

Cartografías desde un equipo: Continuidades y rupturas de un dispositivo de trabajo atravesado por el ASPO

María Soledad Lami
solelamitandil@gmail.com

Joaquina Massa
joamassa@gmail.com

Florencia Juliana Rodríguez
florr.tandil@gmail.com

Verónica Ana Eva Rodríguez
veronicarecooparte@gmail.com

Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro. Tandil

Resumen

En el presente artículo procuramos dar cuenta de cómo el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), que se inició en marzo de 2020 en nuestro país y continúa vigente, atravesó la enseñanza del Teatro de los talleres de niños/as, preadolescentes, jóvenes y Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Hemos desarrollado esta reflexión en el marco de un dispositivo en funcionamiento desde hace seis años con el objetivo de analizar las experiencias enmarcadas en los nombrados talleres. El dispositivo está conformado por un equipo de trabajo inter-disciplinario integrado por dos profesoras de Teatro, una estudiante avanzada de Ciencias de la Educación con formación teatral en el marco de esta experiencia y una psicoanalista.

Nos proponemos señalar las alteraciones y modificaciones del tiempo, el espacio y los lazos que se dieron en la enseñanza del Teatro a partir de la necesidad de desempeñar la tarea en forma remota, utilizando medios tecnológicos para la comunicación con los alumnos/as y entre las coordinadoras, ubicando continuidades y rupturas en la tarea y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pretendemos dar cuenta de un recorrido que va de la incertidumbre y desconcierto inicial a la posibilidad de reflexionar y planificar acciones educativas. En ese recorrido es relevante la función de cohesión y sostén que cumple el equipo de trabajo y la reflexión sistemática sobre la práctica docente y la experiencia.

Palabras clave: Teatro- educación- interdisciplina- dispositivo- trayectoria.

Departamento de Educación Artística – Facultad de Arte

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 3.0

Recibido: 23/10/2020 – Aceptado: 10/12/2020

Introducción

En el presente artículo procuramos dar cuenta de cómo el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), que se inició en marzo de 2020 en nuestro país y continúa vigente, atravesó la enseñanza del Teatro de los talleres de niños/as, preadolescentes, jóvenes y Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Hemos desarrollado esta reflexión en el marco de un dispositivo creado y en funcionamiento desde hace seis años, con el objetivo de analizar las experiencias enmarcadas en de los nombrados talleres, teniendo presente como noción de experiencia la desarrollada por Jorge Larrosa:

La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2011: 3).

El dispositivo está conformado por un equipo de trabajo inter-disciplinario integrado por Verónica Rodríguez y Soledad Lami, profesoras de Teatro; Florencia Rodríguez, estudiante avanzada de Ciencias de la Educación con formación teatral en el marco de esta experiencia y la psicoanalista Joaquina Massa.

El 17 de marzo de 2020 comenzó a regir por decreto en Argentina la Emergencia Sanitaria debido a la pandemia del virus Covid-19. La misma implicó una cuarentena estricta que devino en un sistema de fases, incorporando paulatinamente la posibilidad del desarrollo de determinadas actividades, de acuerdo a la situación sanitaria de cada región. El día 15 de marzo, el presidente de la Nación, Alberto Fernández, comunicó en conferencia de prensa la suspensión del dictado de clases presenciales en todas las escuelas del país, conforme a las recomendaciones del Comité Interministerial y la Organización Mundial de la Salud. Esta disposición, que en un primer momento se previó con una duración de 14 días, abarcó a todos los niveles de la educación formal y no formal y se ha mantenido vigente hasta el momento de redacción de este artículo (octubre 2020).

Si bien desde la Dirección de Educación del Municipio de Tandil, en la cual se inserta la Escuela Municipal de Teatro, se elaboraron protocolos para un regreso escalonado durante el mes de

septiembre de las actividades presenciales en las escuelas municipales, un brote epidemiológico en la ciudad revocó esta decisión.

Esta preocupante realidad global negó la continuidad presencial de nuestra práctica como docentes dentro de la Escuela y nos enfrentó a la necesidad de pensar y repensar alternativas de acción en el marco de esta novedosa y forzada modalidad “no presencial”. Ante la imposibilidad del convivio teatral nos interpelaron estas primeras preguntas que desarrollaremos más adelante: ¿qué características tiene nuestra práctica en este contexto atravesado por la virtualidad? ¿Es posible el trabajo grupal en la virtualidad? ¿Qué o quiénes son los mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Descubrimos y nos proponemos señalar las alteraciones y modificaciones del tiempo, el espacio y los lazos que se dieron en la enseñanza del Teatro a partir de la necesidad de desempeñar la tarea en forma remota, utilizando medios tecnológicos para la comunicación con los/as alumnos/as y entre las coordinadoras, ubicando continuidades y rupturas en la tarea y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A fin de ordenar los procesos y resonancias vinculados a la incertidumbre sobre la posibilidad de volver a la presencialidad establecimos dos períodos. El primero va de marzo a julio, durante el cual la modalidad presencial se encontraba como horizonte posible; y un segundo momento, de agosto a la actualidad, donde paulatinamente se fue advirtiendo que el ciclo de enseñanza 2020 culminaría sin volver a las clases presenciales.

Cabe señalar que no solamente nuestro trabajo se encontraba conmovido y desestabilizado sino la vida entera estaba trastocada. Pretendemos dar cuenta de un recorrido que va de la incertidumbre y desconcierto inicial a la posibilidad de reflexionar y planificar acciones educativas. En ese recorrido es relevante la función de cohesión y sostén que cumple el equipo de trabajo y la reflexión sistemática sobre la práctica docente y la experiencia. Consideramos que son acciones indispensables de crecimiento profesional que se traduce en calidad educativa.

A continuación, desarrollaremos los antecedentes de la experiencia y posteriormente caracterizamos el dispositivo de trabajo, en tanto consideramos que allí hay elementos centrales para comprender el abordaje de la práctica en contexto de aislamiento. Por último, intentaremos dar cuenta de las líneas de acción implementadas en los dos períodos anteriormente mencionados, tomando como variables de análisis al espacio, el tiempo, lo teatral, los lazos, la grupalidad, entre otros.

Entre marcas y huellas. Antecedentes de la experiencia

Los inicios del Proyecto Adolescentes se pueden ubicar en el año 2003 en la Escuela Municipal de Teatro de la ciudad de Tandil, donde Eduardo Hall¹ es docente de talleres para niños/as y adolescentes. El maestro de teatro tiene la iniciativa y la decisión de crear un espacio de oportunidades para los/las jóvenes cuyo eje fuera el Arte Dramático al cual más tarde denominaría Proyecto Adolescentes. Pretendía incidir en la inclusión social de los/as adolescentes a través de la creatividad en el Arte, el fortalecimiento de su autonomía y el desarrollo de sus capacidades. La nominación de Proyecto intenta establecer la diferencia con taller en tanto concebía la construcción a mediano y largo plazo de proyectos personales y grupales de desarrollo profesional y laboral. Asimismo, apuntaba a la multiplicación de espacios de esta naturaleza que pudieran ser objeto de políticas públicas educativas y artísticas.

Sostenido en su trayectoria en 2004 Hall comienza, con un grupo de alumnas de la Escuela, un entrenamiento basado en la Antropología Teatral. De esta manera se perciben en las producciones artísticas corporeidades que denotan un trabajo extra cotidiano del cuerpo, un énfasis en la presencia escénica. Forman parte de este proceso las referencias a Bertolt Brecht, tanto en la creación dramática a partir de textos de este dramaturgo como así también la formación a través de lecturas teóricas sobre Teatro Épico. Desde una posición de discrepancia con el poder teatral de los autores de Buenos Aires y en busca de una dramaturgia propia y territorial, Hall comienza a coordinar los procesos creativos a través de una metodología que ya venía indagando años atrás; la creación colectiva.²

“Divino Tesoro” es la primera creación colectiva, en la que un grupo de niñas y adolescentes giran por los barrios de Tandil durante los años 2004 y 2005, convocando a sus pares a inscribirse a los talleres de la Escuela. Esta dinámica de gira y socialización con otras instituciones educativas de

1 Eduardo Hall (1951) Maestro de Teatro. Comienza su formación en la ciudad de La Plata, en el Taller de Investigaciones Dramáticas (TID) bajo los supuestos del Teatro Independiente con el maestro Carlos Lago. En 1981, en Volterra, Italia se forma en la Escuela Internacional de Antropología Teatral (ISTA) fundada por Eugenio Barba. Luego de esta experiencia dirige Facundina, suprimera creación colectiva, con la cual realiza una gira internacional y obtiene varios premios. Entre 1991 y 1994 es Director de Asistencia y Promoción Cultural de la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Bs. As. A fines de los años noventa se radica en la ciudad de Tandil en la cual concursa horas cátedras en la Escuela Municipal de Teatro, trabaja en organizaciones sociales vinculadas a niñez e impulsa un proyecto de Teatro en la Escuela en la ciudad de Benito Juárez: Proyecto de Formación Docente en Técnicas Dramáticas No Convencionales

