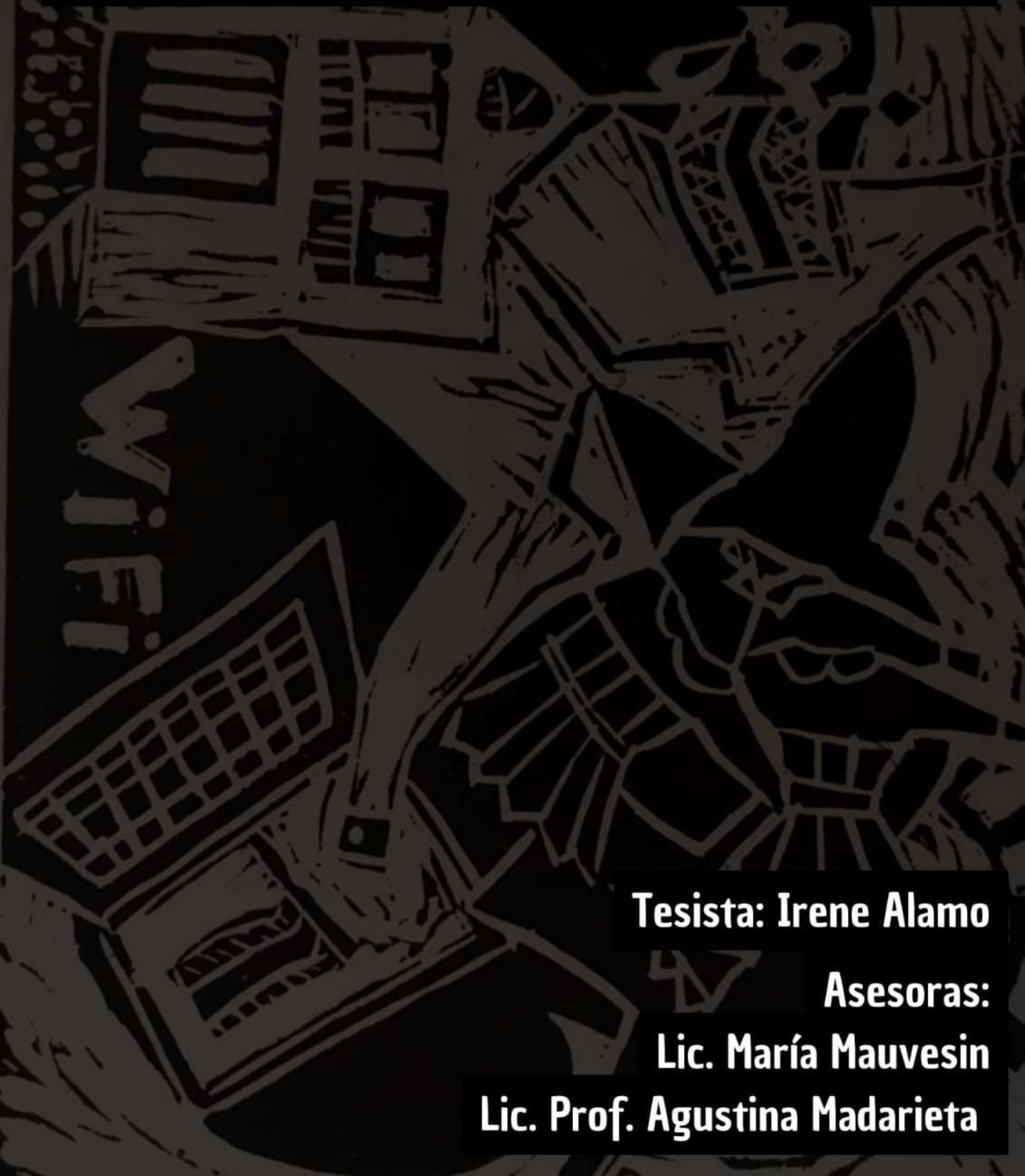


ESCUELA EN PANDEMIA

Algunas reflexiones desde el arte y el humor



Tesista: Irene Alamo

Aseoras:

Lic. María Mauvesin

Lic. Prof. Agustina Madarieta



Autora: Cristina Goupillaut Innocenti

Técnica: Linografía

Fecha: Agosto 2023



Universidad
Nacional
de Córdoba

Escuela en pandemia

Algunas reflexiones desde el arte y el humor

Trabajo Final de Licenciatura en Teatro
Orientación Técnica Actoral
Octubre 2023

Estudiante

Prof. Irene Alamo

Asesoras

Lic. María Mauvesin

Lic. Prof. Agustina Madarieta

Resumen:

Esta investigación reúne algunas reflexiones sobre la escuela en tiempos de pandemia, a partir de relatos compartidos por estudiantes y docentes involucrados en Escuelas Públicas de la ciudad de Córdoba entre el año 2020 y 2022. Estas reflexiones se transfieren a una representación teatral, con el objetivo de crear una propuesta escénica que problematice la realidad de este periodo. Se trata de una búsqueda teórica y escénica que dialoga con diferentes nociones de Teatro Político, con la intención de generar nuevas preguntas que nos permitan pensarlo hoy en relación a las necesidades de nuestro contexto.

Indice

Agradecimientos	Pág 5
Introducción	Pág 6
1. La escuela	
1.1. ¿Una máquina de educar?.....	Pág 8
1.2. Algunos engranajes de la maquinaria educativa...Pág	13
1.3. ¿La escuela es sólo una máquina de educar?.....	Pág 16
2. La escucha	
2.1. La escucha en calidad de encuentro.....	Pág 20
2.2. ¿Por qué trabajamos desde la escucha?.....	Pág 23
2.3. Salir con la palabra	Pág 24
2.4. Encontrarse en la práctica de escuchar.....	Pág 26
3. Escuela en pandemia	
3.1. El productivismo en la escuela.....	Pág 32
3.2. La enajenación	Pág 38
3.3. El rol docente y su falta de reconocimiento.....	Pág 42
3.4. La escuela en pandemia: Por lxs estudiantes.....	Pág 44
3.5. La lucha por la accesibilidad.....	Pág 47
3.6. La actividad escolar.....	Pág 50
3.7. La escuela como lugar de encuentro.....	Pág 52
4. Enfoque teatral	
4.1. Un dispositivo escénico que problematice la realidad.....	Pág 58
4.2. El Teatro Político de Bertolt Brecht.....	Pág 60
4.3. Pensar al Teatro Político hoy.....	Pág 65
4.4. Pensar al Teatro Político en esta propuesta teórico-escénica.....	Pág 67
4.5. El humor como estrategia reflexiva.....	Pág 69
4.6. El humor en la búsqueda de desplazar el sentido común.....	Pág 72

5. Proceso creativo	
5.1. Un breve recorrido por el grupo.....	Pág 76
5.2. Primera etapa: Rencontrarnos con la escuela en la búsqueda de un decir colectivo.....	Pág 77
5.3. Segunda etapa: Transcribir con el cuerpo.....	Pág 81
5.4. Tercera etapa: Construcción dramatúrgica.....	Pág 89
5.5. Los personajes.....	Pág 91
5.6. El espacio escénico.....	Pág 95
Conclusión.....	Pág 97
Vestuario de la propuesta escénica de “Casi ¼”.....	Pág 99
Escenografía de la propuesta escénica de “Casi ¼”.....	Pág 104
Utilería de la propuesta escénica de “Casi ¼”.....	Pág 107
Gráfica de la obra “Casi ¼”.....	Pág 113
Texto de “Casi ¼”.....	Pág 114
Bibliografía.....	Pág 130

Agradecimientos

Agradezco al grupo Menguante Teatro por acompañarme con tanto amor en este proceso. Grandes amigxs de la vida y de la risa, con quienes los disparates creativos tomaron rumbo: A Ailen Boursiac por sus palabras precisas y su mirada atenta, a Inti Czudnowsky por su espíritu lúdico y su mirada creativa.

Agradezco a María Mauvesin, por ser una tejedora de redes y caminos que nos encuentran entre personas que andamos con sueños parecidos. A Agustina Madarieta por detenerse en las palabras y transformarlas en preguntas que nutrieron a esta escritura.

Agradezco a Inés Cavanagh impulsora de la escucha desde donde nace este trabajo.

Agradezco a Tupac Queno Galdeano, Daniela Nottaris, Laura Diaz, Pedro Rivero, Lautaro Queno Galdeano, Griselda Castro, Ivan Ribero, Conrado Neuman, Atahualpa Queno Galdeano, Mercedes Burgos, Gema Saavedra Galdeano y a Inés Cavanagh de nuevo, por abrirnos sus casas y convidarnos sus experiencias, sembrando con sus voces los cimientos de esta escritura.

Agradezco al Espacio Cultural San Martín por apostar a la construcción de trincheras de arte, saberes, encuentros y refugios.

Agradezco a Cristina Goupillaut, mi mamá, por el arte de las carátulas que abrazan estas palabras y a Carlos Alamo, mi papá, por su mirada plástica y sus consejos escenográficos.

Agradezco a mi hermanx del alma Raiken Amaya por los delirios poéticos patéticos y por invitarme a transformar la rabia en teatro.

