al gusto, sino a **experimentar con esa programación, desarrollar propuestas a partir de ella**. Ahora bien, **el Área de Gestión de Públicos no debe ser pensada como una herramienta para llenar las salas, o de salvataje**: “El desarrollo de una gestión de públicos lleva tiempo, vos no lo podés resolver en un mes cuando está bajando una temporada. Porque el trabajo, sobre todo con los nuevos grupos, lleva un tiempo para esa asignación. [...]. Todavía no hay un entendimiento real de que se trata de una política pública” (Jaroslavsky, 2021). Para la entrevistada, **es clave que se entienda que es un teatro nacional, no un teatro comercial**. No pueden tomarse decisiones apresuradas en el área porque la convocatoria a una función teatral no esté funcionando. Para la coordinadora, **la asistencia de público infantil, joven, a una función teatral, ver un cuerpo a cuerpo, en esta época, en este contexto, es totalmente contracultural**. Del mismo modo en que lo hacen otras artes, **Jaroslavsky define el teatro como un agente de transformación social**:

Fue muy fuerte lo que pasó con el Cervantes Educación en la pandemia. Se anotaron 1700 instituciones cada cuatrimestre, se llegó a 120.000 alumnos cada cuatrimestre. Eso no pasó antes. Fue un número muy importante que nosotras no esperábamos. Y eso encima no era teatro, era un registro teatral. Pero se nota que había una necesidad muy grande. [...]. Siempre en los momentos de crisis se pone por delante la lengua o la matemática, y se recorta todo lo de afuera. Y la verdad que no, que gracias al Cervantes, los docentes lograban que sus pibes se conectaran, se motivaron a conectarse para encontrarse con un artista para charlar. Entonces, en términos sociales, tuvo un efecto muy importante (Jaroslavsky, 2021).

Jaroslavsky relata que muchos de los participantes afirmaban no haber ido nunca al teatro. Aun si no pudieron hacerlo luego de la pandemia, el trabajo durante el confinamiento posibilitó **hacerlos partícipes de lo que ella llama “la conversación teatral”**, propuesta que abrió nuevas perspectivas de trabajo: **un estar juntos que también puede ser virtual**. Como se afirma en la información provista por el programa, se trata de **prolongar el eco del espectáculo más allá de su representación**:

De hecho, tenemos algunos casos que ya estuvieron en la virtualidad dos años con nosotros, y ahora están yendo al teatro. [...]. Ellos vieron las obras en la escuela, tal vez, y después justo había una producción [...] y fueron a verla presencial. Se empezó a dar esa continuidad. Entonces estamos pensando que, donde no pueda llegar el Cervantes, porque la producción no puede llegar, o la gira no va a llegar, esta es una posibilidad de empezar a charlar, hasta que se pueda llegar o haya producciones en sus localidades (Jaroslavsky, 2021).

Asimismo, encuentra que la pandemia no permitió trabajar estrictamente con la programación de la temporada, pero sí abrir los catálogos fílmicos del teatro e invitar al diálogo. La entrevistada destaca el trabajo con distintos municipios, ya que articulaban con ellos para convocar y llegar a las escuelas. En ese sentido, **Jaroslavsky pondera el rol del Estado. Sin la injerencia de este, encuentra probable que, con la masividad de plataformas como Netflix o YouTube, con la existencia de internet en sí, es realmente difícil abordar la ritualidad del teatro o trabajar con códigos diferentes que solo se dan en el teatro** (como puede suceder con otras artes). Jaroslavsky evita hablar de un arte en extinción, pero afirma que “son cosas únicas que cada vez suceden menos. En ese sentido, si no está el Estado, es muy difícil, no va a estar. O va a estar solo para organizaciones sociales que lo tengan como premisa, ya que se dificulta sostener estas actividades” (Jaroslavsky, 2021).

5. CONCLUSIONES

Al comenzar este trabajo, nos propusimos **explorar las motivaciones que guían el funcionamiento de áreas/programas de formación de espectadores teatrales que trabajan con niños y jóvenes en edad escolar en cuatro instituciones latinoamericanas:** el Teatro Nacional Cervantes (Buenos Aires, Argentina), el Teatro Solís (Montevideo, Uruguay), el Gran Teatro Nacional (Lima, Perú) y el Centro Gabriela Mistral (Santiago de Chile, Chile). Nuestra hipótesis era que las acciones llevadas adelante por estas instituciones se fundan en dos frentes en constante tensión y que suelen confundirse entre sí. Por una parte, **encontramos motivaciones que podríamos denominar “democráticas”:** el acceso a las artes escénicas se entiende como un derecho ciudadano que la formación de espectadores viene a garantizar al derribar las barreras para su acceso. La formación de espectadores viene a reponer un ritual, un patrimonio, y es ante todo un proyecto ético y político. Por otra parte, **hay motivaciones “institucionales”:** aquellas que argumentan la necesidad de formar públicos para la supervivencia de las instituciones y su existencia en el entramado estatal. Sin la mediación, mucha de la programación sería consumida en líneas generales por una elite. Arribamos a esta síntesis al recurrir a diversas fuentes teóricas, lo escrito hasta el momento sobre estos espacios, y al realizar entrevistas a algunos protagonistas de la gestión.

A través del relevamiento de diversas declaraciones y pactos, hemos confirmado que la cultura es un derecho. Esto significa que los Estados deben garantizar ese derecho y ocuparse de las desigualdades en su acceso. Aunque haya una cantidad innumerable de debates en torno a qué es la cultura y quién decide qué es, es innegable que el teatro, en tanto parte de las artes y del patrimonio inmaterial de la humanidad, es parte de nuestra cultura. De acuerdo a Eagleton (2017), el concepto de cultura estuvo tradicionalmente ligado al concepto de distinción, un tipo de jerarquía que iba de la mano de la desigualdad social. Hoy, la desigualdad social continúa, pero la jerarquía ligada al capital cultural parece tender a la hibridez. Efectivamente, Holden (2010) considera que hoy el capital cultural no reside en un canon, sino en tener interés, sentirse relajado

frente a todo tipo de culturas. Ahora bien, ciertos consumos culturales todavía siguen fuertemente asociados a una clase social y al nivel educativo, como demuestra la *Encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales* del Observatorio Iberoamericano de Cultura realizada en el 2013. De hecho, la mayoría de las personas tienen acceso a la cultura masiva, pero otras formas culturales se encuentran muy limitadas: especialmente todo lo que implica salir del hogar, como es el caso del teatro.