2 Espectáculo que no está firmado por una única persona (dramaturgo o director de escena), sino que ha sido elaborado por todos los miembros del grupo que intervienen en la actividad teatral. A menudo el texto ha sido establecido después de improvisaciones en los ensayos, con las modificaciones que propone cada participante (...) Esta forma de creación es reivindicada como tal por los creadores desde los años sesenta y setenta. Está vinculada a un clima sociológico que impulsa la creatividad del individuo en el seno del grupo para superar la “tiranía” de un autor y de un director de escena que han tendido a concentrar todos los poderes y a tomar todas las decisiones estéticas e ideológicas. Este movimiento está ligado a un redescubrimiento del aspecto ritual y colectivo de la actividad teatral (...) (Pavis; 2017:100-101).

los espectáculos surgidos en este espacio se convertiría en un elemento identitario de la experiencia. Cabe señalar que tres de estas jóvenes actrices, son hoy las coordinadoras del dispositivo de trabajo descrito en este artículo.

La propuesta de Hall no sólo crece sino que se amplifica. En 2006 el grupo de adolescentes llega a ser de 50 alumnos/as y se aboca a la creación colectiva y puesta en escena de obras teatrales referidas a las problemáticas, inquietudes y preguntas elegidas por los/as adolescentes. Escuchar lo que ellos/as tenían para decir, promover que cada uno/a tomara la palabra y lograr un tratamiento sobre sus asuntos, es una apuesta que se encuentra en toda la trayectoria del Proyecto Adolescentes.

En esta intencionalidad política de dar lugar a las voces de los/as adolescentes como productores/as de prácticas artísticas transformadoras de la realidad, advertimos consonancias con los postulados iniciales del Tercer Teatro de Eugenio Barba (1997):

No se puede soñar solo el futuro, esperando un cambio total que parece alejarse a cada paso que damos, y que, entretanto, autoriza todas las coartadas, las componendas, la impotencia de la espera. Uno desea que enseguida se forme una nueva célula, pero no desea aislarse en ella. Sumergirse como grupo en el círculo de la ficción para encontrar el coraje de no fingir: el tercer Teatro es esta paradoja. (Barba E., 1997: 204)

Podemos hallar en estas nociones una convergencia con los supuestos y fundamentos de la práctica de Eduardo que, con sus transformaciones y resignificaciones, sostienen las coordinadoras en la Escuela hoy: ¿cómo trabajar con lo que nos aqueja del presente? ¿Cómo tender a procesos transformadores a través del arte? ¿Cómo ejercer la denuncia del presente y la propuesta de un futuro mejor para todos y todas?

Eduardo Hall convoca a colaboradores que acompañan, intervienen de modo lateral y no formal en el Proyecto. Entre ellos se encuentran profesionales con los cuales Hall compartía otras experiencias en organizaciones sociales o en el ámbito de la salud comunitaria: una operadora en psicología social, una trabajadora social, un médico generalista, una psicoanalista, un escenógrafo, una referente en la defensa por los derechos humanos, etc. Esta apuesta al trabajo en equipo forma parte de su trayectoria laboral, tanto en su derrotero teatral como en su experiencia en gestión cultural.

Pensando que “la política educativa se desarrolla en una territorialidad, de cruces, de entramados, de configuraciones en una constante estructuración” (Ball, 2011) cabe preguntarnos si esta intencionalidad de Eduardo otorga identidad al funcionamiento de la experiencia, ¿qué

transformaciones atraviesa y cómo da lugar, paulatinamente, al dispositivo de trabajo que conformamos en la actualidad?

Entre 2004 y 2019 se presentan once creaciones colectivas. Estas obras teatrales fueron presentadas en escuelas secundarias y teatros de la región. Se realizaron tres giras en la provincia de Buenos Aires, a través del Premio Nacional Nuestro Lugar³, en articulación con la Cooperativa de trabajo artístico Recooparte⁴ Ltda. y fueron vistas por alrededor de 50.000 espectadores adolescentes junto a sus docentes y adultos referentes. Una de las características de las representaciones es la inclusión de debates posteriores a la función y propuestas pedagógicas para continuar problematizando las temáticas en las aulas.

El concepto de obra abierta de Humberto Eco resuena en la práctica sostenida de promover multiplicación con las creaciones colectivas. En esta experiencia, el proceso no culmina con una muestra final, sino que se intenta la mayor cantidad de presentaciones posibles, que las funciones puedan gestionarse en conjunto con áreas de salud, salud mental, educación y organizaciones sociales. En ese sentido, se produce una apertura y una lógica inter-institucional en el abordaje de problemáticas adolescentes. En consonancia, se puede dar cuenta de una paulatina apertura hacia el interior de cada creación. Se advierte en las creaciones del Proyecto Adolescentes la interpelación, problematización y complejización de los temas abordados. En este caso adherimos a los postulados de Eco:

Tampoco debe pensarse que la invitación a la apertura tenga lugar sólo en el plano de la sugerencia indefinida y de la sollicitación emotiva. Si examinamos la poética teatral de Bertolt Brecht, encontramos una concepción de la acción dramática como exposición problemática de determinadas situaciones de tensión; propuestas estas situaciones —según la nota técnica de la recitación "épica", que no quiere sugerir al espectador, sino presentarle en forma separada, ajena los hechos que se observarán—, la dramaturgia brechtiana, en sus expresiones más rigurosas, no elabora soluciones: será el espectador el que saque las conclusiones críticas de lo que ha visto.(...) La obra es aquí "abierta" como es "abierto" un debate: la solución es esperada y deseada, pero debe venir del concurso consciente del público. La apertura se hace instrumento de pedagogía revolucionaria (Eco, 1992:37).

- 3 Nuestro Lugar consistió en un concurso que busca promover la inclusión y la participación de los/las adolescentes de entre 14 y 18 años a través de la creación, el diseño y la ejecución de proyectos que sean de su interés. Los/as jóvenes son invitados a diseñar e implementar iniciativas solidarias, educativas, deportivas y culturales. Este concurso era impulsado por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia en el marco de las políticas públicas del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación durante el gobierno de Cristina Fernandez de Kirchner. <https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/08/M--s-sobre-NUESTRO-LUGAR.pdf>
- 4 Es una cooperativa de trabajo artístico de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, que nace en 2009 a partir del encuentro de un grupo de personas que considera al arte en sus diferentes expresiones y disciplinas como una herramienta de trabajo para abordar problemáticas sociales y comunitarias en general relacionadas con salud y educación. Desde su constitución hasta el año 2018, sostuvo con la Escuela Municipal de Teatro, proyectos asociativos, en los cuales se incluyen la gestión para la presentación y ejecución de los Premio Nuestro Lugar.

Sostenida la decisión y el entusiasmo, se plasma el ideal de formación de un equipo de trabajo. Es en la misma práctica, en el mismo hacer que las alumnas avanzadas y con mayor experiencia comienzan a realizar ayudantías *ad honorem* en el Proyecto Adolescentes y en los talleres de niños/as. Entre los años 2008 y 2015 se formaliza progresivamente a través de concursos de difícil cobertura la inclusión de estas tres alumnas como docentes de la Escuela Municipal de Teatro. La coordinación del Proyecto Adolescentes pasa a ser formalmente una coordinación múltiple, y con la misma lógica, en los talleres de niños/as se configuran y reconocen institucionalmente parejas pedagógicas. A través de esta modalidad de coordinación ¿qué tipo de oficio se fue construyendo? El equipo fue organizando y distribuyendo sus tareas según se trate de escenas, canciones, coreografías, producción de textos, ensayos parciales. Otras tareas convocaban a todos/as: la organización de un ensayo general, el acuerdo de criterios de trabajo, el abordaje de dificultades grupales o individuales, entre otros asuntos que hacen a la práctica. Tal oficio se desarrolló también en un proceso de permanente apuesta a crear, experimentar, innovar, recrear en cada situación, en los términos propuestos por Alliaud (2019). Entendemos al igual que la autora que se trata de “moverse en el desconcierto e incertidumbre que generan las escenas escolares actuales, sin quedar paralizados y poder seguir aprendiendo” (Alliaud, 2019: 11).