Agradezco a la Universidad Pública y a todxs lxs docentxs que formaron parte de este trayecto. Agradezco que sea pública, en una apuesta por seguir expandiendo el sentido de esta palabra.

Y a mis amigxs, con quienes tanto aprendo, les agradezco la ternura, el apañe, las charlas largas, las preguntas, las broncas compartidas, las utopías emancipadoras. Por ponerle el cuerpo al teatro, al circo, a la vida y a la lucha.

Este escrito está dedicado con cariño a la memoria de Ivan Ribero, con la intención de que sus palabras sigan circulando.

Introducción

La investigación que presentamos a continuación forma parte de un Trabajo Final de Grado de la Licenciatura de Teatro de la Universidad Nacional de Córdoba. Este proyecto tomó como punto de partida, el deseo de construir una narrativa escénica que problematice la realidad de la Educación Pública de la ciudad de Córdoba durante el periodo de 2020 a 2022, centrándonos específicamente en el nivel secundario de las instituciones educativas.

Esta propuesta, tanto en su dimensión teórica como escénica, se conformó a partir de relatos compartidos por docentes y estudiantes que formaron parte de esta comunidad educativa en épocas de pandemia. Estas voces constituyen la propuesta escénica de este trabajo, titulada "Casi ¼", y se integran de manera fundamental como parte de una construcción teórica que busca enriquecer las reflexiones sobre escuela en pandemia.

Estas palabras se presentan por lo tanto, como una pausa, que nos invita a repensar aquella escuela que hicimos en este periodo, así como a continuar explorando las prácticas educativas y teatrales que deseamos seguir construyendo hoy.

Una búsqueda en la que lo teatral se compromete con la realidad de la que forma parte, generando un diálogo activo y reflexivo que busca conocer las realidades que constituyen a la escuela. Esta conversación se establece con aquellas voces que no suelen formar parte de los discursos oficiales de educación, pero conforman cotidianamente las escuelas. Así recurrimos a *la escucha* como una de las herramientas principales desde la cual construimos metodológicamente este trabajo, considerando que este elemento de comunicación, nos abre la posibilidad de generar diálogos activos entre sociedad, escuela y teatro.

Por lo que esta investigación está hecha de muchas voces, algunas aparecerán con nombre de quien narra y otras tantas forman parte ya de las experiencias de quien escribe. Desde este lugar se ven difusas las pertenencias y las autorías, ya que buscamos construir un texto teórico y escénico que emana y se comparte en un cuerpo colectivo. De esta manera, asumimos una escritura en plural que se construye desde un entramado diverso de voces, experiencias, corporalidades e identidades. Buscamos así utilizar también un lenguaje en donde todxs nos sintamos incluidxs, por esta razón hacemos uso de la "x", como una posibilidad de que las palabras nombren a todas las personas, más allá de un posible binarismo femenino/masculino.

También hemos optado por emplear un lenguaje "simple pero no simplista" tanto en la construcción teórica como escénica, comprendiendo que tal como mencionan Baldo y Bianco (2006) en relación a los aportes de Paulo Freire: "hablar en difícil o en negativo es otra de las formas de exclusión" (p. 7). Reconocemos de esta manera, que la lucha por la

Educación Pública, es también una lucha por el acceso al lenguaje que circula en su interior. De esta manera, lo simple no implica quitarle complejidad a lo que se dice, sino que se trata más bien, de compartirlo en un lenguaje que sea accesible para todxs.

Consideramos además que las palabras que compartiremos ahora, también son de ustedes, ya que se vuelven a escribir en el momento mismo que se encuentran con otrxs que las leen desde las resonancias de sus propias experiencias. Enunciaciones que, como menciona Duschatzky (2017): “serán desarmadas cada vez que alguien hable” (p.148). Creemos, por lo tanto, que las palabras pueden ser transformadoras, cuando se proponen como preguntas abiertas, en lugar de hacerlo desde verdades totalizantes, invitándonos a llevar esta práctica a nuestras propias vidas cotidianas, resonando en ellas para transformarlas.

Bienvenidxs a esta escritura.

1. La escuela



La escuela

1.1. ¿Una máquina de educar?

En la primera parte de este trabajo, nos detendremos a pensar a la Escuela Pública desde una dimensión social e histórica, con la intención de acercarnos a conceptualizaciones que nos permitan abordarla como un fenómeno dinámico y no estático, como consecuencia de una puja de fuerzas, y no así, como una entidad única e inamovible. Esta posibilidad de analizarla desde su carácter constitutivo, nos invita a distanciarnos de su existencia como algo “natural”, para poder pensarla más bien, como resultado (nunca acabado) de decisiones, acuerdos, ideales, proyectos, etc. que no son arbitrarios.

De esta manera nos proponemos analizar algunos de los mecanismos a partir de los cuales se construye la escuela, y cómo estos dialogaron con el contexto de pandemia. Vale aclarar que si bien nos detenemos a pensar en algunos de los medios a partir de los cuales la escuela se difunde e incorpora como medio hegemónico para educar (denotando su carácter disciplinario y sus medios de legitimación), es la propia práctica educativa la que pone en tensión este carácter, desde su devenir en encuentro presente. Ya que, sus coordenadas áulicas se fundan como espacio de encuentro con otrxs, de allí su carácter dinámico. Pero es tan fuerte la pregnancia de esa estructura burocrática, que resulta necesario detenernos a observarla para poder resignificar sus prácticas.

Nos referimos entonces a la Escuela Pública como el medio hegemónico; es decir, avalado socialmente e impuesto institucionalmente, para hacerse cargo de la educación de lxs ciudadanxs de la sociedad. En este sentido, con el propósito de delinear un concepto de hegemonía, recopilamos los aportes de García De Pablo y Gigante (2017), quienes abordan esta noción a partir del trabajo de Antonio Gramsci:

La hegemonía es, en la práctica, un proceso abarcador de la totalidad de la vida, por lo cual la hace difícil de definir. Es un complejo enlace de fuerzas políticas, sociales y culturales. Está conformada por las prácticas y experiencias de la sociedad en un determinado contexto histórico, abarca todo el pensar-decir-hacer de lo humano, la percepción que tienen las personas de sí mismas y del mundo. Es un sentido de realidad para la mayoría de las gentes, un sentido común que contiene los imaginarios posibles de la vida. (García De Pablo y Gigante, 2017, p. 58).

En este sentido surge la pregunta: ¿La escuela es la única posibilidad educativa que existe o relegamos lo educativo exclusivamente en ella? Esta definición nos lleva a cuestionar la

existencia de la escuela, como el único organismo indicado para hacerse cargo de la tarea de educar. Comprendiendo entonces a la existencia de este dispositivo, como parte de una adhesión social y un acuerdo implícito que enlaza a lxs miembrxs de una sociedad, así la función de la escuela, se legitima en las propias prácticas que articula. En este punto nos detendremos ahora.

Este interrogante nos lleva a dialogar con los aportes de Pineau (2001), que analiza los elementos que conforman a la maquinaria escolar en torno a la pregunta: ¿Por qué triunfó la escuela? haciendo referencia a los principios estructurales que guían la asunción y la legitimación de este dispositivo. Pineau define a la escuela como:

La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos (...) o de proletarios (...) pero "no solo eso". La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos libertarios, entre otros efectos. (Pineau, 2001, p. 28)

Este concepto nos invita a analizar la conformación de la escuela desde una doble perspectiva. Tal como menciona el autor, podemos comprenderla como una conquista social en la expansión de los derechos de lxs ciudadanxs, y a su vez como un aparato de control e imposición cultural de las clases dominantes. Pero vale aclarar, que con la recopilación de estos aportes, no buscamos definir las "buenas" o "malas" intenciones de la escuela cayendo en binarismos estructurales, sino más bien acercarnos a pensar en sus funcionamientos desde perspectivas más amplias, en las infinitas variabilidades que se desprenden de esos ejes analíticos que propone Pineau.

En torno a este carácter paradójico en la conformación de la Escuela Pública, Imen (1999) señala que:

Mientras las clases dominantes admitían la educación básica de masas como un requerimiento para disciplinar, clasificar y proveer elementos para el trabajo asalariado, los sectores populares pelearon por la ampliación y el cambio de sentido de la educación pública: debía tratarse de un escenario que permitiera tanto comprender el mundo y transformarlo, como expandir el espacio de lo público para poner al alcance de los hijos del pueblo los avances del conocimiento y la cultura. (Imen, 1999, p. 74)

Ahora bien, retomando la relación entre los conceptos de hegemonía y dispositivo escolar, estas reflexiones, nos acercan a relacionar la conformación Escuela Pública, con la consolidación del Estado-nación. La hegemonía, como vimos, se relaciona con el sentido de lo común, es decir que se conforma desde y estructura el sentido común de la mayoría de las personas que integran una sociedad (aunque esta delimitación geográfica se vea difuminada con los avances de la globalización). Allí se instaura la escuela, en la búsqueda de establecer ese común, haciéndose cargo de la educación de lxs ciudadanxs que conforman dicho Estado-nación.