Para Holden (2010) el fin de una política cultural debería ser que cualquier persona pueda tomar parte de la vida cultural, y justamente el Estado es aquel que puede direccionar recursos sin guiarse por la lógica de mercado. Si hoy el capital cultural reside en sentirse relajado frente a todo tipo de culturas, las políticas culturales pueden justamente intentar variar nuestra dieta cultural (Bell y Oakley, 2014). Es claro que aquellas personas que no son espectadores de teatro pueden tener una rica vida cultural, pero la clave en este argumento sería diversificar los consumos. En un contexto donde todo parece verse cada vez más subordinado a la economía y al discurso que esta trae aparejada, para Holden (2010) la inclusión cultural vendría a crear lazos y transacciones no financieras entre las personas o, como afirma Rosas Mantecón (2009), crear modos de estar juntos. De hecho, estudios sobre consumo cultural lo vinculan con el desarrollo social y comunitario, a la creación de un sentido de ciudadanía y de cohesión social (Güell, Morales y Peters, 2011). **Llamamos a estas motivaciones “democráticas” y podemos encontrarlas en varios de los espacios abordados.** Desde el Teatro Solís (Bouret Vespa, 2017), las acciones llevadas adelante por el Área de Desarrollo de Audiencias fueron justamente realizadas desde una perspectiva de construcción de ciudadanía. Ante la idea de por qué es importante que las personas vayan al teatro, desde el discurso se impulsa la idea de que el arte puede mejorar la vida de las personas, en lugar de tener como objetivo llenar las salas. De hecho contaban con un Programa de Arte y Derechos Humanos cuya misión era fortalecer la democracia y fomentar la convivencia ciudadana. El marco que fundamentaban las acciones eran para Bouret Vespa (2021) los lineamientos estratégicos del Departamento de Cultura de Montevideo. Entre ellos justamente aparecen términos como “desarrollo cultural”, “convivencia ciudadana”, “respeto a la diversidad” y “equidad”. En el GTN, para Giorgio (2017,

2022), los objetivos se fueron afinando: de buscar generar espectadores futuros a contribuir con la formación ciudadana. Esto último implica para Giorgio apreciar diversas manifestaciones culturales, ser participativo, tomar conciencia del patrimonio cultural y potenciar el pensamiento crítico y artístico. Para Adrianzén (2021), también la ciudadanía se genera en el uso del espacio público, lo que en Perú era una nueva experiencia con este tipo de institución. Asimismo, la visión de la nueva área del Cervantes es que el teatro sea un espacio de transformación social, y en el GAM se habla de proyectos de participación y de acceso, haciendo énfasis en el aprendizaje y la apropiación cultural, y en líneas temáticas que aborden la memoria, el patrimonio, la diversidad y la ciudadanía, entre otros.

En términos de García Canclini (1987), el fin de una política cultural debería ser satisfacer las necesidades culturales de la población. Ahora bien, salvo algunos casos muy puntuales que mencionaron los entrevistados, el consumo teatral no parece posicionarse como una necesidad. A lo largo del trabajo hemos mencionado que distintas variables condicionan ciertos consumos culturales. Para ser espectador teatral, se deben adquirir a lo largo de la vida ciertas disposiciones y habilidades, conocimientos especializados para su apropiación y uso, que se construyen sobre todo en la infancia y se fijan al final de la adolescencia. Por todo ello, es fundamental destacar que no podemos inferir cómo serán los consumos culturales de una persona o grupo solo a partir de las variables que condicionan el consumo. No es posible llegar a la conclusión de que se pueden programar o planificar sus gustos. Si bien distintas reflexiones sobre el *habitus* y el *capital cultural* han llevado a abogar por el desarrollo de hábitos de consumo en niños y jóvenes, **lo que se les puede ofrecer a través de la educación es un código con el cual acceder a las obras, en pos de que las elecciones de consumo se hagan desde un lugar igualitario.** Entendemos que el gusto no se puede manipular a disposición, como parecen afirmar Hanna (2017) o Bouret Vespa (2017, 2021). Entre los entrevistados no parece haber indicaciones de que cambios en el gusto a largo plazo se puedan constatar. Asimismo, es difícil pensar en resultados unívocos frente a una experiencia, y mucho más frente a algo tan esquivo como es la experiencia artística. Si bien en varias fuentes daría la sensación de que el gusto aparece como algo modificable y que se puede incidir en las preferencias culturales y valoraciones de los grupos (Ibacache Villalobos,

Informe de descripción de Programa, GAM, 2014), las palabras de Sonia Jaroslavsky en la entrevista realizada (2021) resuenan con más fuerza: “el gusto” es un espacio del que han intentado correrse, **hay trabajo sobre la apreciación más que sobre el gusto**. La formación de espectadores no podría incidir decisivamente en los gustos de los participantes o corroborarse. Si bien, como se desprende de Bourdieu (2010), el gusto no es un don de la naturaleza y está ante todo ligado al nivel educativo y el origen social, es difícil pensar que sea manipulable por un programa de formación de una institución. **La educación (sea a través de la escuela o una institución cultural), más allá de los contextos de cada persona, se considera una vía por la que pueden sentarse las bases para compartir un código, para descifrar el código que una obra propone. Esa instancia educativa permitiría que luego las personas puedan elegir o no hacer uso de su derecho, que sea una decisión**. La formación de espectadores garantiza un espacio de descubrimiento que sin esta instancia no existiría, como dan cuenta los porcentajes mencionados páginas atrás de personas que nunca asistieron al teatro, que no pasaron por esa experiencia ni una vez. Bouret Vespa (2021) encuentra que las políticas culturales deben crear condiciones para que toda la población pueda acceder a los bienes culturales. Eso se lograría a través de la mediación: facilitando el acceso a herramientas simbólicas. Y esto se iguala al ejercicio de la ciudadanía. En los casos analizados, reconocen antecedentes de programas que invitaban colegios a presenciar propuestas artísticas, es decir, que ofrecían un servicio cultural que hacía foco en la gratuidad o en barreras geográficas, pero sin centralizarse en qué operaciones realiza un espectador para lograr acceder a la obra. Bouret Vespa (2021) encontraba que la premisa detrás de esas actividades era correcta, pero que luego hay que preguntarse por qué esas personas no regresaban a las instituciones. La formación de públicos no significa simplemente invitar grupos a las salas, aumentando por ende los números de asistencia, sino en que la vinculación de un grupo con una propuesta pase por la apreciación, en descifrar el código de la obra. Cuando varios entrevistados hablan de espectadores activos en tanto pueden interpretar, se habla de las operaciones que realizan al compartir ese código. Si bien los espacios difieren en la continuidad o repetición de las acciones con un mismo grupo, coinciden en la **necesidad de la mediación**. Particularmente, en el Cervantes y en el Solís, se hace mucho

hincapié en la repetición de la experiencia, ya que la primera visita puede no ser necesariamente positiva. Es interesante destacar la relación que las Áreas de formación han desarrollado con la institución escolar. **La escuela, como espacio de lo común, tiene un rol fundamental.** De acuerdo a los gestores entrevistados, los docentes son la bisagra de acceso a los alumnos, son multiplicadores y potenciadores de las acciones. Por ese motivo, varios de los casos de estudio cuentan con capacitaciones a docentes y recursos pedagógicos para que trabajen con sus alumnos antes y después de la función. Entonces, entendemos la educación en las instituciones culturales como actos de mediación, acciones que vinculan a las personas con las propuestas artísticas en pos de su apreciación.