El trabajo con grupos numerosos (alrededor de 50 adolescentes) no fue armónico y lineal. En estos inicios, alrededor de 2008, los conflictos de la tarea y las tensiones intergrupales, se percibían irrumpiendo y distorsionando la práctica. Era una necesidad obtener soluciones que las reviertan permitiendo una cohesión grupal. Podríamos decir que el discurso docente requería soluciones de un campo específico de saber y un modo de abordar esa complejidad fue la incorporación en 2009 de la operadora en Psicología Social, Cecilia Jubera⁵; ¿Cómo se redefinió esa concepción del conflicto en el transcurso del tiempo?

El Proyecto Adolescentes se empieza a reconocer con una identidad y estilo propio. Los/as alumnos/as lo refieren como un lugar valioso de pertenencia y referencia. Fue y sigue siendo un espacio de educación artística que valora y cuida especialmente el lazo social, el modo en que cada alumno/a se vincula con las docentes coordinadoras, con los pares y en relación a la tarea. En forma simultánea tienen relevancia dos aspectos: por un lado, la conformación del grupo de cada clase, su

5 Operadora en psicología social (2005) Entre 2006 y 2010 se desempeña como coordinadora del área cultural del Centro de Referencia La Tribu de Tandil. Desde el 2009 integra como socia fundadora la Cooperativa de trabajo artístico RecoopArte Ltda. 2010: tutora del Programa Médicos Comunitarios en la zona rural de Juárez. En el 2011 ingresa en el Sistema Integrado de Salud en el Barrio Las Tunitas. 2016: publicación del libro “Técnicas dramáticas no convencionales. Breves escenas para plagiar, desarmar y armar”, en coautoría con Eduardo Hall

integración y aprendizaje de contenidos teatrales y por otro, la modalidad de cada quien para incluirse, participar y dejar el Proyecto. Se localiza allí una tensión, interna a la experiencia del Proyecto Adolescentes, entre lo colectivo y lo individual, tensión que ha tenido distintos tratamientos a lo largo de estos años. Entre 2011 y 2017 se dan nuevas modificaciones en la conformación del equipo de coordinadores, se retira Cecilia Jubera y se incluye la psicoanalista Joaquina Massa⁶ en el 2014 y tres años después se jubila el maestro Eduardo Hall. El equipo pedagógico queda conformado por cuatro integrantes; tres de ellas comparten la formación inicial en Teatro en el Proyecto Adolescentes y 10 años de trabajo conjunto y una psicoanalista. Del mismo modo que Hall sostenía su práctica y transmisión en la experiencia, este equipo de trabajo desarrolla su manera de intervenir mientras se va constituyendo como tal y mientras va reflexionando, leyendo las prácticas que sostiene.

Así como se localiza la tensión entre lo colectivo y lo individual, puede situarse que estos movimientos y transformaciones no han sido sin incomodidades. Varios aspectos han influido positivamente permitiendo reorientar el trabajo y reinventarlo a pesar de los inconvenientes. Entre ellos se destaca la decisión institucional de asignar horas al trabajo en equipo en el año 2017, bajo la dirección de Pablo García Navarro⁷ lo cual posibilita contar con tiempo por fuera de la clase para el abordaje de las dificultades, disidencias y obstáculos en relación a la tarea, al alumnado y entre las integrantes del equipo coordinador. De esta manera se logró materializar en la dinámica institucional una práctica que se venía sosteniendo informalmente. Las tres docentes continúan su formación académica en la Facultad de Arte y en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, lo cual imprime diferencias y matices. A su vez, el equipo mantiene intercambios con diferentes instituciones vinculadas a la niñez y la educación artística⁸.

6 Lic. en Psicología (1997). Su experiencia en la conformación de equipos interdisciplinarios de salud se ubica en los inicios de su formación en el sistema de Residencias Médicas de la Provincia de Bs. As. (1999/2004) con sede en el Hospital Manuel Belgrano del partido de San Martín, Pcia. de Bs.As. En el marco del Programa Médicos Comunitarios del Ministerio de Salud de la Nación profundiza su capacitación y prácticas profesionales en el Centro de Salud Nro 19 del Partido de San Martín y en el Centro de Salud Rodríguez Selveti de Tandil (2005/2008). En esta última sede los profesionales de salud junto a E. Hall implementan técnicas dramáticas para acciones en Prevención y Promoción de la Salud

7 En 1980 fue alumno de la EMT en la carrera Actor y comunicador teatral. Graduado en 1995 como Actor Nacional del ex Conservatorio de Arte de Dramático (actual UNA). Se desempeñó en diferentes cargos de gestión y coordinación artística y pedagógica de la Secretaría de Cultura y Educación de Berazategui. Desde 2010 trabaja en el área de Educación del Municipio de Tandil hasta ejercer la dirección de la EMT entre 2016 y 2017

8 El equipo genera intercambios con el CIEN (Centro Interdisciplinario de estudio sobre el niño) Instituto del Campo Freudiano, que enriquecen la lectura de la experiencia y puesta en valor del dispositivo de la conversación como medio de tratamiento del conflicto, del límite y lo imposible. En esa dirección se presentan diversos análisis en jornadas y encuentros, localizando lo que podría nombrarse como efectos subjetivos en docentes y alumnos/as. En el escrito "El tiempo de la previa" (2017) los autores consideran que el Proyecto Adolescentes opera al modo de un dispositivo de tratamiento del malestar de la época. En el marco del CIEN las autoras del presente trabajo junto a

En tanto se incluyen y consideran nuevas perspectivas, se da el entrecruzamiento entre aspectos propios del Teatro, la educación no formal y el psicoanálisis. Se conforma y reconoce un equipo interdisciplinario que luego de seis años de funcionamiento ininterrumpido ha adquirido una dinámica de trabajo propia.

En los últimos años la Escuela Municipal de Teatro ha ampliado su oferta educativa e integrantes del equipo también coordinan talleres para pre-adolescentes y jóvenes de 19 a 25 años. Bajo la actual dirección de Alberto Guillén se incorporan nuevos docentes a la Escuela brindando talleres para otras franjas etarias y se concluye la construcción del edificio propio de la institución.

Dejarse interpelar. Un dispositivo que sostiene la pregunta

Entendemos la enseñanza como una práctica social compleja, intencional y contextualizada. El docente es un profesional crítico, reflexivo, problematizador. Desde este posicionamiento se construye un modo de trabajo que encuentra resonancias con la idea de “artesano” de Sennett (2009): pensamiento y acción se entrelazan para sostener la práctica. La reflexión sobre lo que se hace, a la vez tensiona nuestras decisiones y redefine nuestro hacer. De esta manera, se apuesta a conjugar saberes, técnicas, compromiso y sentimientos para “mejorar en lo que estamos haciendo.” (Alliaud, 2019:9).

¿En qué consiste este dispositivo de trabajo? ¿Por qué hablamos de equipo inter-disciplinario? ¿Qué particularidad le imprime la presencia de otros campos además del teatral?

Para poder transmitir en qué consiste este dispositivo vamos a retomar el valor y función que tienen las reuniones de equipo. Se trata de un encuentro semanal al que concurrimos las cuatro integrantes, tres de ellas coordinadoras de distintos talleres y agrupadas siempre por parejas pedagógicas y una psicoanalista. Como referíamos en párrafos anteriores, cuidadosa y artesanalmente fuimos construyendo un modo de trabajo que, a su vez, excede los límites de esas reuniones, interpeladas una y otra vez por cada situación, comprometidas, atentas a los dichos y señales de los/as alumnos/as convencidas del valor de esa palabra.

En dichas reuniones se plantean situaciones ocurridas en las clases, percepciones y observaciones sobre algún alumno/a, planificación de distintas estrategias de intervención, etc. Se fueron

otros profesionales conformaron el laboratorio llamado “Hacer teatro con niños y adolescentes”. En el continuo proceso reflexivo, de lectura y aprendizaje también nos encontramos con Marisa Rodríguez; docente de las materias Planeamiento y Conducción de la Educación Superior y Dinámica de Grupos de la Facultad de Arte de la UNICEN; con quien venimos sosteniendo una interlocución desde el 2019 que orienta en la sistematización y escritura de nuestra tarea.

delimitando como lugar de conversación, reflexión y lectura de textos sobre pedagogía, psicoanálisis y teatro. Podríamos reconocerle una función de cohesión, sostén y de co-formación profesional. La progresiva consolidación de la modalidad de trabajo, aún permeable a nuevas redefiniciones, nos permite enmarcar este espacio en la noción de dispositivo de Foucault (1991). El autor lo concibe como aquel artificio creado para generar determinados efectos y que se constituye en un conjunto interrelacionado de “instituciones, discursos, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales” (Foucault, 1991:128)

Al principio podríamos ubicar que en esas reuniones se iniciaba la conversación con el relato de alguna de las docentes que expresaba incomodidad o malestar por dificultades en la tarea o por preocupación por un alumno/a. La tarea no se lograba realizar, había demasiada tensión, excitación o aburrimiento, había dificultades para la conformación del grupo, un/a niño/a que lloraba o pegaba, etc. situaciones estas que no pasaban desapercibidas para ellas sino que las interpelaba. Se percibía en el decir de la docente cierta dirección hacia la psicoanalista. El malestar, articulado en una pregunta acerca de qué le pasaba a ese alumno/a o qué hacer con él/ella, se transformaba en la demanda de un “saber”. Podríamos asociar esta demanda con aquella noción de conflicto nombrada anteriormente, en la cual las tensiones grupales son posibles de ser resueltas o eliminadas. A continuación, daremos cuenta de cómo esta pretensión o ideal se fue resquebrajando dando lugar a nuevas concepciones.