De esta manera, al desempeñar la tarea de formar ciudadanxs, con la promesa de ser un medio para el ascenso e inclusión social (podríamos pensar también en su carácter de obligatoriedad que la disputa como única opción), la escuela se instaura como un común. Se le encomienda la responsabilidad de disciplinar a aquellxs formarán parte de la meta institución Estado-nación, encargándose además de producir procesos de subjetivación que se integren en las personas, permitiéndole llevar adelante esta tarea. Como mencionamos anteriormente la escuela se legitima como tal en la propia práctica que despliega.

Si bien el proceso por el cual se llega a legitimar esta institución supone el análisis de un entramado complejo de fuerzas, en donde la asunción de la escuela como modelo "oficial" de educación conlleva a la erradicación de prácticas y saberes que se plantean "ajenas" a su oficio de formación, en nombre lo supuestamente común, pretendemos ahora detenernos a pensar en sus medios de legitimación, para luego seguir en torno a este debate. Esto no quiere decir, como mencionamos anteriormente, que en las acciones particulares que se despliegan en el interior de las escuelas, no sea posible llevar a cabo actos de "justicia curricular", revalorizando y retornando al lugar de lo educativo a esos saberes que quedaron replegados.

Lewkowicz (2004) nos propone reflexionar en los vínculos que se establecen entre Estado-nación y los organismos que lo solventan y sostienen, refiriéndose a las instituciones de disciplinamiento, en las cuales esta metainstitución delega las tareas de instaurar y regular el sentido de lo común en la conformación del ser nacional (la entidad ontológica que lo conforma). Agrega el autor con respecto a este funcionamiento:

Cada sistema social establece sus criterios de existencia. En los estados nacionales, la existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias (...) Resta decir que el tránsito por las instituciones disciplinarias causaba las operaciones necesarias para habitar la meta institución estatal. De esta manera el Estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y la reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano. (Lewkowicz, 2004, p. 19-20)

Estas instituciones disciplinarias establecen un tipo específico de relación, un lenguaje que define a lxs ciudadanxs en relación directa con la ley, ya que se constituyen a partir de ella. De esta manera Lewkowicz (2004) define a ciudadanx como "el sujeto constituido en torno a la ley" (p.21), estx individux que en articulación con otrxs será comprendidx como ciudadanx, se constituye a partir de ella, desde un supuesto que comprende a las leyes como un régimen que se encarga de establecer un común en la sociedad, otorgando un carácter de igualdad entre quienes conforman este modelo social.

En este sentido se asume que todxs lxs ciudadanxs somos iguales ante la ley (aunque el sentido de ciudadanía pueda ser excluyente y no abarque desde sus orígenes a la totalidad de la población). En este formato social entonces, los márgenes de acción serán

delimitados por ella, la cual establece cierta igualdad en esa fijación. Aunque este sentido se verá pervertido en algunos (o muchos casos) a conveniencia de los intereses de las clases dominantes, allí radica también el carácter ético en la conformación de este lazo común, y la desarticulación que a veces existe entre lo prescripto en la ley y su pregnancia práctica.

Esta relación con la ley le otorga a lxs ciudadanxs cierta soberanía, la cual no ejercerán por sí mismxs, sino que se delega en otrxs que actuarán como su representantes. Lewkowicz (2004) esclarece el sentido de ciudadanía al afirmar: “La soberanía emana del pueblo, no permanece en el pueblo.” (p. 21). Este tipo de relación que se establece, instaura una subjetividad disciplinaria¹, en este régimen, la institución escuela será la encargada de transmitir y formar este modo de subjetivación.

Dado que pueda asegurarse cierta transferibilidad en la constitución ontológica de ese Estado-nación, se establece entonces un pasado en común, un discurso histórico que como menciona Lewkowicz (2004) “interviene constituyendo la memoria práctica del Estado-nación” (p. 28). Esta historicidad se establece a partir de una construcción narrativa que unifica las experiencias pasadas (invisibilizando muchas veces, como mencionamos anteriormente, aquellos modos de pensar y de vivir en el mundo que quedan por fuera de este proyecto de “lo común”), instaurándose en el presente como un lazo social en compromiso con aquella crónica prescripta en pos de perpetuar esa unidad, delimitando por lo tanto prácticas sociales con el fin conservar ese lazo implícito del “ser nacional”, siendo la escuela la institución encargada de transmitir ese legado.

Con esta perspectiva la escuela va llevando adelante la tarea asincrónica que le fue encomendada: formar a lxs ciudadanxs del mañana y conservar el legado del pasado, construyendo prácticas de autolegitimación que se articulan recíprocamente con la sociedad de la que es parte, asegurando su permanencia en el tiempo. Este modelo institucional entonces, toma de referencia espacial, temporal, vincular y subjetiva, aquellas estructuras organizativas de la sociedad de la que es parte, al mismo tiempo que se le asegura la permanencia social de esos aspectos.

La institución escuela entonces, despliega una forma específica de organización en relación a los conocimientos que circulan en su interior, un sistema que se organiza en torno a lo que Freire (2005) denomina como Educación Bancaria, definiéndola como “el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (p.80). Esta forma organizativa supone para este pedagogo, un acuerdo implícito y asimétrico en la transferencia de esos conocimientos, desde donde la figura docente será la portadora de los

¹ Concepto que Lewkowicz (2004) desarrolla en torno a los aportes de Guilles Deleuz en “Posdata sobre las sociedades del control”.

saberes que depositara en lxs estudiantes, figura encargada entonces de transferir ese legado y de educar esa subjetividad disciplinaria.

Este formato supone entonces, el desarrollo de procesos educativos que implican una renuncia a algo propio (conductas, saberes, deseos, historias, experiencias, ideas, etc.) para continuar perteneciendo a ese sistema común. Así, las personas que se salgan de ese régimen prescrito serán sancionadas por irrumpir con el orden institucional, y por obrar en contra de ese supuesto lazo común. Generando entonces un vínculo paternalista, como lo denomina Freire (2005), el cual supone una relación de dependencia en la delegación de dicha soberanía. Así, este autor agrega “La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es introducirlos en el sentido de su acomodación en el mundo de la opresión.” (p. 89)

Desde esta perspectiva, Freire nos invita a reflexionar en torno a la construcción de la institución escuela (contemplada desde un modelo educativo de Educación Bancaria), como un dispositivo de construcción y sedimentación de poder, a partir del cual se genera un circuito específico en esa transferencia de conocimientos y una adaptabilidad a ese sistema de opresiones. Alliaud (2004) recupera el término de Cultura Escolar, empleado por Anderson y Blase (1987), para referirse a aquellas prácticas y formas organizativas que se instauran en las escuelas, trascendiendo las particularidades de cada institución educativa como menciona la autora. Alliaud (2004) agrega que esta cultura: “se pone de manifiesto en la constancia estructural que mantienen las interacciones, la organización del espacio físico, los discursos y las formas de actuar.” (p. 2) Estableciendo entonces una cierta uniformidad en las propuestas de las instituciones educativas, que asegura una estabilidad en el Sistema Educativo.

Luego de este recorrido reflexivo, a continuación volvemos a los aportes teóricos de Pineau (2001). El marco conceptual que desarrolla en torno a la imagen de la escuela como máquina de educar, nos permite recuperar algunos de los componentes a través de los cuales funciona esta maquinaria, esos pilares estructurales comunes que se mantienen (aunque modificados) en las instituciones educativas.

Vale aclarar que si bien esa estructura que describiremos a continuación se propone en ejes fijos y permanentes, como mencionamos anteriormente, en el encuentro con la práctica, estos se ven modificados, ya que consideramos a los procesos educativos un complejo dinámico y no estático. También queremos aclarar que estos ejes responden a los orígenes de la escuela, por lo que muchos de ellos se ven modificados en la actualidad, pero nos resultaba interesante poder traerlos para pensar qué de ellos permanece en la práctica educativa hoy y cómo dialogan con la escuela en pandemia, considerando que si

bien los tiempos y las personas nos modificamos, hay algo de esa estructura histórica que puja por seguir existiendo, desactualizada del contexto del que emerge.

1. 2. Algunos engranajes de la maquinaria educativa

- **La organización del espacio y el tiempo:**

En la conformación de metainstitución Estado-nación, Lewkowitz (2004) destaca la influencia de las sociedades de vigilancia en la organización espacial de las instituciones que la conforman. De esta manera, las instituciones escolares, se organizan tanto espacial como temporalmente en función a este modelo social, que el autor describe como: "un tipo de sociedad en la cual se distribuyen espacios de encierro", agregando posteriormente que "El paradigma de este tipo de sociedad es la prisión" (Lewkowitz, 2004, p. 22). Este modelo supone entonces, una estructuración del espacio basada en lo que Michel Foucault denominó como *panóptico*, una disposición espacial y subjetiva que instaura la sensación de estar siendo constantemente observadx.

Esta disposición artificial es justificada entonces, por la misma subjetividad que produce. Se trata de una estructura espacio-temporal que se construye a partir de regulaciones externas, las cuales responden a la consolidación de ese sistema social del cual es parte la institución escuela. Este sistema, por lo tanto, regula por fuera de esta institución, lo temporal, lo espacial y lo subjetivo, y determina también los modos de comprender y organizar estos aspectos en el interior de la escuela.