Hay una tensión que ha surgido de la bibliografía revisada: la mediación emerge del aislamiento progresivo de la alta cultura, pero aboga por compartir una cultura en común, por generar espacios en las instituciones donde se construya comunidad. De hecho, **puede suceder que en la mediación se termine privilegiando la conexión con el grupo, antes que con el objeto cultural.** Es aquí donde las motivaciones que denominamos democráticas toman más fuerza. Esto fue sumamente gráfico durante la pandemia: los entrevistados destacan el modo en que se mantuvo y se construyeron nuevos vínculos entre la institución y las personas. Ya no se podía hablar de ir al teatro, sino de ver teatro filmado, que es otra cosa. No podemos hablar de una acción o representación frente a espectadores, reunidos en un espacio y tiempo, de un acontecimiento único. El objeto cultural se adaptó en pos de retener o generar vínculos con los públicos. Giorgio (2022) es muy clara al explicar que durante este período, un 44% de los participantes de la plataforma llegaban a la institución por primera vez. Aun así, mientras la llegada a nuevos públicos se valora como positiva, también apareció una nueva barrera de acceso: la conectividad. Brecha que los espacios fueron sorteando de distintas maneras: espacios en la televisión pública, diversificación de formatos y duraciones, etc. Entre los casos abordados aparece la idea de que estas variantes pueden continuar a futuro, aun con el regreso de la programación y las actividades presenciales. Lo virtual aparece entonces como un escenario adicional que prioriza la llegada a nuevos públicos.

Otro hallazgo para destacar es que en algunos de los casos analizados es notable cómo el contenido de la programación podía generar debates o incomodar. Podían aparecer límites desde los docentes, las escuelas o los padres, aun cuando desde los materiales pedagógicos o las capacitaciones se contemplaban los temas con antelación. Estos son **casos concretos donde la mediación no se pudo llevar adelante y donde los objetivos de las motivaciones “democráticas”, ya sea diversificar los consumos culturales o generar lazos entre las personas, no tenían lugar**. Montecino (2022) da cuenta del filtro que ponen algunas escuelas frente a la programación del GAM, y como esto deriva en una negativa para participar de las actividades. De acuerdo al entrevistado, ese parecería ser un punto en que las herramientas de mediación se agotan. Algo similar se manifiesta en el Cervantes bajo la idea de que, en casos en los que las propuestas no se ajustan al grupo, es mejor no forzar un encuentro (Durán y Jaroslavsky, 2017).

Al hablar de **motivaciones institucionales**, nos referimos sobre lo que tanto Ibacache Villalobos (2016, en Hanna, 2017) como Jiménez López (2010) declaran como un problema concreto: encuentran una marcada **falta de público en las salas teatrales**. Nuevamente, al hablar de derecho, no necesariamente hablamos de una necesidad de las personas. Hemos determinado que **muchas personas pueden vivir y viven sin acceso al teatro**. Este ha dejado de ser un espectáculo masivo. Como afirma Jaroslavsky (2021), la experiencia teatral sucede cada vez menos, y es el Estado el que puede tomar cartas en el asunto. Al retomar la palabra de directores o programadores, **contar con personas en las salas, en funciones que no responden al gusto de audiencias mayoritarias, es una preocupación de tipo institucional**. Como afirma Ibacache Villalobos (2017), los espacios culturales se interrogan sobre cómo convocar a nuevos espectadores. Entidades canónicas como son el Solís y el Cervantes comienzan a trabajar sobre la formación de públicos. Nuevos espacios como el GAM y el GTN cuentan con experiencias completamente disímiles. El GTN en Perú parece nacer sin un plan sólido o lineamientos de trabajo (Adriánzen 2018, 2021), más que una bajada del Ministerio de Cultura de dar espacio a todos. Adriánzen (2021) lo condensa de una manera muy clara al afirmar que se creó un edificio, pero no una institución. Al pensar en el paradigma de la democratización cultural en Uruguay, Bouret

Vespa (2021) ve en esa idea de que “vengan todos” cierta mirada evangelizadora. Aun así, con las estrategias de mediación se buscaba desde el Solís tender puentes entre la programación y los públicos, en pos de que participen de la institución. El GAM contó para su creación con estudios de audiencias coordinados por Javier Ibacache Villalobos, que permitieron presentar una misión, visión y objetivos para la institución y declarar la formación de audiencias como uno de sus ejes. Si bien el proceso de creación del GAM parece estar en las antípodas de lo que fue la creación del GTN, la experiencia del Gran Teatro Nacional es sumamente valiosa en tanto demuestra que, si bien los objetivos de una política cultural pueden no estar claros o definidos, se puede llevar adelante una gestión destacada y modelo si se contratan profesionales capaces y comprometidos que cuenten con libertad para encauzar el trabajo.

El teatro se encuentra en un momento de vulnerabilidad, y para Jiménez López (2010) **su sustentabilidad depende de la conexión con el público**. Entre las claves, considera necesario **cambiar el centro de la programación y enfocarse en las personas, en la formación de públicos, en aquellos que no se sienten convocados**. Esto es justamente lo que lleva a Adrianzén (GTN 2016, 2018, 2021) a contar con formación de audiencias desde el inicio del GTN bajo la idea de tener gente en las salas a largo plazo y promover las artes escénicas, de generar una demanda a futuro. Se manifiesta una especie de miedo ante la ausencia de público que podía experimentar el primer gran centro cultural peruano. Giorgio (2022) entonces habla de no romantizar ese primer acercamiento a los públicos, que responde más bien a una necesidad institucional. Jaroslavsky (2021) enfatiza cómo en el último estudio realizado en el Cervantes, más del 30% del público del teatro llegó a través del Área. Desde el GAM, el informe sobre las actividades educativas del 2014 menciona como fin de dicho programa contribuir a la formación de nuevas audiencias para las artes escénicas o, como afirma Montecino (2022), fomentar los procesos de formación de audiencias. **La educación para Jiménez López (2010) no debería ser algo que surge una vez terminado el trabajo del programador**. En los casos abordados, educación y programación aparecían como parte de la misma área donde están completamente alineados, o como áreas separadas donde existen constantes diálogos en torno a las lecturas de la programación y sus destinatarios.

En el Solís, se consideraba la programación como el corazón del espacio, pero aun así podían hacer foco en el desarrollo de audiencias. Es interesante el ejemplo que se da desde el Cervantes, donde una propuesta de visita guiada teatralizada sale desde el Área hacia la programación regular. En esta línea, también debemos destacar la co-creación con los públicos: por ejemplo, una acción como la del GTN, donde crearon una obra con el asesoramiento de adolescentes, destinada al público adolescente. Asimismo, las instituciones que hemos abordado a lo largo del trabajo cuentan con áreas de estudios de públicos: esto permite identificar el espectro de público con el que cuentan, para salir a buscar a sectores de la población que no asisten a esos espacios, pero también conocer lo que los participantes tienen para decir, lo cual puede influir directamente en las decisiones de la institución. Ibacache Villalobos (2015) refiere a la necesidad de un equilibrio con las propuestas de la programación. Adrián (GTN 2016, 2018) menciona algo clave: la institución se debe a la ciudadanía en general, pero también a los actores culturales. Considera a los creadores como un público más. Por ese motivo la programación no responde necesariamente a la demanda de las audiencias, sino también a la falta de oportunidades en el sector cultural. Jaroslavsky (2021) sigue esa línea al afirmar que la programación y convocatoria de un teatro público justamente no puede ser igual a la del teatro comercial.