El entrecruzamiento de saberes acerca del arte dramático, la enseñanza y el psicoanálisis podría sugerir que la noción de inter-disciplina implícita es la comprensión acabada de una situación problemática o del proceso de enseñanza y aprendizaje del teatro, como si la sumatoria de disciplinas permitiera un saber completo y uniforme. Desde el psicoanálisis lacaniano se considera que lejos de esa supuesta complementariedad, el saber está limitado por estructura, es imposible saberlo todo. La intervención de un psicoanalista apunta a producir un ahuecamiento del saber o en otros términos, a sostener un vacío. Es una apuesta, producir un ahuecamiento o vacío que dé lugar a un sujeto y a una invención. Entonces, ¿cómo responder? ¿Cómo dar una respuesta que aloje la pregunta e inquietud de una docente sin responderla directamente?

En cada reunión se trataba de invitar a seguir hablando, al modo de la asociación libre en un análisis personal. La intención era y sigue siendo, que la pregunta no respondida se sostenga y logre dar algunas vueltas, vueltas que circunscriben, sin atrapar, un vacío. En esas vueltas la docente amplía

la situación que le genera malestar, las compañeras hacen preguntas, se aportan diversas ideas, se da otro tipo de intercambio.

El psicoanalista Juan Mitre en su texto “El analista y lo social” (2018) se pregunta, sostenido a su vez en diversas experiencias, cómo un analista se incluye en el campo social o en las instituciones, precisando que se trata de introducir la presencia real del psicoanalista en las mismas y no tanto incluyendo las teorizaciones psicoanalíticas. Asimismo, esa inclusión tiene una particularidad; el analista forma parte del equipo, de la institución y, a su vez, está un poco afuera, se cuida de identificarse con los ideales o estar en rebeldía, se sostiene en una territorialidad extraña.

Un analista que no responde con un “saber”, se incluye desde afuera o “tiene un pie adentro y otro afuera” del equipo/ de la institución, sostiene la invitación al otro a seguir hablando con la convicción, por la experiencia del inconsciente en el análisis personal, que en el encuentro con su palabra se pondrá en juego un nuevo saber, sorpresivo, enigmático y no sabido hasta entonces. Cada conversación, motivada por un malestar, se despliega hasta que se destaca y se recorta un detalle en ese mar de palabras. Un detalle que, como un indicio, da una señal sin que sea del todo comprensible. A modo ilustrativo una pequeña viñeta; una docente, frustrada, molesta, cuenta que la creación de una muestra con dos alumnos no sale, el clima entre ellos es tenso, no hay nada creativo ni que entusiasme. Se recorta en el relato que la muestra, resultado de un proceso de aprendizaje, llevaba la exigencia silenciosa de ser una obra acabada y brillante. La docente rescata un detalle: “en el juego entre los alumnos había una chispa cuando jugaban con la sogá, ahí se divertían”. La conversación del equipo finaliza allí, queda resonando una “chispa”. Como efectos se advierten el alivio casi inmediato al conmovir una exigencia superyoica y en la clase siguiente reaparece el entusiasmo y una dimensión lúdica cuando la docente reencuentra la “chispa” y puede seguirla, permitiéndole disfrutar junto a los/as alumnos/as de la creación artística.

¿Qué es esa “chispa” como detalle? ¿Cuál es su valor? En un sentido el detalle puede ser cualquiera; en tanto no es posible anticiparlo, pero se localiza, se escucha en el relato de una docente, se recorta en su discurso. Puede ser advertir un significante privilegiado, un ideal que se cuestiona, una exigencia superyoica que se conmueve. Su valor radica en el alivio que produce y que el sujeto, en el sentido psicoanalítico, encuentra un lugar distinto. Beatriz Udenio (2001) lo dice de este modo:

(...) de manera contingente, puede producirse un encuentro con la palabra, a partir de esa falla, en la cual cada sujeto puede encontrar su lugar. Es en ese vacío, donde un

sentido particular puede, sorpresivamente, advenir. Y basta con esto: con que algo se abra, se conmueva para el sujeto, de aquellas significaciones fijas a las que, en ocasiones, está atado (Udenio, 2001: 65).

El dispositivo de conversación permitió hacer lugar al conflicto, aceptar su existencia sin querer eliminarlo, localizando cada vez el lugar de lo imposible por estructura. Podríamos decir que la función de una psicoanalista en el equipo sigue siendo ahuecar, socavar un vacío como operador que permite cada vez poner en juego el valor funcional del no saber y la posibilidad de la invención subjetiva. Sin embargo, habiendo transcurrido unos seis años de trabajo ininterrumpido creemos que la conversación no solo produce un efecto subjetivo en la docente y posteriormente en sus alumnos/as, sino que también se precipita una nueva lectura de la situación. La misma tiene distintas resonancias y permite a cada quien re ubicarse en la escena. Se constata en cada puesta en marcha del dispositivo un movimiento que va del malestar, el obstáculo o la impotencia al alivio, a la facilitación de la tarea, al entusiasmo y recuperación de la dimensión deseante y creadora.

Las condiciones impuestas por la pandemia del COVID 19 y las medidas de cuidado implementadas en nuestro país (ASPO/ DISPO) se nos representaron como un nombre de lo imposible. Imposible de comprender, imposible de soportar, imposible saber cómo enseñar teatro sin el encuentro de los cuerpos en el mismo espacio. La recuperación del dispositivo de conversación y lectura en forma remota permitió la formulación de las preguntas e hipótesis que desarrollamos en este escrito.

La enseñanza teatral en período de aislamiento ¿Podemos enseñar teatro en este contexto?

“(…) en ese lugar donde algo no puede ser totalmente dicho, ni sabido de antemano, el sujeto tiene la oportunidad de construir, de inventar una respuesta...” (Udenio, 2001: 67)

Intentando hacer una lectura de la práctica en este año tan particular, se podrían recortar en la experiencia del periodo marzo-octubre del 2020 dos grandes momentos: uno desde el inicio del aislamiento hasta el receso invernal a fin de julio y otro desde agosto hasta la escritura de este

artículo. A continuación, desarrollaremos un conjunto de hipótesis, reflexiones que no consideramos nociones cerradas, sino posibles lecturas de lo experimentado.

Primer momento: De la incertidumbre del aislamiento a la recuperación de los lazos grupales

En un inicio predominaban en nosotras, al igual que en el clima social circundante, las sensaciones de incertidumbre y paralización. Tuvimos la necesidad de encontrarnos y re establecimos, recuperamos nuestras reuniones de equipo en forma remota a mediados de marzo, apenas comenzado el ASPO. Un segundo tiempo se recorta al pensar en la relación con los/as alumnos/as, queríamos contactarnos con ellos/as, hacernos presentes, saber cómo estaban. Se trataba de un impulso por contactarnos y compartir “cómo estábamos”, cómo había resonado en cada uno/a la situación que atravesábamos. Como educadoras nos sostienen estas preguntas que propone Elena Santa Cruz (2019) ¿qué es la educación sin lazo afectivo? ¿Qué lugar le doy al otro en mi vida? ¿En qué espacio interno acuno, sostengo y andamio a ese alumno que vino a decirme algo también a mí? Es decir, nos posicionamos en su propuesta de resistir “¡Porque es pandemia y se necesita más que nunca! ¡Te redoblo la apuesta de esperanza!” (Santa Cruz, 2020, min 18). Un tercer tiempo se despliega a partir de la indicación de la Secretaría de Educación del municipio de producir propuestas que pudieran hacerse llegar a los/as estudiantes y/o difundir en las redes sociales, con el objetivo de continuar de manera virtual con las clases en todas las escuelas municipales de Tandil. Luego de algunos intercambios entre todos/as los/as docentes de la Escuela, se acuerda conformar grupos de WhatsApp integrados por los/as alumnos/as de cada taller y enviar allí las propuestas. Los teléfonos celulares serían nuestro medio de comunicación. Si se trataba de re-vincularnos con alumnos/as y sostener el lazo con ellos/as, entre ellos/as y en relación a la Escuela, acordábamos que no era por las redes sociales abiertas a todo público sino preservando una comunicación íntima entre alumnado y docentes. También consideramos que al momento de decretarse el ASPO, el trabajo de integración grupal en los talleres recién comenzaba y creímos necesario circunscribir sus integrantes, al menos en un grupo de WhatsApp individualizado. A partir de este momento comenzamos a vivenciar los encuentros con cada uno de los grupos de manera virtual. El trabajo que fuimos realizando como equipo encuentra resonancias en el planteo que Inés Aguerrondo desarrolla al referir a “*el marco de la complejidad*”. Esta autora señala:

Planificar en este contexto, supone ni más ni menos y aunque parezca contradictorio, la gestión de la incertidumbre. Gestionar la incertidumbre requiere asimismo conceptualizaciones que permitan aprehenderla lo que implica que quien gestiona (planifica, toma decisiones) debe tener

la capacidad de pasar de una conceptualización binaria del futuro (una determinada característica del futuro es o no es) a una de múltiples determinaciones. O sea, como punto de partida, es necesario poder distinguir diferentes incertidumbres. (Aguerrondo, 2007: 77) El abordaje de contenidos vinculados al juego dramático y el teatro a través de la virtualidad implicó un enorme desafío. El medio que teníamos para hacerlo eran videos, fotos, textos y/o audios. Al momento de planificar las clases se nos hizo manifiesto cómo ciertos elementos de la presencialidad se vuelven imprescindibles para la práctica teatral. En un intento de dar cuenta y poner en palabras qué elementos de lo teatral se veían modificados o ausentes por esta modalidad de clases virtuales, fuimos recortando ciertas nociones conmovidas: el espacio, el tiempo, la presencia /ausencia de la corporeidad, presencia mediatizada por otros o por pantallas, el grupo/clase, los lazos. ¿Cómo esta conmoción impactaba en nuestra tarea docente?

El espacio y el tiempo: de la alteración a la modificación

Nuestra práctica como docentes de Teatro y Juego Dramático supone como elemento fundamental el convivio teatral. Nos resulta enriquecedor pensar esta nueva manera de encuentro, a través de dispositivos tecnológicos, desde el concepto de tecnovivio desarrollado por Jorge Dubatti (2015):

Llamamos convivio teatral a la reunión de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial y temporal cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc., en el tiempo presente), sin intermediación tecnológica que permita la sustracción territorial de los cuerpos en el encuentro. En tanto acontecimiento, el teatro es algo que existe mientras sucede, y en tanto cultura viviente no admite captura o cristalización en formatos tecnológicos. Como la vida, el teatro no puede ser apresado en estructuras in vitro, no puede ser enlatado; lo que se enlata del teatro –en grabaciones, registros filmicos, transmisiones por Internet, u otros– es información sobre el acontecimiento, no el acontecimiento en sí mismo. Lo opuesto al convivio es el tecnovivio, es decir, la cultura viviente desterritorializada por intermediación tecnológica. Se pueden distinguir dos grandes formas de tecnovivio: el tecnovivio interactivo (el teléfono, el chateo, los mensajes de texto, los juegos en red, el skype, etc.), en el que se produce conexión entre dos o más personas; y el tecnovivio monoactivo, en el que no se establece un diálogo de ida y vuelta entre dos personas, sino la relación de una persona con una máquina o con el objeto o dispositivo producido por esa

máquina, cuyo generador humano se ha ausentado, en el espacio y/o en el tiempo. (Dubatti, 2015: 44-45).

Ante la imposibilidad del convivio surgieron preguntas acerca de qué características tiene nuestra práctica en este contexto atravesado por la virtualidad. ¿Estamos desarrollando un taller de Teatro o de Juegos Dramáticos? ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué es posible proponer desde el juego a través de la virtualidad y qué sentimos que queda afuera? ¿Qué movimientos necesitamos hacer? ¿Qué se pierde? ¿Qué se modifica de la grupalidad? ¿Es posible el trabajo grupal en la virtualidad? ¿Qué o quiénes son los mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje?

El tecnovivio nos enfrentó a la utilización de otro lenguaje: el Audiovisual, con nuevos elementos y códigos de comunicación. Nos llevó un esfuerzo pensar y adaptar nuestras propuestas a estos nuevos códigos. En nuestra tarea habitual como docentes de Teatro tenemos presente una búsqueda estética en el abordaje del contenido y la forma en cada clase, atendiendo a las particularidades de cada grupo etario, porque entendemos que "*La belleza también es un derecho de todo niño*" (Santa Cruz, 2020, min.25). Significó un enorme desafío poder traducir ese criterio estético a los videos: encontrar una iluminación adecuada, vestuarios, colores, objetos, música, expresividades, etc. A su vez, trabajamos sobre la edición de cada video para que la transmisión de la consigna tenga claridad, síntesis y sea atractiva. Consideramos que, si bien las propuestas pueden incluir contenidos y consignas, también tienen que resultar estimulantes, ser una invitación al juego teatral. Atendiendo a estos elementos, nos dimos cuenta que la producción de las mismas puede demandar entre dos y cinco horas de realización, aunque su duración sea de entre dos y cinco minutos aproximadamente.

Otra modificación percibida es la variable sincronía-asincronía: una actividad es enviada a través de videos o fotografías con la propuesta de que los/as alumnos/as elaboren sus producciones también a través de videos o fotografías. Las docentes no podemos dar cuenta del momento en que dicha consigna "llega" efectivamente a los/as alumnos/as, (en el caso de los/as más pequeño/as, algún familiar debe encargarse de acercarla). Tampoco del momento en que es realizada por ellos/as. Y, a su vez, la respuesta puede llegar horas, días, semanas o hasta un mes después. Este quiebre de la temporalidad fue duro de comprender. Sentíamos que nuestro hacer caía en un vacío, ¿hay alguien ahí?... hasta que llegaba alguna respuesta. ¿Cómo hacer un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos en esta modalidad?

¿Cómo jugamos en este nuevo tiempo y espacio? Sostenemos que filmar un juego o escena, tanto para niños/as como jóvenes, no necesariamente equivale al “juego espontáneo”, “jugar por el placer de jugar”, “jugar con sus pares” o “improvisar”. El juego dramático que practicamos en las clases presenciales durante la primera etapa del año nos permite imaginar un *como si* con nuestros pares, sin ningún otro fin que ir descubriendo algunos elementos del hecho teatral. El juego al ser filmado aparece como un producto final, terminado, que es mirado y registrado o filmado por “otro”, ese “otro” que no participa de las clases presenciales. A partir de esta distinción, interpretamos el no querer registrar sus juegos como un modo de rebelarse ante la imposibilidad de que el juego teatral sea “con el otro”, “cuerpo a cuerpo”.

Advertimos cierta saturación de estímulos audiovisuales, acrecentada en este tiempo de ASPO, y nos nutrimos con otras referencias. En una de las tantas clases abiertas o conversatorios que generaban diversos pedagogos, recuperamos lo sugerido por Daniel Brailovsky (2020) acerca de que no todas las estrategias didácticas planificadas en este contexto requieren de las nuevas tecnologías, también están a disposición las “viejas” tecnologías. A partir de este supuesto nos adentramos a explorar esas posibilidades entre lo “nuevo” y lo “viejo”, recuperando el cancionero popular infantil, los juegos tradicionales, la carta, los roperos con vestuario de abuelas o tías y, por qué no, la más popular de las tradiciones: contar historias.

El rol de andamiaje es fundamental para el desarrollo de la tarea y se vio trastocado por la falta de presencialidad. Adoptamos la estrategia didáctica de proponer diferentes formatos de entrega: elaboración de fotos o video, una foto del momento en que se desarrolló la propuesta, un audio o texto con el relato de una situación dramática, un dibujo o simplemente una apreciación de lo visto: “me gustó”, “me divirtió hacerlo”. Todas son participaciones válidas, modos en que la subjetividad del alumno/a se pone en juego en el espacio del taller.

Si de alguna manera la falta de acompañamiento presencial obturó el desarrollo de algunas de las propuestas, en otros casos los saberes previos permitieron a los/as alumnos/as enlazarse. Se destacan producciones que reflejan el desarrollo de la oralidad, la expresión, el juego con personajes, la corporeidad, la creatividad y la imaginación.