Al mismo tiempo que se instaura esa delimitación interna, se busca generar una separación con el "afuera de la escuela", el que puede suponer una amenaza que atente contra aquel orden institucional. De esta manera, pertenecer a una institución educativa, supone estar encerradx, dentro del edificio escuela: Lo que ocurre allí, en calidad de docentes o estudiantes, es lo que nos hace pertenecer a ella, y en esa permanencia, como mencionamos, se genera una renuncia a algo propio, lo diferente, lo que tengo que dejar afuera. En este sentido, y en relación con los aportes de Freire (2005) sobre el concepto de Educación Bancaria, este tipo de organización espacial ubica a lxs estudiantes en bancos inmóviles, remarcando entonces, en conjunto con esa delimitación con el afuera, la capacidad de acción sobre ese mundo del que aprendo.

- **La instauración de relaciones desiguales con los conocimientos:**

La organización que regula los vínculos e interacciones entre las personas que forman parte de la escuela y los conocimientos que circulan en el interior de estas instituciones, también toma de referencia la estructura social de la que es parte. Esta lógica vincular que la caracteriza, la cual Freire (2005) esquematizó para definir la educación de lxs oprimidxs, se sedimenta en la escuela, pero responde a una estructura social externa, impartiendo una doble dimensión en esta referencia: Toma de modelo ese entramado social que organiza los vínculos de manera jerárquica en disputa al poder, a la vez que lo fortalece para que esté siga sosteniéndose. Estas prácticas educativas que define Freire (2005), se sustentan en la sumisión de las clases oprimidas, definiendo vincularmente desde lo educativo el lugar de lxs opresorxs y el lugar de lxs opromidxs, desde donde se reproducen estructuras de poder en relación al conocimiento, jerarquizando la figura docente, como aquella portadora de los saberes que transfiere a lxs estudiantes.

Pineau (2001) propone que esta estructura se encuentra mediada por la desigualdad como: “única relación posible entre los sujetos negándose la existencia de planos de igualdad o de diferencia” (p. 36). Esto supone también (en lo que profundizaremos más adelante) una homogeneización, que pretende ser masiva, en la interiorización de esos conocimientos, planteándose como saberes universales que tendrán que ser incorporados por un grupo heterogéneo de personas. Desde esta lógica lo común se propone como un legado, y como tal, será transmitido por la figura de unx adultx a aquellxs ciudadanxs en formación.

Pero además Pineau nos propone que esta construcción no se reproduce solo en el vínculo docente/estudiante, sino que además: “esta relación se repite entre el docente y sus superiores jerárquicos.” (Pineau, 2001, p. 36). A partir de esta lógica, todos aquellos saberes que traen consigo lxs estudiantes, incluso también de lxs docentes (más allá de aquellos prescritos), serán excluidos del acto educativo, relacionado al saber con el poder: Quienes tienen el poder, seleccionan los saberes que circulan en la escuela, son quienes puede legitimarlos y autorizar su circulación, de allí su relación con el eje presentado a continuación.

- **La integración de contenidos prescritos:**

El Sistema Educativo también se encarga, como continúa desarrollando Pineau (2001), de seleccionar, recortar y ordenar los contenidos que circulan en el interior de las escuelas. Estos contenidos no emergen de manera arbitraria, sino más bien, surgen como resultado de decisiones, acuerdos, conflictos previos a los actos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, estos conocimientos que se consolidan previamente al encuentro en el aula,

implica un cierto desplazamiento entre la realidad que abarca esos contenidos, y la que se instaure en ese encuentro con otros.

Este autor introduce a esta discusión la dimensión texto/contexto, proponiendo que si bien los contextos cambian, las formas internas del dispositivo escolar permanecen (es decir el texto que reproducen). Una relación que pareciera estar dissociada entre el texto escolar y el contexto con el que dialoga. Es esa búsqueda de perpetuar lo prescrito, lo que la vuelve inmodificable, como menciona Pineau (2001): “La eficacia escolar parece residir entonces -al menos en buena parte- en su interior y no en su exterior, ya que este último se modificó fuertemente durante su reinado educativo sin lograr destronar a la escuela.” (p. 29)

Freire (2005) desarrolló el concepto de prescripción, para abordar a esta disociación que existe en el entramado escolar, señalando que:

Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas externas a ellos, la pauta de los opresores. (p. 45)

La convicción con la que estos conocimientos se imparten, lleva consigo una afirmación que se impone sobre los saberes previos de estudiantes y docentes. Este enfoque supone que la incorporación de conocimientos sea percibida como estructura única, que se funda desde certezas y no así desde preguntas. Siguiendo estas líneas Pineau (2001) profundiza en la temática, dando pie al ítem posterior:

Estas prácticas de transmisión de saberes se encuentran íntimamente articuladas al funcionamiento disciplinario. Por ejemplo, la escuela establece que todo saber que circula en su interior debe ser sometido a exámenes y evaluaciones, y puede ser calificado. El acceso a los contenidos se utiliza como estimulación de la competencia. (p. 37)

- **Dispositivos de acreditación, sanción y evaluación escolar:**

A partir de este esquema vincular que regula el funcionamiento de las escuelas, se construyen también prácticas de acreditación y sanción que serán aplicadas tanto a estudiantes como a docentes, en relación a la permanencia de aquellas prescripciones. De esta manera, como mencionamos, todo lo que se salga de su funcionamiento habitual, será tarea de la escuela y de la sociedad, regular esas conductas a través de diferentes sanciones.

Este modelo de acción y sanción será incorporado subjetivamente, como parte de los comportamientos de quienes conforman la escuela y la sociedad. Aclara Lewkowicz (2004): “esa subjetividad no es aspecto de un panóptico exterior que vigila, si no de la amenaza de una exclusión que controla.” (p. 35)

Las sanciones serán aplicadas entonces de manera individual, es decir que se dirigen a aquellxs que en mayor o en menor medida se salgan de esa masa colectiva, de ese fenómeno de lo común, incorporándose a su vez como una autorregulación interna, desde la amenaza de la exclusión. Estas relaciones imposibilitan entonces que un afuera, ingrese en esa relación pedagógica, refiriéndose tanto a “irrupciones” sociales, como también personales, las cuales quedan por fuera de lo prescrito.

- **Un fenómeno colectivo:**

La escuela se presenta como un dispositivo que tiene la capacidad de enseñar a muchas personas al mismo tiempo, tal como menciona Pineau (2001). Este fenómeno implica que el cuerpo estudiantil sea considerado como un colectivo homogéneo, comprendiendo de la misma manera los procesos de enseñanza y aprendizaje que son llevados a cabo. Este enfoque se enmarca nuevamente con el objetivo de formar parte de lo común.

Pineau (2001) aclara que “más allá de esta cuestión de corte ‘económico’ -rinde más un maestro que trabaja al mismo tiempo con un grupo de alumnos que aquel que lo hace de a uno por vez-” (p. 33). Lo que hace referencia entonces a la necesidades productivas del sistema, donde se busca educar a muchxs a la vez, con el trabajo de unx solx docente.

1.3. ¿La escuela es sólo una máquina de educar?

Hasta ahora estuvimos analizando algunos de los aspectos a través de los cuales la escuela se vuelve el medio hegemónico para hacerse cargo de la educación de lxs ciudadanxs (Pineau, 2001, p. 30), como proyecto consecuente de la conformación del Estado-nación (Lewkowicz, 2004, p. 21). Como vimos, la construcción de la institución escuela, es el resultado (nunca acabado) a través del cual se establece una Cultura Escolar, es decir una regulación interna común a todas las escuelas.

Ahora, retomando nuevamente con el concepto de hegemonía recopilado en Proyecto Ensamble en relación al desarrollo teórico de Antonio Gramsci, se señala que:

El concepto de hegemonía puede entenderse en más de un sentido; por un lado, sirve para comprender que la dominación del sistema no se basa solamente en sus pilares económicos o represivos, sino que también construye mecanismos para generar adhesión en quienes dominan. (García De Pablo y Gigante, 2017, p. 58)

Esta conceptualización nos permite, como continúan desarrollando las autoras, comprender a la realidad para poder actuar sobre ella y modificarla. Por esta razón, como mencionamos anteriormente, decidimos detenernos a observar los mecanismos desde los cuales se construye la escuela, como una posibilidad de distanciarnos de ellos y desnaturalizarlos. En esta investigación, esto contribuyó a comprender a este dispositivo

educativo como un fenómeno dinámico desde el que operan diferentes fuerzas, siendo estas lógicas de dominación las que imperan pero no las únicas posibles, ni las únicas que se articulan en su interior. Es esta característica de dinamismo desde la que nos valemos para pensar y detenernos a observar otras formas de hacer escuela.

Esta operación además de darnos la posibilidad de entender a esta institución en su devenir constituyente, también nos acercó a pensar en su carácter político. Comprendiendo, de esta manera que lo que allí circula, está regulado por principios que responden, como mencionamos anteriormente, a la prescripción y la perpetuidad de ideales sociales que benefician a las clases dominantes. Siguiendo con los aportes de Paulo Freire comprendemos que toda práctica educativa implica de por sí una politicidad, porque se orienta a partir de ciertos objetivos que responden a ideales, proyectos, historias, sueños externos a dicha práctica (Freire, 1999, p. 42).