Ahora bien, si antes expusimos las claves que plantea Jiménez López para lograr la sustentabilidad de las instituciones, las mismas ideas (2009) elabora al pensar en el concepto de ciudadanía cultural: si las instituciones abogan por que las personas puedan hacer ejercicio de sus derechos culturales, deberían colocar a los públicos en el centro de su hacer. Entre las claves, Jiménez López menciona justamente cuestionar la programación y tener en cuenta la educación. Aun así, **esas áreas que efectivamente ponen a los públicos en el centro de su hacer raramente son institucionalizadas**, lo cual puede derivar en organigramas muy variables. El caso extremo sería el del GTN, que en sus inicios ni siquiera la institución misma contaba con un presupuesto asignado. Asimismo, los entrevistados mencionan desafíos, como las dificultades presupuestarias, que pueden desencadenar en pérdida o falta de personal o recursos. También expresan cierto desconocimiento general o resistencia sobre la formación de

públicos entre funcionarios públicos, o de los mismos trabajadores de las instituciones. En el GTN enfatizan la necesidad de registrar lo acontecido, en un país donde no está fortalecido el sector público y rápidamente puede olvidarse lo hecho ante un cambio de gestión. Giorgio también refiere a la alta rotación de funcionarios y hasta menciona un momento en que el trabajo se detuvo debido a la falta de fondos. El Área de Públicos del Cervantes no figura en el organigrama oficial de la institución como parte del Ministerio de Cultura de la Argentina. Tampoco el Área de Desarrollo de Audiencias estaba oficializada en el Solís. De hecho, en el organigrama oficial solo figura el área de educación y de investigación. El caso del GAM sería una excepción: llaman al desarrollo de audiencias el corazón de su institución, y esto puede verse reflejado tanto en la estabilidad del área desde sus orígenes, como en el Plan de Programación y Audiencias que han desarrollado de tres años (2019-2022). Esto también implica que el GAM debe responder a metas cuantitativas específicas. Montecino (2022) deja esto en claro cuando hace mención a la cantidad de estudiantes que deben participar de las actividades para alcanzar metas de la institución. Respecto al GTN, Adrianzén (2021) enfatiza la necesidad de números, de medición, de demostración de impacto, ya que lo considera necesario para la gestión. Giorgio (2022) refiere a la bajada de “llenar butacas” y a la necesidad de convencer todo el tiempo, de tener que argumentar por la existencia de su área. Encuentra a su vez que las mediciones de impacto son necesarias para poder intentar acceder a recursos públicos y privados. Jaroslavsky (2021) considera que el desarrollo de una gestión de públicos no puede asociarse a la idea de llenar las salas cuando una obra no está convocando, para salvar la temporada mostrando mejores números de asistencia.

Parafraseando a Vergara (2017), se busca con estas áreas asegurar un acceso equitativo a la cultura, pero también que las instituciones culturales sobrevivan, ya que necesitan del público para hacerlo. Así, hemos notado a lo largo de todos los documentos y conversaciones que **los argumentos enfocados en garantizar los derechos del público y en garantizar la continuidad de las instituciones se tienden a entremezclar**. El énfasis que ponen varios entrevistados en enfocarse en toda la comunidad, en deberse a los públicos, en ser espacios abiertos a todos, tiene a las personas en mente, pero también a las necesidades de la institución.

Vale destacar que en la bibliografía y en las entrevistas surgieron algunas claves que no responden a ninguna de las motivaciones que presentamos, que parecen escapar a las instituciones y responder más a inquietudes de los gestores que están al frente de las áreas: la búsqueda de generar experiencias atractivas, revulsivas, contraculturales, la necesidad de cuestionarse todo el tiempo sobre lo hecho, el pensar el arte como un modo de conocer el mundo, entre otras. De algunas de estas ideas se desprende cierta concepción del arte por el arte mismo que, al fin y al cabo, atraviesa todo quehacer cultural. Quizás ver teatro o disfrutar de cualquier forma de arte no tiene una utilidad práctica, no es una necesidad para todos y sería difícil constatar si nos va a hacer “mejores”. Pero resulta claro que la formación de espectadores entre niños y jóvenes permite adquirir las herramientas para apreciar una obra teatral, que desarrolla la oportunidad de una experiencia estética y teatral única.

También debemos subrayar el diálogo constante que ha surgido entre los profesionales que impulsan estas tareas, ya sea a través de capacitaciones entre sí, lecturas compartidas, o la Red Iberoamericana de Desarrollo de Públicos, de la que varios forman parte. De hecho, se han retroalimentado de modo que varias de las acciones que llevan adelante tienen puntos en común o son actividades similares. Algunos entrevistados mencionan varias veces a sus colegas como motores de cambio y referentes. Como vimos, las instituciones que tienen como objetivo la diversificación de su público, ejercen un tipo de trabajo mucho más exigente. No son acciones que puedan desplegar todas las instituciones: es un trabajo a largo plazo, que requiere continuidad, que se debate entre lo masivo y lo artesanal, que insume recursos, y cuyos resultados cualitativos son difíciles de medir a largo plazo, por lo que muchas veces terminan recurriendo a resultados cuantitativos mucho más vinculados al discurso económico y al corto plazo, como es por ejemplo el número de destinatarios de las actividades.

Hemos visto que el desarrollo de audiencias es hoy una charla recurrente en el sector cultural. Para Cuenca-Amigo (2014), esta búsqueda tiene su antecedente en el paradigma de la democratización cultural, paradigma que busca el acceso igualitario al disfrute de ciertos bienes culturales bajo la creencia del valor