Tendiendo puentes, tejiendo lazos

Solo estamos aprovechando la virtualidad para tratar de que no se rompa el lazo; de que no se quiebre el puente; de que no desaparezca la necesidad de aprender y enseñar teatro y que aunque la pandemia haya llegado para quedarse vamos a encontrar modos de recuperar el convivio; que a veces ni siquiera tiene que ver con una cercanía cuerpo a cuerpo, pero sí con una presencialidad en la que se comparta la energía de lo que está ocurriendo y eso creo que se añora (...) Pero esa cosquillita de la añoranza por la presencia del otro me parece que es un fuego que no debe apagarse. (Trozzo E., 2020, min. 39)

La propuesta de Continuidad Pedagógica fue tomada desde un inicio por alumnos/as y sus familias desde la alegría y el deseo de intentar seguir en contacto, sosteniendo el vínculo con la Escuela y sus docentes, a pesar de la situación compleja que atravesábamos.

Podríamos decir que por momentos en algunos grupos no había respuestas. Había silencio. Ese silencio nos interpelaba. Molestaba un poco, en tanto dedicábamos horas de trabajo sin saber de sus efectos, ¿hay alguien ahí? Teníamos pocos datos recientes para sacar conclusiones, pero teníamos un lazo previo, sobre todo con alumnos/as y familias que concurren desde hace muchos años a la Escuela. Lazo construido por los años de permanencia y, sobre todo, porque cada uno/a que concurre a estos talleres es escuchado como un sujeto único y singular.

Una intervención en los grupos de niños/as y pre-adolescentes fue comunicarnos telefónicamente con las familias, encontrando relatos variados de cómo cada una hacía frente a este contexto. Los videos eran apreciados, se divertían con ellos, los compartían en familia y se re enviaban. Nos decían: “alegran la cuarentena”, “es como tomar un respiro”. Por otra parte, manifestaban preocupación por la cantidad de tareas solicitadas en el marco de la Continuidad Pedagógica de la educación formal, se sentían “sobrecargados”. En algunos casos nuestras propuestas lúdicas eran recibidas también como “tarea”, como un “deber” ¿cómo provocar otro efecto más cercano a lo que ocurría en las clases?, ¿cómo recuperar el jugar por jugar? En otros casos, comentaban las dificultades para realizarlas: no tener buena conexión a internet, no saber utilizar las aplicaciones para hacer videos.

Nos desvelamos pensando en el desafío que nos presentaba esta experiencia única y diferente a todas las que habíamos vivido antes, no nos paralizamos, buscamos todo tipo de estrategias para recuperar el cuerpo y el lazo. Nos alentaban las reflexiones de otros educadores

lo primero que tenemos que plantear es que en esta escena de la virtualidad nosotros tenemos que seguir comportándonos como seres humanos, no perder la humanidad, si van a elegir cuál es la plataforma, aplicación [...] por favor tengan en cuenta que tiene que permitirles poner el cuerpo, ¡sí! El cuerpo en el ultramundo, este cuerpo que también se está redefiniendo, para mí eso es la mirada, es el tono de voz, son los gestos [...] es la emoción [...] porque este momento es desconcertante y a la vez emocionante al mismo tiempo por todo lo que está generando, espero que estén sintiendo eso, espero que este modo de conectarnos haga que eso quede en la escena de esta situación educativa que de alguna manera estamos viviendo (Maggio, M. 2020, min 12.42).

Entre estos devenires termina el primer cuatrimestre con la expectativa de un pronto reencuentro en la presencialidad.

Segundo momento: la virtualidad sigue y nosotras... ¿cómo seguimos?

Culmina el receso, se inicia la segunda etapa del año y retomamos las reuniones virtuales de equipo. Durante la primera quincena de agosto se vislumbraba la posibilidad de un regreso escalonado a la modalidad presencial en las escuelas municipales del distrito de Tandil, pero un brote epidemiológico en la localidad hace que esa posibilidad se esfume. ¡Qué difícil planificar en la incertidumbre! Imaginamos posibles protocolos, juegos con distanciamiento... pero ante la imposibilidad del regreso y la consiguiente prolongación de la virtualidad, ¿cómo seguimos? ¿Cómo convocar la grupalidad después de tantos meses de aislamiento? ¿Cómo continuamos intentando enseñar y jugar al Teatro a través de las pantallas?

Seguimos conversando, leyendo, tejiendo lazos, escuchando respuestas y silencios. Generamos un interjuego entre propuestas enviadas por WhatsApp y encuentros virtuales sincrónicos con todos los grupos. Entendíamos que, en la posibilidad de mirarnos, de encontrarnos, aún a través de las pantallas, íbamos a poder indagar otras opciones.

Elevamos la propuesta de encuentros virtuales sincrónicos a las autoridades de la Escuela y una vez aceptada nos comunicamos con las familias. Desde ese momento a la actualidad realizamos los encuentros virtuales al menos cada 15 días con todos los grupos.

La conectividad ha sido factor relevante para la inclusión o exclusión de cada uno/a las distintas prácticas educativas. Percibimos que, a diferencia del primer momento, había mejores condiciones para participar de clases virtuales, algunos/as lograron la adecuación de dispositivos y conexiones

de internet. También intuíamos que empezaban a recuperarse las actividades extra escolares que los/ las chicos/as sostenían antes de la pandemia por Covid-19.

Así como trasladar el juego dramático al lenguaje audiovisual implicó acomodaciones, la clase entre pantallas propició otros descubrimientos. Al principio los intentos fueron torpes, con un esfuerzo por decodificar cuáles eran las actividades, juegos y dinámicas que mejor se adaptaban a la plataforma virtual. Una sorpresa fue que, ante esta iniciativa, se sumaron muchos de los/as chicos/as a los que considerábamos “amantes del teatro” y que no habían estado presentes en los grupos de WhatsApp.

El tiempo, el espacio y los lazos se vieron afectados de manera particular por esta nueva modalidad de encuentro. Descubrimos que, si bien no podemos hablar de convivio teatral a través de las pantallas, la sincronía temporal que permite las videollamadas, nos reencuentran con un “aquí y ahora”. Se trata de un movimiento que va del video o foto producido a solas en nuestros hogares a una tarea y un aprendizaje compartidos.

Los encuentros tienen un mínimo de 40 minutos. En ese tiempo se sostienen instancias que nos convocan grupalmente y otras de carácter individual en las que cada integrante puede tener su momento de protagonismo. Nos permitimos el “ensayo” de estrategias para recuperar la organización temporal de las clases presenciales restableciendo un principio-desarrollo-final del encuentro: calentamientos con música como puesta a punto corporal, el desarrollo del contenido y el cierre con reflexión/puesta en común de lo vivenciado o relajación de acuerdo a los grupos.

Así empezamos a recoger nuevamente esas “chispas”, esos destellos de los momentos que funcionaban y hacían lazo, grupo. Nosotras también percibimos la alegría del encuentro y cierta angustia al despedirnos, cuando los/as chicos/as se van desconectando y desaparecen de la pantalla. ¿A qué responde la angustia?

En cuanto al espacio de la videollamada, con el transcurrir de las clases fuimos explorando sus límites y posibilidades de teatralidad. Fue y sigue siendo una indagación, un ensayo a prueba de error. ¿Cuántos espacios posibles tenemos para indagar? Identificamos un espacio bidimensional, el de la pantalla, lo que el otro puede ver de lo que hago. En una primera instancia la pantalla funcionó como una limitación, explorábamos lo que sucedía en ese ámbito, cada uno/a sentada/o en una silla. Paulatinamente se produjo la incorporación del espacio real que puede transformarse en un espacio dramático: un lago, la luna, un barco, etc. Estas prácticas no fueron uniformes para todos los grupos.

Caracterizamos a continuación lo realizado con cada grupo-taller para dar cuenta de las particularidades y diversidad de propuestas desarrolladas. Comenzamos con el Taller de Jóvenes, grupo que solicitó la modalidad de encuentros sincrónicos y nos animó a implementar los encuentros con los demás talleres.

Jóvenes: Profe... ¿y si nos encontramos?

Una alumna del grupo tuvo la iniciativa de generar un encuentro virtual donde podamos “vernós las caras y distendernos un rato”. Sus compañeros/as respondieron con entusiasmo.