Esta dimensión de la escuela es denominada por el autor como direccionalidad de la educación, haciendo referencia a aquellas determinaciones que se toman en el exterior de las escuelas, influenciando de manera directa la direccionalidad que toman las prácticas educativas. Se trata de un concepto que nos permite comprender que estas decisiones que se toman no son arbitrarias: Hacemos escuela a partir de las formas que tenemos de ver al mundo y de entender al entramado social del que somos parte, por lo tanto también, lo hacemos a partir del modo en que comprendemos a la escuela, como práctica en sí misma y como dispositivo constituido. A partir de ello Imen (1999) propone que “La educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora.” (p. 74).

Por lo tanto, como menciona Freire (1999) “Toda práctica educativa implica esta indagación: Qué pienso de mí mismo y de los demás.” (p. 14). Hacemos escuela, accionamos sobre ella, a partir de las formas que tenemos de entenderla, a partir de las ideas, ideales, sueños, conceptos, utopías, preguntas que nos hacemos en relación a ella, al mundo y a nosotrxs. Por lo que es posible entonces, pensar prácticas educativas que se construyan en oposición a esas lógicas de opresión. Allí radica su potencia de quiebre y movimiento: Comprendiendo las prácticas educativas como prácticas políticas.

De esta manera, en relación a la propia heterogeneidad y esencia dinámica del aula, es imposible que la escuela sea de una sola manera, porque el mundo en el que vivimos no es, tampoco, de una sola manera. Aunque exista una fuerza imperante que delimita un campo de acción y pensamiento subordinado por la sanción y la exclusión social, aunque existan formas de hacer y de pensar que se articulan con un modo común de hacerlo, desde donde se sedimentan y legitiman principios de dominación y sometimiento. Es la propia esencia

dinámica de la vida la que tensiona estos supuestos e interpela el funcionamiento de la escuela.

Por lo tanto ¿Somos solo reproductorxs de los conocimientos que nos imponen? ¿La escuela solo es un lugar para memorizar contenidos? ¿La figura de lxs docentes es solo la de vocerxs de las demandas de las clases dominantes? ¿Y lxs estudiantes son solo depósito de esas demandas?

A partir de este quiebre con lo preestablecido que surge desde ese devenir dinámico de la realidad, podemos cuestionar entonces esas estructuras fijas que intentan sedimentar las clases dominantes. De esta manera, incorporamos a esta reflexión el concepto de contrahegemonía, sobre el cual García De Pablo y Gigante (2017) continúan desarrollando como una posibilidad de pensar de manera más amplia el concepto de hegemonía, agregando que:

Por otro lado, al mismo tiempo, el concepto sirve para comprender y analizar la respuesta de diversos sectores sociales frente a los intentos de dominación por parte del sistema, lo que se conoce con el término de contrahegemonía, que implica una “batalla cultural”, una disputa al esquema dominante, una desnaturalización del “sentido común” imperante en la sociedad. (p. 58)

El concepto de contrahegemonía nos propone reconocer y generar otras formas de subjetivación y acción, que se contraponen a aquellas que se imponen a través las prácticas hegemónicas, desarticulando, como mencionan las autoras, lo que percibimos como “sentido común”. Continúan con este análisis, en relación a los aportes de Ogando (2017), y señalan que: “Se trata de construir una verdad plural, con otras y otros, a partir de la experiencia concreta”. (García De Pablo y Gigante, 2017, p. 58).

Siguiendo este enfoque, en la construcción de este trabajo, buscamos abordar el concepto de contrahegemonía en la potencialidad de transformación que emerge de las propias realidades áulicas. A partir de ese encuentro con otrxs que supone ser, un encuentro con la heterogeneidad propia de la grupalidad y de escenarios sociales que se van modificando. De esta manera, esta investigación pretende ser una respuesta contrahegemónica, que no busca apelar a la transformación por fuera de la escuela, sino dentro de ella, en diálogo con la sociedad, reconociendo y recopilando algunas de las propuestas que se dan más allá de lo establecido.

Nos propusimos entonces ir al relato que narra la experiencia, una escuela hecha cuerpo y cuerpo vuelto lenguaje. Como una perspectiva de construcción teórica que se hace desde la escucha de quienes forman parte de la escuela, en la escuela, y no solo desde aquellxs que hablan de la escuela por fuera de ella.

En un contexto diferente de aquel desde el que se fundó esta institución, esa fuerza fundacional continúa siendo la hegemónica, aunque ha sido cuestionada desde la propia

práctica educativa y puesta en crisis desde la imposibilidad, en algunos casos, de perpetuar sus mecanismo de formación, corrección, evaluación y sanción. Esa estructura se encuentra en el año 2020 con una pandemia que interpela íntegramente su funcionamiento, desde este escenario diferido se pone en cuestión el sentido de la escuela. Es este contexto particular del que nos valemos en esta investigación, para adentrarnos a reflexiones que contribuyan a pensar hoy en la escuela, conversando con docentes y estudiantes de algunas de las Escuelas Públicas de Córdoba.

2. La escucha



La escucha

En este nuevo capítulo nos detendremos a reflexionar sobre una de las herramientas principales desde la cual se conformó esta investigación: “La escucha”. Esta se presenta como una experiencia generadora de encuentro y como un medio desde el cual componer teoría, reflexiones, y poesía.

Nos valemos de esta herramienta, para interpelar nuestras propias certezas y preguntas, para conocer realidades, en plural, cuestionando desde las experiencias que estudiantes y docentes nos compartieron, el sentido único e imperante que sentencia la realidad hegemónica.

Estas narraciones fueron los pilares fundamentales desde los cuales se compone teórica y escénicamente esta investigación. Fue una decisión que tomamos con la intención de no caer en supuestos que por fuera de las prácticas educativas que se llevan adelante en las aulas, de alguna manera, minimizan y subestiman la potencialidad de la palabra que desde la misma escuela nace.

2.1. La escucha en calidad de encuentro

Como punto de partida, decidimos atender a lo que Duschatzky nombra como el problema del lenguaje en la escuela (Duschatzky, 2017, p.145), ya que buscamos ir a los relatos que se narran desde la propia experiencia escolar. Dado que hemos decidido enfocarnos en esta institución, no debemos desatender las formas en que esta organiza y estructura el lenguaje en su interior. Adentrándonos así, como estuvimos trabajando anteriormente, en las disposiciones vinculares que se disponen en torno a la tarea que se le fue encomendada: La de formación y disciplinamiento de lxs ciudadanxs.

En ese sentido, encontramos necesario desensamblar las relaciones jerárquicas que se establecen con la palabra en el interior de la escuela. Esta desarticulación supone reconocer a esta institución desde un carácter disciplinador del lenguaje. De esta manera reconocemos que, como menciona Duschatzky, la escuela está encargada de transmitir un saber docto (Duschatzky, 2017, p. 145-146), colocando a las preguntas que formula, en calidad de evaluación, disponiendo a las repuestas a un común totalizante que excluye sueños, historias, experiencias que hacen a la heterogeneidad propia del fenómeno colectivo que esta supone.

Pero lo que nos propone esta autora, además, es atender al tono que hace a un decir, revisar cómo esa tarea que se le dio a la escuela, la conduce a la acción de transmitir desde un tono imperativo. Lo preponderante en la palabra, que busca cerrar en respuestas, más que abrir en preguntas.

De este modo, tomamos la propuesta de Duschatzky (2017) , en la búsqueda de un decir que invite a una experiencia colectiva del lenguaje. Experimentando formas en donde todas las voces estén en igualdad de posición para hablar, donde lo que se trasmite ya no es algo fijo e inalterable, sino que es la palabra en calidad de encuentro con otros, la que hace a esa transmisión. Nutriéndose, como nos propone esta autora, de un intercambio igualitario, que no se trata de un decir todos iguales, si no por el contrario, se relaciona con la construcción de una experiencia colectiva que se nutre de la propia heterogeneidad de sus participantes.

En consecuencia, nos adentramos a comprender a la transmisión desde un sentido más amplio. En palabras de Duschatzky (2017):

La transmisión lo es sobre todo de las preguntas que navegan en una narración, más que de su pretendido sentido. Transmisión de un lenguaje que piensa lo que el binarismo del signo, en su relación significante-significado, no ha podido pensar en esa relación. Porque en el intento de sancionar significados separados de un cuerpo afectado, bloqueamos el proceso inacabado de interrogación. (p. 148)

Para que esta interacción tenga lugar, es necesario entonces, distanciarnos de la idea de transmisión como “acción de dar lo que los otros no tiene”, acercándonos a la noción de reciprocidad en ese intercambio. Aquella materia de transmisión se involucra en un diálogo recíproco, lo que implica que no puede mantenerse estática; más bien, muta en el encuentro con otros, se renueva en las preguntas que surgen desde los contextos y las experiencias particulares con las que dialoga. Es decir que entonces el intercambio no es solo entre las personas que forman parte de ese acto conjunto de transmisión, sino que también se da con esa materia interactiva, en una revitalización del impulso de interrogación que condujo a esa escritura.