civilizador de la alta cultura, la idea de que el arte hace mejor a las personas. Por otra parte, la democracia cultural se asocia más a lo comunitario y a la apertura del concepto de cultura. Ambos paradigmas, si bien muchas veces han sido considerados opuestos, parecen convivir: **la difusión y conservación de la alta cultura no se opone necesariamente a la apertura del concepto de cultura y lo comunitario.** Ambos paradigmas son mencionados frecuentemente en los casos abordados, aun en la misma institución, y a veces hasta parecen no distinguirse. En el Cervantes se puede abogar por la democratización de la cultura, así como pensar el espacio como un lugar destinado a la comunidad y el encuentro. Hemos trabajado dos autores que complejizan estas ideas: para Bjørnsen (2011), solo se busca desarrollar audiencias para un arte profesional que no puede sobrevivir en el mercado privado y que el Estado busca financiar. Que llegue a tantas personas como sea posible. Sin esa meta, las acciones de las instituciones culturales públicas, financiadas por toda la sociedad, solo alcanzarían a quienes tienen un mayor capital cultural y económico. Para Hadley (2021), el desarrollo de audiencias entonces es más bien un imperativo moral. Viene a cumplir una especie de “función ideológica” de las políticas culturales, las cuales buscan alterar la demografía del consumo cultural. Para Bouret Vespa (2021), la gestión cultural siempre tiene una mirada del mundo, es justamente ideológica. Hadley concluye que, en la realidad inglesa, la demografía del consumo cultural no ha sido modificada, los públicos parecen estar siempre en desarrollo. El paradigma de la democracia cultural aparece entonces como una especie de punto de llegada que se debe alcanzar. En el Teatro Solís queda de manifiesto esa búsqueda de pasar de un paradigma a otro como un punto de llegada. Bouret Vespa (2021) sugiere la idea de que, si la mediación permite compartir un código de comunicación, ello sería una herramienta para alcanzar la democracia cultural. **Esto nos lleva a pensar que los argumentos que hemos llamado democráticos parten de un imperativo moral.** El razonamiento simplificado sería el siguiente: las instituciones públicas financiadas por las mayorías no pueden ser solo accesibles para una elite. Por ende, se deben formar públicos que puedan acceder a las propuestas. Esto queda muy firme en la entrevista a Tantanian (2021) cuando afirma que todos deben poder acceder a la programación, ya que se trata de dinero público. Allí asocia la idea de teatro público a un servicio para la comunidad. **Por otra parte, las motivaciones**

institucionales parecen focalizar sobre la idea de que deben formar públicos participativos, porque allí está la clave para la supervivencia de las instituciones. Un ejemplo concreto de la tensión entre los argumentos se puede encontrar en el Área de Públicos del Cervantes: su misión se propone acercar nuevos grupos a la institución, mientras que su visión es ser un espacio de transformación social.

Para finalizar, coincidimos con Bishop (2013) y Belfiore (2015) en que las instituciones culturales públicas necesitan justificar su existencia, cada vez más, a través del impacto que generan. Ese impacto no es solo económico: se espera que hagan a nuestras sociedades más democráticas, que tengan un impacto social. Como vimos, la naturaleza de las políticas públicas, al fin y al cabo, es lograr, solucionar o cambiar algo que debe ser constatable, y por ese motivo cuenta con financiamiento público. Las políticas públicas son por naturaleza instrumentales. Este no es un debate para resolver o saldar, sino una tensión misma con la que conviven las políticas culturales. Consideramos que el trabajo que realizan las áreas de formación de públicos es sumamente valioso y novedoso, dedicado a proponer nuevos acercamientos al teatro en un contexto sumamente complejo. Abogamos por su continuidad y resulta **fundamental generar aportes teóricos sobre el tema, de manera de continuar elaborando herramientas y planes de acción a futuro.**

6. BIBLIOGRAFÍA

Adriánzén, J. C. (2018). Programar grandes escenarios para públicos diversos. *Conectando Audiencias*, N.º 13, pp. 19-25.

Adriánzén, J. C. (2020). Un nuevo espacio para la formación de audiencias. *Conectando Audiencias América Latina [2020: el valor de la pausa. Repensar las relaciones entre personas y espacios]*, N.º 3, pp. 46-49.

Akoschky, J. (et. al.). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: ResearchGate.

Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2012). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.

Arenas Piedrahita, A. (2016). La dimensión socio-política de la democracia y el teatro: una aproximación a la visión eurípidea de la areté cívica. *Perseitas*, vol. 4, N.º 1, pp. 79-102. Disponible en: <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/view/1805>.

Belfiore, E. (2009). On Bullshit in Cultural Policy Practice and Research: Notes from the British Case. *International Journal of Cultural Policy*, vol. 15(4), pp. 343-359. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/262871593_On_bullshit_in_cultural_policy_practice_and_research_notes_from_the_British_case.

Belfiore, E. (2015). 'Impact', 'value' and 'bad economics'. Making sense of the problem of value in the arts and humanities. *Arts & Humanities in Higher Education*, vol. 14(1), pp. 95-110. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/273302168_'Impact'_ 'value'_ and_'bad_economics'_ Making_sense_of_the_problem_of_value_in_the_arts_and_humanities.

Bell, D., y Oakley, K. (2014). *Cultural Policy*. Londres: Routledge.

Bishop, C. (2013). *Radical Museology, or, What's Contemporary in Museums of Contemporary Art*. Londres: Koenig Books.

Bjørnsen, E. (2011). The Limitations of Audience Development. *Audiences Norway*. Disponible en: <https://www.yumpu.com/en/document/read/18342149/the-limitations-of-audience-development-arts-and-audiences>.

Bollo, A., Gariboldi, A., Da Milano, C. y Torch, Ch. (2017). *Cómo poner a los públicos al centro de las organizaciones culturales*. Estudio sobre el Desarrollo de Públicos. Comisión Europea. Dirección General de Educación, Deporte y Cultura. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Botelho, I. (2011) Prólogo: Propuesta de una canasta básica cultural. En: Güell, P., Morales, R. y Peters, T. *Una canasta básica de consumo cultural para América Latina. Elementos metodológicos para el derecho a la participación cultural*.

[Colección CISOC]. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, pp. 9-17. Disponible en: <https://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2011/11/Unacanasta-b%C3%A1sica-de-consumo-cultural-para-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bouret Vespa, D. (2017). Teatro Solís de Montevideo: estrategias de desarrollo de audiencias para construir ciudadanía. *Conectando Audiencias*, N.º 11, pp. 69-76.

Chapato, M. E. (2002). El lenguaje teatral en la escuela. En: Akoschky, J. (et. al.). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós, pp. 88-115. Disponible en: ResearchGate.

Colomer, J. y Sellas, J. (2012). *Marketing de las artes escénicas. Creación y desarrollo de públicos*. Barcelona: Gescénic.

Colomer, J. (2014). *Estrategias para el desarrollo de públicos culturales. Manual Atalaya. Apoyo a la gestión cultural*. Disponible en: <http://atalayagestioncultural.es/inicio>.

Colomer, J. (2019, julio). *Desarrollo de públicos y comunidades culturales*. Informe presentado en el Seminario Internacional de Desarrollo de Públicos, Santiago de Chile. Disponible en: <https://www.cultura.gob.cl/programacionypublicos/wp-content/uploads/sites/42/2019/08/ponencia-jaume-colomer.pdf>.

Cuenca-Amigo, M. (2014, enero). La democratización cultural como antecedente del desarrollo de audiencias culturales. *Quaderns d'animació i educació social*, N.º 19. Disponible en: http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diecinueve/index_htm_files/democratizaci3n.pdf.

Cuenca-Amigo, M. y Makua, A. (2018). Cómo situar al público en el centro de tu gestión. Guía para implantar un enfoque de desarrollo de audiencias en las organizaciones culturales. *DEUSTO Social Impact Briefings*, N.º 3, pp. 9-37. Disponible en: <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deustoresearch/es/inicio/difusion-y-transferencia/briefings-y-story-tellings>.