Pensamos que los encuentros promoverían la construcción de la grupalidad y la superación de inhibiciones, la mayoría de ellos/as no se conocían entre sí y para algunos/as ésta era su primera experiencia teatral. En principio las propuestas tenían como eje la creación de historias a partir de diferentes disparadores: palabras, objetos, personajes, jugando con adaptaciones de ejercicios de “Gramática de la Fantasía” de Gianni Rodari. Las mismas nos permitieron trabajar con la imaginación y la creatividad sin que esto represente una gran exposición individual, buscábamos que se sientan cómodos/as y a gusto con la tarea. Poco a poco empezamos a ponerle el cuerpo y la voz a los ejercicios, incorporando la noción de conflicto teatral y acción dramática.

A partir de improvisaciones de conflictos simples y cotidianos, decidimos embarcarnos en una producción final con la idea de dar continuidad y sostén a este grupo de jóvenes. Actualmente, nos encontramos ensayando por videollamada una creación colectiva en la cual cada uno/a aborda la caracterización de su personaje, trabajando sobre el vestuario, ritmos, aspectos psicológicos y sociales, entre otros. A su vez, continuamos explorando las opciones de escena, extra escena y mutis por el foro que nos permite la plataforma.

¿El Juego Dramático con niños/as en la virtualidad?

En los talleres de niños de 6 a 8 años y de 9 a 11 años estamos llevando adelante encuentros virtuales donde desarrollamos juegos dramáticos. Los mismos pueden incluir una consigna que es enviada unos días antes al grupo de WhatsApp de cada taller y que consiste en algún tipo de “preparación” de los/as niños/as: la construcción de un objeto, la búsqueda de algún elemento o vestuario que luego será utilizado en la clase. Las dinámicas que desarrollamos empiezan y terminan en un mismo encuentro. No buscamos necesariamente una continuidad entre clase y clase ya que entre presencias y ausencias el grupo se va armando y desarmando.

Algunos de los juegos que desarrollamos parten de un espacio imaginario evocado con anterioridad. En una ocasión, se les sugirió que tengan listos objetos que remitan al espacio o a un viaje a la Luna. Se encienden las pantallas y todos/as estaban con sus estrellas de cartulina, de papel o tela, o con fondos de pantalla estelares, o móviles de planetas, un alumno había dibujado planetas con diferentes estados de ánimo o emociones, como por ejemplo el planeta del amor. Una vez presentados los objetos se realizó un calentamiento del cuerpo, con música íbamos recorriendo las distintas articulaciones hasta haber conseguido una danza de todo el cuerpo. Luego nos volvimos a sentar en las sillas que ahora eran el asiento de nuestra nave espacial: casco imaginario, cinturón de seguridad, botas, guantes, luego sujetamos una palanca imaginaria y en cuenta regresiva despegamos hacia nuestro destino. En el viaje, con gestos, sonidos y movimientos, esquivamos meteoritos, visualizamos estrellas fugaces, pasamos tormentas espaciales hasta llegar a la Luna. Allí la calidad de movimiento cambiaba totalmente, debido a la falta de gravedad, transformado nuestro andar de forma fluida, flotando lentamente. Una niña tomó el rol de ser una pequeña habitante del satélite que nos guiaba por los paisajes lunares, donde atravesamos algunos otros pequeños

conflictos que íbamos resolviendo a partir de las ideas grupales. Luego de un agitado regreso, llegaba la hora del descanso de estos viajeros interestelares, cada uno tomaba su objeto creado y conectándose afectivamente con él realizamos una relajación, mientras de fondo suavemente escuchábamos la canción *Firmamento* de Silvio Rodríguez y el Dúo Karma.

Destacamos en esta experiencia un paulatino contrarresto de las inhibiciones que suponía la exposición a la pantalla: este *ser visto* y al mismo tiempo *mirarse en ese “espejo”*. A medida que fuimos soltando amarras y abriendo el espacio al juego corporal las posibilidades fueron otras: empezar a ver lo que hacen otros/as y lo que hacemos entre todos/as.

Mood pre adolescente: ¿Cómo vamos a hacer con la obra de fin de año?

Referimos a “mood” por una particular predisposición hacia el humor y el juego con lo absurdo que el grupo desplegó desde el inicio de la modalidad. En un punto, ese “mood” es previo a la pandemia, caracteriza a “los pre” y ha logrado sostenerse también en este contexto.

La mayoría de los/as alumnos/as de este taller posee una trayectoria que va desde los tres a ocho años de continuidad en la institución. A diferencia de otros, el grupo de preadolescentes de 12 a 14 años realizó una rápida adaptación a la modalidad virtual. Esta franja etaria posee autonomía en el uso de dispositivos tecnológicos y cierta familiaridad con el lenguaje audiovisual: utilizan regularmente aplicaciones para editar fotos y videos. No podríamos afirmar que la totalidad del grupo participaba en las propuestas, pero aquellos/as que sí lo hacían, lograban que el intercambio fuera significativo y alentador.

A mediados de agosto nos atrevimos a imaginar un proyecto de producción que oriente la tarea hasta finalizar el ciclo lectivo. ¿Cómo íbamos a hacerlo? No teníamos demasiadas precisiones... pero sí la intuición de que encontraríamos el camino junto con el grupo. Actualmente se encuentran participando de la creación colectiva “virtual” alrededor de 20 alumnos/as.

Para este grupo evidentemente no había virtualidad que detenga el desarrollo del taller. Cuando la pareja pedagógica se dispone a comentarles la idea de una producción final, una alumna se adelanta y enciende el micrófono para exclamar: “Seño... ¿cómo vamos a hacer la obra de fin de año?” En ningún momento dieron por sentado que algo no podía hacerse, todo es posible para ellos/as aún en la escena virtual.

Encontramos la manera de realizar ensayos parciales y generales. Debatimos acerca del contenido de la producción, realizamos aportes sobre las escenas y su desarrollo, la caracterización de los personajes, su vestuario. El formato de esta producción final serán escenas grabadas en los encuentros virtuales, editadas junto a videos caseros de cada uno/a de los/as alumnos/as.

Proyecto Adolescentes: ¿Están ahí?

En este segundo tramo en nuestras reuniones de equipo se vislumbraba especial preocupación respecto de este grupo. Muchos/as se encuentran cerca de graduarse de la escuela secundaria, en nuestra localidad existen ciertos ritos y celebraciones para estas edades que se encuentran totalmente interrumpidos. Algunos/as están decidiendo su formación académica en este contexto de incertidumbre. Otros/as no encuentran motivaciones, extrañan a sus amigos y amigas y así continúa la lista de malestares escuchados.

Respecto a la tarea que nos convoca en la Escuela Municipal de Teatro, en 2019 estrenamos una obra teatral a la que llamamos colectivamente “(De) construcción”, luego de dos años de trabajo y mucho esfuerzo. El 2020 era el año para hacer funciones, tampoco eso pudo ser. Entonces, ¿todo está perdido?

Este fue uno de los grupos que más sostuvo el silencio. Nos producía malestar porque entendíamos que el silencio no era una característica de la tarea con el Proyecto Adolescentes. En la Escuela el encuentro con los/as 50 chicos/as se inunda de conversaciones, coreografías, creación de textos, escenas, trabajos en grupos, colmando todo el espacio. Intentando darles la palabra y promover que cada quien pudiera nombrar algo de este tiempo inédito, propusimos un ciclo de “mateadas culturales”. La idea, que continúa vigente, es que cada uno/a pueda contar algo en lo que haya encontrado interés durante la cuarentena, algo que descubrió que le gustaba hacer, le puso tiempo y entusiasmo. Es una propuesta abierta, incluye actividades (cocinar, dibujar, hacer huerta) o recomendaciones (libros, series, música) entre otras y tiene al mate como elemento de nuestra cultura que favorece el encuentro.

¿Qué están haciendo o qué han hecho durante la cuarentena? Las primeras respuestas reflejaban que no había motivación para hacer nada, desgano en general. Pero ante la insistencia de la pregunta comenzaron a aparecer algunos indicios en cada uno/a, la posibilidad de recortar algo de la realidad que pueda ser contado en estas mateadas: “me gustó dibujar”, “estoy plantando suculentas”, “hice medialunas, elegí la receta que más tiempo llevaba para no aburrirme”. La experiencia de uno/a alienta a otro/a a contar la propia y a su vez se producen intercambios que animan a indagar en nuevos intereses.

Para cada mateada alguna de las docentes se encuentra previamente con aquel/lla que será el/la protagonista, ayudándolo en la organización de su presentación, apuntando a que cada joven pueda tomar la palabra y producir un texto o narrativa propia. Intentamos sostener criterios estéticos:

colaboramos con los/as alumnas en la creación y edición de videos, flyers, selección de música, fotografías. ¿Podríamos encontrar en las mateadas elementos del lenguaje teatral? El narrador, ¿sería el protagonista de la escena? La voz de cada adolescente tiene valor en el Proyecto ¿cómo se reubica la misma en este nuevo formato?