Es por eso que buscamos apuntar a un lenguaje que se construye desde preguntas, las cuales buscan desplazar el sentido de lo muy fijo, lo que imposibilita pensarse de otro modo. Creemos importante, para hacer escuela y teatro, atender a esa tradicionalidad educativa que suprime y excluye aquello que se sale de esa estructura docta, ya que consideramos que esta supone una extinción de la esencia del aprender, que es la esencia misma la pregunta, campo desde el cual se despliega la curiosidad, el motor del conocer. Lo que se rechaza entonces, es el imperativo, lo que daña nuestras curiosidades, como propone Duschatzky (2017), por que si está todo dicho ¿que nos queda por preguntar?

En consecuencia la autora nos propone vincular el concepto de enseñanza con el acto de producir resonancias. Una confluencia que implica encontrarnos, es decir, correremos de los

automatismos que se infiltran en la transmisión, los cuales suponen reunirnos en un mismo espacio siempre a servicio de otra cosa, siempre para un mañana que lo desarticula del presente, con fines ajenos a las necesidades de quienes conforman ese encuentro.

Por lo tanto, es esa calidad de devenir en encuentro presente, la que nos coloca en un plano de horizontalidad, ningún supuesto se antepone a lo que se va a decir, a lo que va a pasar, pero sí cierta estructura ordena las coordenadas para que esta confluencia tenga lugar. Continúa desarrollando Duschatzky (2017): “El valor es hacerle algo a la lengua. Hacer que un decir no se agote en lo dicho, sino que siga actuando en las operaciones receptivas e inventivas. El valor se palpa en la actividad ininterrumpida de la interrogación.” (p. 147)

En la búsqueda de esta presente investigación, la escucha supone ser entonces una condición necesaria para que ese encuentro se dé. Por esta razón apuntamos a una escucha que emana en un decir colectivo, que nace del encuentro con otros, con el propósito de nombrar teóricamente y escénicamente a la Escuela Pública. Voces que nacen y se narran desde la propia experiencia, apuntando a un decir escuela, que sea de todos, y no de unos pocos.

Esto supuso en primera instancia, reconocer en nosotros mismos esas formas jerárquicas interiorizadas en la disputa de los saberes, revisando cómo estas se instauran en nuestras formas de construir escuela y teatro. En otras palabras, esto significó reconocer a nuestros cuerpos escolarizados, como parte de un entramado social que se organiza en pos de la perpetuidad del poder de las élites dominantes, y como parte de una institución universitaria que de alguna manera también contribuye a establecer estos vínculos a través de los conocimientos que legitima. Pero a su vez reconocimos, que si bien esta institución conserva algo de ese legado, también se conforma de diferentes prácticas que son abordadas desde otras perspectivas de educación, que no responden necesariamente a esas formas jerárquicas del saber, las cuales nos supieron invitar a generar miradas más amplias de educación y arte, germinando preguntas desde las que hoy nace esta investigación.

Sin embargo, reconocemos también el peso que esta estructura ejerce en la validación de los discursos que circulan en el interior de esta institución. En consonancia con ello, esta propuesta se interpela con la pregunta de Paulo Freire: ¿Qué pienso de mí y de los demás? (Freire, 2005). Consideramos importante entonces, ir más allá de lo que los relatos académicos tienen para decirnos de la escuela en pandemia, es por esta razón que decimos trabajar a partir de la escucha de relatos de estudiantes y docentes, una experiencia escolar que se narra desde el cuerpo, contribuyendo a pensarla desde un decir más amplio.

2.2. ¿Por qué trabajamos desde la escucha?

Luego de este recorrido por los cimientos estructurales de la escuela, reconocimos la necesidad de poder suprimir, de alguna manera, aquella distancia que se establecía entre escuela y contexto. Situándonos en él, surge en el año 2020 con un entorno apestado por el Covid-19, aislamiento social, distancias, ausencias, hiperproductividad, detención, desconcierto; una escuela que suspende sus clases presenciales y se traslada a formatos virtuales. En este aglomerado de condiciones que fomentaban de cierta manera una hipercomunicación (la cual suponía aumentar la distancia concreta que nos separaba), escucharnos era necesario.

En esa escucha nos encontramos con la incomodidad, el desgano y el dolor inherente al contexto que estábamos atravesando, pero además, nos topamos con instituciones educativas que se sumaban al atropello productivista: “Sin perder más el tiempo”, las escuelas mantenían una postura imperante que busca mantener sólida su estructura histórica de enseñanza y aprendizaje, aún en un contexto, un tiempo y un espacio completamente diferente. La pregunta comenzaba siendo ¿Desde qué certezas se aferran estas instituciones para seguir su curso, ante una enfermedad que se prolifera con la amenaza de detener al mundo?

En este sentido, comenzamos a notar que acrecentaba un desgano colectivo. Cuanto más se extendían las listas de personas contagiadas y fallecidas, que eran primera plana en los noticieros, más proliferan las recetas caseras para mantener el “espíritu activo”, las cuales circulaban sin filtro por los medios de comunicación. Cuanto más se expandían las hipótesis acerca de los supuestos orígenes de este virus, junto con sus posibles desenlaces apocalípticos, en ese mismo ritmo, se multiplicaban las exigencias educativas. Con estos intentos por mantener vigente ese nuevo formato educativo, de alguna manera también, se hacía más profundo el sin sentido de estas modificaciones en un contexto de tanta incertidumbre.

En ese momento, nos encontramos con la canción “Lirio”² del rapero Ivan Ribero, conocido como “MR-I”, quien en 2018 nos proponía pensar con esta canción, las etiquetas que generan las instituciones educativas sobre lxs estudiantes, las cuales dejan de lado otros aspectos de nuestras vidas, direccionando la actividad escolar a una dinámica burocrática que se desvincula de nuestros deseos, historias y preguntas. Pero además en estas letras compartía lo que pasaba puertas adentro de su casa, al mismo tiempo que denunciaba que la escuela ya no era un lugar para aprender. A continuación un fragmento de esta canción:

“Dicen que la lectura no es un pasatiempo

Fraciones y menciones que te hacen perder el tiempo

² <https://www.youtube.com/watch?v=ASSuSjJwV9M>

Dan un ejemplo de vida y su vida es ningún ejemplo

¿Pensas que yo te miento?”

(Ribero, 2018,1:25)

Estos ejes que nos proponía pensar Ivan, tomaban otra dimensión en un contexto en donde la escuela ahora se construía dentro de nuestras casas: ¿Qué implicaba esta nueva forma de enseñar y aprender? ¿Educarnos desde nuestras casas era una respuesta que podíamos sostener para todxs? ¿Qué rol cumplía la escuela en un contexto como este? Este poema junto con los aportes de Duschatzky (2017), nos proponían pensar en la importancia de atender a las historias, a las experiencias y a los deseos que quedaban excluidos de las decisiones que se tomaban en torno a este nuevo formato educativo.

Reconocimos entonces, como mencionamos anteriormente, que la necesidad del contexto era la de escucharnos. Pero esta escucha debía darse desde una implicación sensible que atendiera a las formas en que se narraban esas experiencias, como una posibilidad de detención entre tanta exigencia productivista, como un espacio de afectación recíproca entre las proliferaciones cibernéticas.

Así, nos encontramos con algunas de las voces de docentes y estudiantes que formaban parte de esa escuela en pandemia. A medida que avanzaba este proceso de diálogo, se reafirmaba la necesidad de escucharnos. Una de las experiencias que nos llevó a esta conclusión tuvo lugar Noviembre de 2022, cuando Gema (con todos sus 12 años de recorrido en vida), cierra la conversación diciendo: “Es muy tranquilizante que podamos hablar de esto y que alguien lo tome de referencia de lo que pasó.”

A continuación haremos un recorrido por este proceso de conversaciones.

2.3. Salir con la palabra

“¿Para qué escribir? Incluso en la incertidumbre de si alguien podrá leernos ¿Qué escriben los cuerpos que escriben atravesados por este contexto? ¿Para quienes escriben?”

(Estudiantes de Práctica Docente IV FA UNC, 2020, p. 5)

En Abril de 2020, nos encontrábamos cursando nuestra última materia del Profesorado de Teatro en la UNC: Práctica Docente VI y Residencias en Nivel Secundario, por lo que las modificaciones curriculares y la gravedad del contexto, se transformaron en problemáticas que colmaron las reflexiones de todos los encuentros. Esto se daba no solo porque nuestras prácticas docentes se verían modificadas, sino también porque nos propusimos pensar cómo construir escuela en un contexto como este. Esa imposibilidad de continuar con la

agenda académica nos abrió a una nueva propuesta. Inés Cavanagh, docente titular de la cátedra, escuchando nuestras inquietudes, nos propuso escribir un artículo sobre algún contenido de nuestro interés, en donde reflexionáramos sobre las adolescencias y juventudes en relación a la escuela.