Declaración Universal de Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. Disponible en Infoleg: http://www.infoleg.gob.ar/?page_id=1003.

Declaración de México sobre las Políticas Culturales. UNESCO. Disponible en: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2261>

Durán, A. (2016). *Nuevos públicos, artes escénicas y escuela. Cuando los jóvenes devienen espectadores*. Buenos Aires: Leviatán.

Durán, A. y Jaroslavsky, S. (2012). *Cómo formar jóvenes espectadores en la era digital*. Buenos Aires: Leviatán.

Durán, A. y Jaroslavsky, S. (2017). La pionera Área de Públicos del Teatro Cervantes-Teatro Nacional Argentino. *Conectando Audiencias*, N.º 11, pp. 46-54.

Eagleton, T. (2017). *Cultura*. España: Taurus.

Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Foro Internacional de las Artes Escénicas (2010). *Los públicos de las artes escénicas*. [Documento final]. Red Española de Teatros, Auditorios, Circuitos y Festivales de titularidad pública.

GAM. Centro Gabriela Mistral (2014, septiembre). Programación Educativa GAM. Informe de descripción de Programa. Unidad de Estudios GAM. Chile.

GAM. Centro Gabriela Mistral (2014). Programación Educativa GAM. Reporte 2014. Unidad de Estudios GAM. Chile.

GAM. Centro Gabriela Mistral (2022). Plan de Programación y Audiencias 2019-2022. Dirección de Programación y Audiencias. Chile.

García Canclini, N. (1985). *Cultura y sociedad. Una introducción*. México: Secretaría de Educación Pública de México.

García Canclini, N. (ed.). (1987). *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.

García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.

Giorgio, M. (2017). Formación de públicos en el Gran Teatro Nacional de Lima: la primera experiencia que deja huella. *Conectando Audiencias*, N.º 11, pp. 62-68.

Giorgio, M. (2020). La relación con los públicos se construye día a día. *Conectando Audiencias América Latina Latina [2020: el valor de la pausa. Repensar las relaciones entre personas y espacios]*, N.º 3, pp. 36-41.

Gomá, R. y Subirats, J. (coords.) (1998). Democratización, dimensiones de conflicto y políticas públicas en España. *Políticas Públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Ariel Ciencia Política, pp. 13-36.

Gran Teatro Nacional (2016). *Primera Llamada. Programa de Formación de Públicos del Gran Teatro Nacional*. Ministerio de Cultura de Perú.

Gray, C. (2014, septiembre). *Ambiguity and Cultural Policy*. Paper de la International Conference on Cultural Policy Research, Hildesheim. [Modelos de gestión cultural]. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Ambiguity-and-Cultural-Policy-Gray/93c4559406686d9f9ccabcf9a9d335aefde1d17b>.

Güell, P., Morales, R. y Peters, T. (2011). *Una canasta básica de consumo cultural para América Latina. Elementos metodológicos para el derecho a la participación cultural*. [Colección CISOC]. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Disponible en: <https://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2011/11/Una-canasta-b%C3%A1sica-de-consumo-cultural-para-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>.

Hadley, S. (2021). *Audience Development and Cultural Policy*. Londres: Palgrave MacMillan.

Hanna, A. (2017). *Análisis de las políticas públicas vinculadas a la formación de públicos*. [Trabajo final de maestría]. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-1080_HannaAH.pdf.

Holden, J. (2010). *Culture and Class*. Londres: Counterpoint. Disponible en: <http://www.bluedrum.ie/documents/CultureAndClassStandard.pdf>.

Ibacache Villalobos, J. (2015). GAM: un caso de programación artística de la mano del desarrollo de audiencias. *Conectando Audiencias*, N.º 9, pp. 4-8.

Ibacache Villalobos, J. (2016). Prólogo. Una comunidad de nuevos espectadores. En: Durán, A. *Nuevos públicos, artes escénicas y escuela. Cuando los jóvenes devienen espectadores*. Buenos Aires: Leviatán, pp. 13-16.

Ibacache Villalobos, J. (2017). Una red enfocada en públicos, audiencias y territorios de América Latina. *Conectando Audiencias*, N.º 11, pp. 4-9.

Ibacache Villalobos, J. (2020). Públicos en confinamiento en América Latina. *Conectando Audiencias América Latina [2020: el valor de la pausa. Repensar las relaciones entre personas y espacios]*, N.º 3, pp. 7-13.

Jaroslavsky, S. (2016). Prólogo. Pensar en el otro. En: Durán, A. *Nuevos públicos, artes escénicas y escuela. Cuando los jóvenes devienen espectadores*. Buenos Aires: Leviatán, pp. 17-20.

Jaroslavsky, S. (2020). La presencialidad y la virtualidad pueden coexistir a futuro. *Conectando Audiencias América Latina [2020: el valor de la pausa. Repensar las relaciones entre personas y espacios]*, N.º 3, pp. 20-25.

Jiménez López, L. (2000). *Teatro & públicos. El lado oscuro de la sala*. México: Escenología.

Jiménez López, L. (2009). Derechos culturales, públicos y ciudadanía. *Paso de Gato. Revista mexicana de teatro*, N.º 39, pp. 37-39.

Jiménez López, L. (2010). Artes escénicas, públicos y sustentabilidad en el siglo XXI. *Los públicos de las artes escénicas*, pp. 13-27. Foro Internacional de las Artes Escénicas. [Documento final]. Red Española de Teatros, Auditorios, Circuitos y Festivales de titularidad pública.

Kartun, M. (2009). La muerte del teatro y otras buenas noticias. *Complejo Teatral de Buenos Aires*. [Ciclo de conferencias: La literatura argentina por escritores argentinos. Narradores, poetas y dramaturgos. Biblioteca Nacional]. Disponible en: <https://complejoteatral.gob.ar/nota/la-muerte-del-teatro-y-otras-buenas-noticias>.

Kawashima, N. (2000). *Beyond the division of attenders vs. non-attenders. A study into audience development in policy and practice*. Research papers, vol. 6. Centre for Cultural Policy Studies de la University of Warwick. Disponible en: http://wrap.warwick.ac.uk/35926/1/WRAP_Kawashima_ccps_paper_6.pdf.

López, F. (2020). *Manual de desarrollo de audiencias. Desde la proximidad*. Diputación de Barcelona.

Nassim Abouddrar, B. y Mairesse, F. (2018). *La mediación cultural*. [Colección Enfoques]. Buenos Aires: Libros UNA.

O'Neill, M. (2002). The good enough visitor, en R. Sandell (ed.). *Museums, Society, Inequality*. Londres: Routledge.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2014). *Encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales*. Disponible en: <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/48/encuestalatinoamericana2013.pdf>.

Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós.

Perazza, R. (2016). Prólogo. Interpelar la escena escolar. En: Durán, A. *Nuevos públicos, artes escénicas y escuela. Cuando los jóvenes devienen espectadores*. Buenos Aires: Leviatán, pp. 9-12.