Reflexiones finales entre juegos y pantallas

El 2020 presentó una emergencia sanitaria que desestabilizó todas las esferas de la vida social y por supuesto, nuestra tarea. En menos de dos meses culmina este ciclo lectivo atípico y en el cierre de este artículo pretendemos esbozar algunas reflexiones respecto a las prácticas que pudimos sostener y que, a su vez, nos sostuvieron durante este tiempo.

El aislamiento produjo paralización pero la incertidumbre y la angustia convocaron al dispositivo. Nos dispusimos a trabajar, intentar nombrar lo incierto y soportarlo. Esta iniciativa y las nociones que construimos, redefinimos, abrimos, en torno a nuestra tarea y al dispositivo han permitido transitar este año apoyadas en un hacer y en un modo de establecer lazos.

Nuestras preguntas “¿qué les pasará?” “¿Cómo invitarlos/as y darles la palabra?” “Me preocupa...”, “Me llamó la mamá de...”, “¿Y si enviamos este cuento en formato audiovisual y que el objetivo sea verlo y disfrutarlo?” “¿Cómo redefinimos las propuestas?”, han sido motores para el intento permanente de generar encuentro, construir saberes y alojarnos como comunidad educativa.

Los/as docentes, y particularmente este equipo, estábamos frente a una reorganización de la tarea, la comunicación, los contenidos, la modalidad. No queríamos que esto signifique “acomodarse” y volver a rodar, pensar “tareas”, enviarlas y que vuelva una producción. Nos impulsamos en el saber construido en estos años, la formación que seguimos cursando, la reflexión sobre la práctica, los/as referentes que se detuvieron a pensar este tiempo, la defensa de la educación pública y la convicción acerca de la necesaria presencia de los cuerpos para construir conocimiento. Entendemos que,

entre convivio y tecnovivio no hay sustitución superadora, sino alteridad, tensión y cruce. Y es importante hacer entender, a través de esta política, que ir perdiendo la cultura del convivio es perder uno de los tesoros más incalculables de la humanidad. Igualmente creemos que en la sociedad tecnovivial se construye un equilibrio de resistencia en lo convivial. Así como se afirma que “a mayor globalización, mayor

localización”, de la misma manera podemos establecer que “a mayor extensión de la experiencia tecnovivial, mayor necesidad de experiencia convivial”, el teatro atiende centralmente esta última necesidad. De allí su vigencia. (Dubatti, J. 201: 132)

La imposibilidad del encuentro presencial preocupa, altera, angustia. Nos inquieta pensar cuándo volveremos a vernos, ¿Con qué escuela vamos a encontrarnos? ¿Qué secuelas, qué marcas, qué huellas dejará en cada uno/a esta experiencia? ¿En qué condiciones estaremos los sujetos para enseñar y aprender teatro?

No pretendemos dar todas las respuestas, sino más bien apostar a que el dispositivo siga sosteniendo la pregunta, creando escenarios para que cada uno/a pueda tener un lugar donde alojarse, desarrollar la creatividad, aprender teatro, aprender con otros/as, sostener los lazos y tender puentes.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2007) *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO. (<http://www.iipebuenosaires.org.ar>)
- Alliaud, A. (2019) *El campo de la práctica en la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Ball, S.. (2011) Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Revista Propuesta Educativa* número 36, Año 20, Vol. 2. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Barba, E. (1997) *Teatro. Soledad, oficio y revuelta*. Buenos Aires, Argentina: Catálogos, pp.203-205. Traducción de Luís Masgrau.
- Barba, E. y Savarese, N. (1988) *Anatomía del actor; Diccionario de antropología teatral*. Grupo Editorial Gaceta, S.A de C.V./International School of Theatre Anthropology. México
- Dubatti, J. (2014) *Filosofía del Teatro III. El teatro de los muertos*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.
- Dubatti, J. (2015) Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 44-45.
- Eco, U. (1992) *Obra Abierta*. España, Barcelona. Editorial Planeta- De Agostini S.A
- Foucault, M. (1991) El juego de Michel Foucault. En Foucault, M. *Saber y verdad*. Trad. Varela, J. y Álvarez-Uriá, F. Madrid: Ediciones La Piqueta pp-127-162
- Massa, J., Romano F., Cuesta N. (2017) El tiempo de la previa. Trabajo presentado en el *Primer Congreso Provincial de Salud Mental y adicciones*. Tandil. Argentina.

- Udenio, B. (2001) Adoptar su responsabilidad, el don de la palabra y sus consecuencias. El CIEN: un uso del psicoanálisis del que hay que rendir cuenta. *Cuadernos del CIEN IV* (p.61. p 63) Buenos Aires, Argentina: Latingráfica
- Massa, J., Romano, F., Cuesta N. (2017) #Selfie. El cuerpo en el escenario. Trabajo presentado en *Conversación Internacional del CIEN Americano*. Ciudad de Buenos Aires.
- Mitre, J. (2014). *La adolescencia: esa edad decisiva*. Buenos Aires, Argentina. Gramma ediciones.
- Mitre, J. (2018) *El analista y lo social*. Buenos Aires, Argentina. Gramma ediciones
- Pavis, P. (2017) *Diccionario del teatro*. Barcelona, España. Paidós.
- Proyecto Institucional de la Escuela Municipal de Teatro. (2020) Tandil, Argentina.
- Santa Cruz, E (2019) *Objetos Lúdicos mediadores de ternura. Novedades Educativas*. Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Sennett, R. (2009) *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO
- Villamañe, J. (2018) *Proyecto Adolescentes de la Escuela Municipal de Teatro de Tandil: Análisis de los procesos constructivos, metodología y procedimientos estéticos en sus producciones*. Tesis de Maestría en Teatro. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Videos
- Fundación Sociedades Complejas (2020) *Conferencia de Elena Santa Cruz* https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2659165714404295&id=128644163851332,
- Asociación Civil Artes Escénicas (2020) *Ciclo Diálogos virtuales en Cultura* (min 39.36) <https://www.youtube.com/watch?v=0wpsutBHw7o&t=6s>
- Daniel Brailovsky. *Las viejas tecnologías en tiempos de cuarentena. Pedagogía entre paréntesis* <https://m.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=nhtdQjfc9YI>
- Equipo de Inspectores de Enseñanza del distrito de Lanús. Región 2. DIPREGEP (2020) *Conferencia de la Dra. Mariana Maggio*. UNC. Video intervenido con fines pedagógicos de acompañamiento a la enseñanza. <https://youtu.be/cx0UBfj40E8>

Sobre las autoras

María Soledad Lami Profesora de Juegos Dramáticos, Facultad de Arte-UNICEN. Docente de la Escuela Municipal de Teatro, docente del equipo de coordinación múltiple del Proyecto

Adolescentes. Asociada de la Cooperativa de trabajo Recooparte Ltda. Coordinadora y capacitadora del Proyecto Técnicas Dramáticas no Convencionales en la Dirección de Cultura del Municipio de Benito Juárez. Colaboradora del Centro de Estudios de Teatro y Consumos Culturales (TECC) FA-UNICEN. E-mail: solelamitandil@gmail.com

Joaquina Massa Lic. en Psicología (1997), Univ. del Salvador. Especialista en Salud Social y Comunitaria (2010), Universidad del Salvador. Docente de la Escuela Municipal de Teatro en el equipo de coordinación múltiple del Proyecto Adolescentes. E-mail: joamassa@gmail.com

Florencia Juliana Rodríguez Estudiante avanzada de Ciencias de la educación, Facultad de Ciencias Humanas-UNICEN. Docente de la Escuela Municipal de Teatro, docente del equipo de coordinación múltiple del Proyecto Adolescentes. Docente de Teatro en el Colegio Inmaculada Concepción de Benito Juárez. Asociada de la Cooperativa de trabajo artístico Recooparte Ltda. E-mail: florr.tandil@gmail.com

Verónica Ana Eva Rodríguez Profesora de Teatro, Facultad de Arte-UNICEN. Docente de la Escuela Municipal de Teatro, docente del equipo de coordinación múltiple del Proyecto Adolescentes. Asociada de la Cooperativa de trabajo artístico Recooparte Ltda. Coordinadora y capacitadora del Proyecto Técnicas Dramáticas no Convencionales en la Dirección de Cultura del Municipio de Benito Juárez. Colaboradora del Centro de Estudios de Teatro y Consumos Culturales (TECC) FA-UNICEN. Desarrolla tareas en el área de Formación Continua de la Sec. de Investigación y Posgrado de la FA-UNICEN: E-mail: veronicarecooparte@gmail.com