Rescato esta experiencia, no solo porque fue el puntapié y el trabajo antecedente que dio origen a esta investigación, sino también porque además, nos orientó para ejemplificar aquello que venimos trabajando anteriormente. Esta propuesta parte de una escucha atenta del contexto y las inquietudes que atravesamos como estudiantes.

En momentos de tanta incertidumbre, Inés nos invita a escuchar nuestras voces para que sean el motor de una escritura. Esa búsqueda de interrogación individual que nacía desde lo colectivo, desencadena en un material escrito que recopila reflexiones de cada una de las estudiantes de esta cátedra, con la intención de: "Salir con la palabra"³, título que recibe esta publicación, la cual fue acompañada por la Secretaría de Extensión de la UNC.

A continuación compartimos un fragmento de la escritura colectiva que forma parte de la introducción de este material:

Asumiendo la responsabilidad que implica habitar la educación pública, sostenemos que defender su existencia es defender el derecho de cada niño, joven y adulto a construir una mirada crítica y a inscribir su voz como narradora singular que diversifique los entramados de un discurso colectivo. Reconocemos el privilegio de sostenernos en el nivel universitario y es entonces, que desde este lugar, posicionamos nuestras voces en modo de disputa de ese discurso que narra las fracciones de una historia. No pretendemos ser nosotros portadores de ninguna verdad, sino aportar a la diversidad de perspectivas desde las cuales se observa el mundo pretendiendo guardar en letras esas palabras. (Estudiantes de Práctica Docente IV FA UNC, 2020, p. 4)

Estas palabras reflejan de alguna manera lo que esta propuesta significó para nosotrxs, ya que interpelaba directamente nuestra figura de estudiantes. Nuestras voces formarían parte de escrituras que contribuyan a re-pensar ese mundo que aprendíamos en el aula de la Universidad Pública, reivindicando esta cualidad institucional. Pero además esta experiencia nos permitió pensarnos como docentes, desde ese espacio que se le dió a nuestras voces, invitándonos a pensar en las prácticas educativas que construiríamos como futurxs trabajadorxs de esta profesión.

Fue así que empecé a preguntarme por aquellas voces a las que todavía no se les había dado la palabra, protagonistas en primera persona de las modificaciones curriculares que se hacían incesantemente: Lxs estudiantes. Este trabajo formó parte de la publicación, con el nombre de "Eduquese quien pueda, escúchese quien se atreva." El objetivo era generar reflexiones que contribuyeran a pensar en la escuela en pandemia, problematizada a partir

³ "Salir con la palabra: Algunas reflexiones sobre adolescencias y educación." (2020), puede localizarse en el repositorio digital de la Facultad de Artes de la UNC: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/17577>

de algunos relatos que compartieron estudiantes de nivel secundario de diferentes escuelas del país.

Esa posibilidad de salir con la palabra, de dialogar con algunxs de lxs estudiantes protagonistas de la escuela en pandemia, comenzó a ser un espacio necesario. Surgían muchas inquietudes, pero una de las principales transcurría en el valor interrogativo que esas voces tomaban. Muchxs denunciaban la fatiga y el desgano que generaba educarse en esas condiciones, pero sobre todo se hablaba de la necesidad de encuentros presenciales y que la escuela supiera de nosotrxs más allá de lo que tenía para enseñarnos.

Las conversaciones tenían lugar por whatsapp, lo cual nos dio la posibilidad de interactuar con estudiantes de diferentes provincias del país. Con cada entrevista las preguntas iban reconstruyéndose, íbamos aprendiendo a conversar con otrxs que no nos conocían, pero que nos convidaban sus experiencias. Aprendimos a donde colocar la pregunta, la pausa, el silencio, la risa, y dejar entrar algo de la experiencia propia en ese intercambio. Pero sobre todo este proceso nos contribuyó a reconocer que cada diálogo era particular, y que era esa propia singularidad la que no podía suponer un esquema único de preguntas.

A continuación compartiremos un fragmento que forma parte de las últimas reflexiones del artículo:

Romper con la cultura del silencio, no implica solo dar lugar a la voz de les estudiantes, sino también atender a cómo le damos lugar y a qué le damos lugar, por qué muchas veces no son las palabras las que nos hablan, recordemos que estamos tan acostumbrados a que estás salgan de forma automática que a veces nos dicen “lo que queremos escuchar”, tenemos que estar preparades para atender e implicarnos en este proceso complejo pero rico que es la conversación, para encontrar muchas más respuestas que las que creíamos tener. (Alamo, 2020, p. 11-12)

2.4. Encontrarse con la práctica de escuchar

Nuestra participación en el trabajo “Salir con la palabra” impulsó el nacimiento de esta investigación, que a finales de 2021 comenzaba a formularse a través preguntas, enlazando los principales hilos argumentales que darían lugar a este trabajo. En ese momento conformábamos equipo de investigación con Gerardo Petitto, quien se interesó no solo por conocer la realidad educativa desde la perspectiva de lxs estudiantes, sino también de lxs docentes. Ese año culminamos nuestro paso por el Profesorado de Teatro de la UNC, y si bien ambxs ya nos encontrábamos trabajando como docentes, buscábamos que este recorrido también interpele nuestras propias práctica docente y teatrales. Nos interesaba conocer las realidades que atraviesa la Escuela Pública, no sólo desde los discursos

académicos y mediáticos, sino también, y principalmente, a partir de las experiencias que estudiantes y docentes podían compartimos. Recurrimos a la recopilación de aquellas voces que no forman parte de los discursos oficiales y que se vieron directamente afectadas tanto en sus prácticas como en sus evaluaciones escolares.

El análisis de estas voces nos permitió generar una narrativa escénica que problematice la realidad de la Educación Pública cordobesa en el periodo de 2020 a 2022, orientada al nivel secundario procedente de la capital de este territorio cordobés.

Volvimos a dialogar entonces, con los conceptos de direccionalidad y politicidad de la educación, con los que estuvimos trabajando en capítulos anteriores a partir de los aportes de Freire (1999), los cuales nos invitaron a revisar el desarrollo teórico y metodológico con el que iba a sustentarse esta investigación. Esto nos llevó a preguntarnos: ¿Con quienes íbamos a dialogar para componer teórica y escénicamente esta investigación? y ¿De qué forma desarrollaríamos ese diálogo?

Estos interrogantes nos llevaron a retomar el trabajo de entrevistas que había tenido lugar en 2020, pero ahora también se incorporaría a este proceso, las voces de lxs docentes. Estas narraciones con su conceptualización a través de su discursividad, no solo contribuyeron a la búsqueda y fundamentación teórica, sino también a la potencialidad escénica, sostenida por la dramaturgia que se sustenta en estas voces.

Esta recopilación, fue llevada adelante a través de entrevistas, que buscaban hacer foco en las huellas de la experiencia, en aquello que se fuga de la estaticidad y estandarización de los relatos oficiales. Nos interesamos sobre las anécdotas de la educación en pandemia, buscando ir al relato particular que irrumpe en la supuesta homogeneidad de la población escolar ¿Quiénes son esxs sujetxs que forman parte de la escuela?

En este sentido, asumimos que llevaríamos adelante una propuesta de Teatro Político (desarrollo teórico en el que nos detendremos más adelante), que implicaba abordar por lo tanto, una perspectiva política de la escucha. Esto suponía, como lo hicimos en la primera instancia de este recorrido teórico, asumir la politicidad de las decisiones que se toman sobre las prácticas que llevamos adelante.

Reconocimos que en este proceso de entrevistas, nosotrxs también éramos sujetxs sociales implicadxs. La procedencia de la investigación, de cierta manera, delimitaba una posición que se definía por el imaginario social que rodea en torno a lo académico. Fue necesario entonces, tomar conciencia del peso que podría tener mencionar que estas conversaciones serían parte de un Trabajo Final de Grado de la Licenciatura de Teatro de la Universidad Nacional de Córdoba. Nos interesaba que todxs nos podamos sentir cómodxs en esta instancia, y buscamos las maneras para que la procedencia de este trabajo no dispute relaciones desiguales con quien íbamos a conversar.

Esto nos invito a observar las posiciones que abordaríamos como entrevistadorxs, lo que implicaba examinar la percepción que teníamos en esta relación dialéctica entre entrevistadxr-entrevistadx. Pretendíamos que esta instancia sea un intercambio recíproco, lo que implicó revisar las formas en que este diálogo se iba a dar. Por esta razón decidimos referirnos este proceso más como conversaciones, que como entrevistas.

Asumimos que para que se establezca cierta reciprocidad, no podíamos partir de supuestos que sentencien a una lectura apresurada de estas conversaciones. En esta búsqueda nos encontramos con la propuesta de Merlino (2009), quien profundiza sobre distintos ejes desde los cuales desarrollar, lo que denomina como entrevistas en profundidad. Este autor comparte que en este formato comunicativo: “el entrevistador debe concebirse a sí mismo como un facilitador, como alguien que propone temas que orientan la conversación, pero que también está preparado para que sea el entrevistado quien marque el rumbo de la misma.” (p. 126)

De esta forma, conversar no suponía ir a tomar lo que lxs otrxs tenían para decirnos, de alguna manera, como datos que contribuyan solo a la resolución de los objetivos propuestos en la investigación. Más bien, este proceso consistía en generar las coordenadas para que se de un encuentro. Teníamos la intención de que estas voces produzcan teorías y reflexiones en sí mismas, y no necesariamente que esto suceda en una articulación con discursos académicos que las validen.