Quevedo, L. A. (2011). Prólogo: Propuesta de una canasta básica de consumo cultural. En: Güell, P., Morales, R. y Peters, T. *Una canasta básica de consumo cultural para América Latina. Elementos metodológicos para el derecho a la participación cultural*. [Colección CISOC]. Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, pp. 5-8. Disponible en: <https://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2011/11/Una-canasta-b%C3%A1sica-de-consumo-cultural-para-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>.

Rancière, J. (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Rosas Mantecón, A. (2009, diciembre). ¿Qué es el público? *Revista Poiésis*, N°14, pp.175-215. Edición bilingüe disponible en: <https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/27078/15776>.

Salazar Vaca, D. (2018). *Gestión estratégica de Programas de Formación de Nuevos Públicos en Teatros Líricos de Buenos Aires*. [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires.

Teatro Nacional Argentino-Teatro Cervantes (2020). *El desarrollo de públicos en el Teatro Nacional Argentino-Teatro Cervantes. Foco en los nuevos públicos*. Sistema de Información Cultural de Argentina. Ministerio de Cultura de la Nación.

Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En: Akoschky, J. (et. al.). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós, pp. 6-59. Disponible en: ResearchGate.

Vergara, P. (2017). Los estudios de públicos en América Latina. *Conectando Audiencias*, N.º 11, pp. 19 a 27.

Vicci Gianotti, G. (2014). *Formación de públicos y artes escénicas. Una mirada hacia Montevideo*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Disponible en: <https://studylib.es/doc/7421353>.

Vicci Gianotti, G. (2017). Pensar los públicos de teatro. *Conectando Audiencias*, N.º 11, pp. 11-17.

ENTREVISTAS

Adriánzén, Juan Carlos (2021). Gran Teatro Nacional.

Bouret Vespa, Daniela (2021). Teatro Solís.

Giorgio, Melissa (2022). Gran Teatro Nacional.

Montecino, Nicolás (2022). Centro Gabriela Mistral.

Jaroslavsky, Sonia (2021). Teatro Nacional Cervantes.

Tantanian, Alejandro (2021). Teatro Nacional Cervantes.

SITIOS WEB

Centro Gabriela Mistral. <https://www.gam.cl/>

Gran Teatro Nacional. <https://granteatronacional.pe/>

Teatro Nacional Cervantes. <https://www.teatrocervantes.gob.ar/>

Teatro Solís. <https://www.teatrosolis.org.uy/>

7. ANEXOS

7.1 Biografía de los entrevistados

Centro Gabriela Mistral

NICOLÁS MONTECINO

Egresado como Actor y Licenciado en Artes Escénicas en el año 2012. Creó y actuó en montajes para público infantil durante los años 2013 y 2015. Cuenta con un diplomado de Pedagogía Teatral, realizado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el año 2017. Trabaja en el Centro Cultural Gabriela Mistral desde el 2013 hasta la fecha en la Unidad de Audiencias, especializándose en públicos que involucran al mundo escolar, profesores y estudiantes.

Teatro Solís

DANIELA BOURET VESPA

Magister en Ciencias Humanas (2014) y Licenciada en Ciencias Históricas (1997) por la Universidad de la República (Uruguay). Cuenta con un Diploma del Programa Gobernabilidad, Gerencia Política y Gestión Pública (2017) por la misma casa de estudios. También cuenta con un Diploma del Programa de Habilidades Gerenciales (2017) por la Universidad ORT (Uruguay). Gerente en Relaciones Públicas (1995) por la Asociación Uruguaya de Relaciones Públicas. Ha publicado diversos libros, artículos y catálogos para exposiciones de artes. Panelista frecuente en Argentina, Chile, Costa Rica, Francia, Estados Unidos, Colombia, España y China. Fue productora de teatro y música y ha sido curadora de varias exposiciones de artes visuales. Fue docente de turismo en la Universidad de la República y Vice Presidenta del Conglomerado de Turismo de Montevideo. Desde el 2011 al 2014 fue asesora de la División Turismo de la Intendencia de Montevideo. Entre el 2004 y 2011 fue Directora de Desarrollo Institucional del Teatro Solís, responsable de los Departamentos de Educación, Atención al Público y fundadora del Centro de Investigación, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas (CIDDAE). En el 2014 ganó el concurso abierto de oposición y méritos, por el cual asumió la Dirección del Teatro Solís hasta el 2020.

Desde el 2021 y al día de hoy se desempeña como Directora de Cultura del Servicio Central de Inclusión y Bienestar de la Universidad de la República.

Gran Teatro Nacional

JUAN CARLOS ADRIANZÉN

Gestor Cultural con estudios de Maestría en la Universidad Complutense de Madrid (2006) y Diploma en Relaciones Culturales Internacionales por la Universidad de Girona-OEI-CAEU (2016), especializado en la planificación de proyectos culturales, su desarrollo, seguimiento y evaluación. Ha desarrollado su vida profesional entre Colombia, Perú y España, desempeñándose en el sector público y privado como gestor de proyectos culturales y productor de teatro, danza, música, ópera y zarzuela, así como coordinador artístico y de producción de importantes festivales de música y artes escénicas. También ha trabajado en el diseño e implementación de políticas de acercamiento de las artes escénicas a nuevos públicos. Paralelo a su trabajo como gestor, ejerce la docencia a través del dictado de diversos cursos y talleres dirigidos a gestores y operadores del sector cultural en busca de una mayor profesionalización, con especial énfasis en la gestión y formación de nuevos públicos, la generación de espacios para la crítica y la formalización de proyectos culturales. Fue responsable de la apertura y puesta en marcha del Gran Teatro Nacional, donde se desempeñó como Coordinador General y Programador del 2012 al 2016. Desde el 2017 es Director de Programación del Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo (Colombia).

Gran Teatro Nacional

MELISSA GIORGIO

Comunicadora Social (1999) egresada de la Universidad de Lima. Maestría en Políticas y Gestión de la Educación (2017) por la Universidad de San Martín de Porres - EUCIM Business School (Perú). Postgrado en Gestión Cultural (2014) por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Gestora Cultural especialista en Desarrollo y Formación de Públicos. Vinculada al sector cultural desde 2003, se ha desempeñado como productora teatral y consultora en temas de gestión de proyectos artísticos y educativos para el sector público y privado. En 2012 creó y desarrolló el Programa de Formación de Públicos del Gran Teatro Nacional del Perú. Desde 2018 asume el reto de implementar el área de Públicos del GTN

diseñando los departamentos de Educación y Comunidad e impulsando programas y actividades dirigidos a diversos públicos. Fue becaria del International Visitor Leadership Program on Demand, auspiciada por la Secretaría de Estado de los Estados Unidos de Norteamérica y del Seminar on Directors of Festivals for Countries along the Belt and Road, auspiciado por el Ministerio de Comercio y el Central Academy of Cultural Administration de Beijing, República Popular de China. Se ha desempeñado como docente en la Escuela de Artes Escénicas de la Universidad Científica del Sur en Lima y en la Escuela de posgrado de la Universidad Privada Antenor Orrego UPAO de Trujillo. Conferencista en múltiples seminarios y congresos internacionales y especialista invitada en la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM y en la Tecnicatura de Gestión Cultural del CLAEH Centro Latinoamericano de Economía Humana, de Uruguay.

Teatro Cervantes

ALEJANDRO TANTANIÁN

En 1979 comienza sus estudios de actuación en la Universidad Popular de Belgrano. Estudios que amplía y diversifica a partir de la década del '80 con maestros de la talla de Laura Yusem, Ricardo Monti, Alicia Scaglia, Norman Briski, Juan Carlos Gené y Augusto Fernández, entre otros. Su labor en el medio se inicia como actor a comienzos de la década del '80. Desde entonces, a este rol sabrán sumarse, a lo largo de los años, sus trabajos como autor, director, régisseur, cantante, docente, traductor y gestor cultural. Forma parte del colectivo de autores Caraja-jí y del grupo El Periférico de Objetos - grupo paradigmático del teatro experimental e independiente argentino. Su trabajo teatral lo ha llevado a participar en numerosos festivales internacionales y lo ha hecho merecedor de diversos premios nacionales. Funda en 2010 Panorama Sur: plataforma de formación e intercambio para artistas con sede en la ciudad de Buenos Aires desempeñándose como director artístico hasta el momento del cierre de la plataforma en 2019. Entre 2015 y 2016 se desempeña como Curador de Artes Teatrales del Museo de Arte Moderno de Buenos Aires (MAMBA). Entre 2017 y 2019 se desempeña como Director General y Artístico del TNA / Teatro Nacional Argentino - Teatro Cervantes. Durante el 2019 formó parte del directorio del Fondo Nacional de las Artes en el área Artes Escénicas. Ha participado en más de 60

festivales internacionales y ha sido merecedor de numerosos premios nacionales. Primer artista del medio teatral argentino seleccionado para la beca de la Akademie Schloss Solitude, Alemania. Como autor ha sido estrenado en Argentina, Uruguay, Brasil, Francia, Suiza, España, Bélgica, Austria y Alemania. Sus piezas han sido traducidas al portugués, inglés, italiano, francés y alemán.

Teatro Cervantes

SONIA JAROSLAVSKY

Es fundadora y coordinadora, junto a Ana Durán, del Programa Formación de Espectadores de teatro, cine y danza perteneciente al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que integra desde el 2005. Coordinó el Primer Laboratorio-Taller de Creación de Nuevos Públicos en El Cultural San Martín (Buenos Aires, Argentina). Realizó -en las dos ediciones (2009 y 2011)- la producción periodística de Ojos al mundo teatro: I y II Laboratorio - Taller de Periodismo Crítico, en el Festival Internacional de Buenos Aires. Dirigió el I Encuentro Nacional de Creación de Nuevos Públicos en 2011 y el I Encuentro Internacional de Creación de Nuevos Públicos en 2013. Desde el año 2014 es creadora y coordinadora de Carrusel (Escuela de la Mirada) junto a Ana Duran y Verónica Sabán: programa independiente que acerca de forma gradual a las artes escénicas y artes visuales a público de nivel inicial, primario, medio, terciario y universitario. Es co-autora de *Cómo formar jóvenes espectadores en la era digital* (Leviatán, 2012) y co-autora de *Pasado y Presente de un mundo posible. Del teatro independiente al teatro comunitario* (Leviatán, 2014). En el campo de la crítica teatral y el periodismo, escribió artículos, reseñas y críticas en diarios y revistas. Colaboró hasta el 2012 en el sitio web Alternativa Teatral, en calidad de editora y colaboradora de críticas y reportajes. Realizó la dirección periodística de AT TV, en la serie de entrevistas a artistas locales. Fue docente en la Universidad de Palermo en la Carrera de Producción de Espectáculos, titular de la materia Gestión de Proyectos I (orientada a la formación de públicos). Autora y Coordinadora de la materia Arte y Ciudadanía para el Programa Adultos 2000 (Ministerio de Educación, C.A.B.A.). En 2016 crea junto a Ana Duran el Área de Gestión de Públicos del Teatro Nacional Cervantes, desempeñándose al día de hoy como coordinadora de la misma.

7.2 Cuadro comparativo de los casos abordados

	Teatro Nacional Cervantes	Gran Teatro Nacional	Centro Gabriela Mistral	Teatro Solís
Ubicación	Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.	Lima, Perú.	Santiago de Chile, Chile.	Montevideo, Uruguay.
Año de apertura de la institución	1921 (como teatro privado)	2012	2010	1856 (como teatro privado)
Dependencia / Administración	Nacional. Organismo autárquico dependiente del Ministerio de Cultura de la Presidencia de la Nación.	Nacional. Ministerio de Cultura.	Nacional (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile) junto a una organización de derecho privado sin fines de lucro (Corporación Centro Cultural Gabriela Mistral).	Municipal. Responde a la Secretaría de Promoción Cultural que a su vez depende del Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo.
Nombre del área estudiada	Gestión de Públicos	Públicos	Dirección de Programación y Audiencias	Área de Desarrollo de Audiencias
Sub-áreas / Acciones	Educación	Programa de Formación de Públicos / Educación	Programación	Departamento de Educación (incluía propuestas como el Programa de Arte y DDHH, Jóvenes Críticos, Visitas Guiadas, entre otras)
	Grupos / Comunidades	Familias Escénicas	Estudios	
	Beneficios	Grandes Audiencias	Públicos	
	TNC Club	Vecinos GTN	Audiencias - Incluye Educación y Mediación (abordan 7 programas, entre ellos Familias, Jóvenes+, Escuela)-	
	Estudios / Medición	Estudios de Públicos		Centro de Investigación, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas
	TNC Accesibles	GTN Sin Límites		Observatorio de Datos Culturales Contemporáneos
	Jóvenes Periodistas	Club de Jóvenes Críticos	BiblioGAM	
Lugar en el organigrama oficial	No	No	Sí	Figura Educación y el Centro de Investigación, Documentación y

				Difusión de las Artes Escénicas bajo Extensión Cultural
Periodo contemplado	2017 - presente	2012 - presente	2010 - presente	2004 - 2020
Entrevistados	Alejandro Tantanian - Director General y Artístico (2017-2019)	Juan Carlos Adrianzén - Coordinador General y Programador (2012 - 2016)	Nicolás Montecino - Asistente Educación / Mediador Cultural (2013 - presente)	Daniela Bouret Vespa- Directora de Desarrollo Institucional (2004 - 2011) - Directora (2014 - 2020)
	Sonia Jaroslavsky - Coordinadora Gestión de Públicos (2017 - presente)	Melissa Giorgio - Coordinadora Programa de Formación de Públicos (2012 - 2017) - Coordinadora Área de Públicos (2018 - presente)		