El trayecto continuó, nos preguntamos con quienes íbamos a conversar y cómo nos íbamos a acercar. En esta instancia, trabajamos en conjunto con María Mauvesin, asesora de esta investigación, que nos contactaría con algunxs docentes de Escuelas Públicas de Córdoba, con otrxs de ellxs ya nos cocinamos previamente por haber compartido alguna instancia del profesorado. Con lxs estudiantes también había cierta cercanía, por conocernos previamente o por llegar a su contacto a partir de la recomendación de alguna persona de su entorno. Esta proximidad habilitó a que se establezca una confianza previa al encuentro.

En primera instancia nos comunicamos con ellxs, les contamos quienes éramos, de dónde venimos, quienes nos habían pasado su contacto, los objetivos y la importancia de las entrevistas para la investigación. Este primer intercambio se dio por teléfono, en donde además coordinamos lugar y fecha de encuentro. El proceso de entrevistas no estaba exento del universo social, formaba parte de él y se manifestaba desde los primeros intentos de comunicación. Algo nos decían también esos primeros acercamientos a lxs docentes. La dificultad muchas veces para coordinar horarios, nos llevó a pensar cuánto de la carga laboral intervenía en este impedimento. Así que muchas de las conversaciones se dieron entre descansos, después de una jornada laboral, o entre los preparativos para las clases del día siguiente.

Proponíamos que el lugar de encuentro sea elegido por las personas con las que íbamos a conversar. De la misma manera, los encuentros podrían ser grabados con sus autorizaciones, y les consultamos su preferencia acerca del anonimato de estas conversaciones, es decir, si querían que sus nombres formaran parte de la escritura de esta investigación. Esto supuso entonces que cada conversación se diera de manera particular, aunque todos los encuentros se acompañaban con un mate que se intercambia de manera virtual o presencial. Entre galletitas, cartulina y plasticola, iba apareciendo el mundo escolar, desde quienes nos abrían las puertas de su casa para charlar. Ese estar fuera de la escuela, hablando de la escuela, habilitó de cierta manera, entrarle por otros lugares, decir quizás lo que en el regazo de esta intuición hubiera quedado más limitado.

La experiencia que habíamos tenido en el año 2020, nos mostró la necesidad de no plantear un esquema de preguntas cerradas, sino más bien, articular un encuentro en donde estés sirvieran de hilo conductor para su desarrollo. En todo momento nos pareció importante ser responsables con ese intercambio que proponíamos, ya que el relato de la experiencia propia supone abrir cierta intimidad. No buscábamos llegar de lleno a ella, sino ir escuchando las resonancias de las preguntas, por dónde iban conduciendonos, y hasta donde se quería o se podía hablar de ciertos temas.

Así, la conversación se empezaba a dar antes de empezar a grabar, en ese primer momento nos íbamos conociendo mutuamente. Desde nuestra parte le contábamos quiénes éramos, aparecían también algunas dudas o algunas profundidades que en las conversaciones por whatsapp no se habían dado. Comentábamos que esos encuentros darían lugar a una dramaturgia teatral, esto habilitó a ir a la anécdota. Buscábamos en el recorrido de la conversación poder entrar en profundidades, recurriendo (de manera respetuosa con lo se contaba), al plano del humor, ir a la anécdota absurda que supuso este nuevo formato de vida.

Consideramos un hallazgo el generar cierto espacio de confianza desde la risa, que no implicaba burla, sino motor de encuentro, ya que a través de ella algunas corazas mutuas se aflojaban y la conversación tomaba nuevos rumbos. Se iban mezclando algunos chistes, suspiros, muecas, que de alguna manera contribuían a aliviar los nervios o la rareza que podían generar ese encuentro con otros. Notamos que algo cambiaba cuando las experiencias se contaban con humor, mucho de lo que producía risa denunciaba las condiciones de precariedad y de explotación con las que se llevaba adelante este nuevo formato educativo.

Así mismo, como nuestro objetivo principal era componer una narrativa escénica, nuestra atención también estuvo puesta en observar las actitudes corporales, los tonos de voz con los que se remarcaban o cortaban ciertas frases, los silencios, los cambios temáticos y aquellos que se entrelazaban para hablar de lo mismo pero de diferentes posiciones. El

relatar la experiencia posibilitó que otrxs interlocutorxs hablen desde el mismo cuerpo, la voz tomaba por momentos el tono irritante de un directivo, la figura fantasmagórica de una inspectora, las interrogaciones despectivas de un docente, las dudas asincrónicas de estudiantes que cambiaban el rumbo de una clase, entre otras posibilidades del lenguaje.

De esta manera, la forma escénica que le íbamos a dar a estas narraciones, se iba confirmando a medida que transcurrían las conversaciones. Lo absurdo era irremediable, el propio contexto que atravesamos y la búsqueda de continuar nuestras vidas cotidianas en un escenario completamente modificado, desencadenaba en risas. Esta surgía, de alguna manera, como una necesidad, como una manera de distender, pero a la vez como una posibilidad de reflexionar de otro modo. Daniela Nottaris, docente que formó parte de estas conversaciones, nos despidió diciéndonos que hacía falta hablar de esto que nos paso desde la risa, rescatando todas esas situaciones absurdas y bizarras que pasamos; remarcando que era necesario hacerlo desde ese enfoque porque desde la tristeza ya lo habíamos vivido todxs.

La posibilidad de grabar las entrevistas nos permitió estar más atentxs a lo que sucedía en esas conversaciones. La acción posterior de transcribirlas, nos permitía volver a hacer foco en información que quizás por la característica dinámica de los encuentros se pasaba por alto. También nos dio la posibilidad de encontrar los puntos comunes entre todas las conversaciones y darles un hilo conductor. De esta manera lo que presentaremos a continuación es un recorte de algunas conversaciones, con el fin de poder hacer foco en diferentes aspectos de la escuela en pandemia, buscamos en esa sistematización que permanezca la esencia de quien narra. Esta acción nos dio la posibilidad además de estructurar lo que posteriormente sería la propuesta escénica de esta investigación, proceso del cual hablaremos más adelante.

A continuación tendremos la oportunidad de conocer las perspectivas de Daniela Nottaris, Inés Cavanagh, Laura Díaz, Pedro Rivero, Griselda Castro, educadorxs de escuelas públicas secundarias de la ciudad de Córdoba en épocas de pandemia. También nos encontraremos con las experiencias de estudiantes de este mismo sector, a través de las voces de: Lautaro Queno Galdeano, Tupac Queno Galdeano, Gema Saavedra Galeano, Atahualpa Queno Galdeano, Conrado Neuman y Mercedes Burgos.

3. La escuela en pandemia



Escuela en pandemia

Entre la sensación colectiva de un domingo eterno y una carrera suscitada por el tiempo perdido, la escuela se vio afectada, al igual que todo lo que ocurría en nuestro entorno, por la pandemia del Covid-19. Este acontecimiento histórico nos obligó a detener nuestros rituales cotidianos, trasladarlos a nuestros hogares e intentar introducirlos en dispositivos móviles. De esta manera, las instituciones educativas tuvieron que suspender sus clases presenciales para evitar contagios masivos, optando por continuar con la agenda educativa en formato virtual. Aquel ritual que se caracteriza por el encuentro, pasó a desplegar sus coordenadas en aulas virtuales, zoom, meet o, en la mayoría de los casos, como fue la aventura de la Escuela Pública, en grupos de whatsapp y fotocopias.

Inés Cavanagh nos comenta: “La sensación con el tiempo era como una doble cosa, de gran velocidad, como que no llegábamos a hacer para que la cosa funcione algo y al mismo tiempo como que parecía una eternidad el estar encerrados.”⁴

Pero además de transformar bruscamente nuestra forma de vivir, esta coyuntura histórica puso, de alguna manera, una lupa en muchas deficiencias del Sistema Educativo, como señaló Pedro Rivero: “La pandemia lo que hizo es evidenciarlos, ponerlos al extremo y hacer una captura del Sistema Educativo.”⁵ Esta situación sanitaria y educativa nos colocó de alguna manera, frente a aquellos aspectos de la escuela que debían ser observados, cuestionados y repensados.

En este trabajo, hemos decidido centrarnos en la tendencia productivista del sistema en el que vivimos, la cual nos exigía “recuperar el tiempo perdido”, una demanda que el propio contexto ponía en tensión. En otras palabras, ante la emergencia sanitaria que nos obligó a aislarnos en nuestras casas, frenar las actividades que implicaban encuentro con otrxs y replantear su rumbo, la presión social nos demandaba estar activxs, llenarnos de quehaceres que le den un cauce rentable a ese supuesto tiempo perdido. La escuela también se vio afectada por esta dinámica de producción: Mientras suspendía las clases presenciales, se incorporaba de inmediato a formatos virtuales, en donde las mediaciones reflexivas sobre lo que implicaba esta nueva disposición fueron escasas.

Tras las características de este escenario social Rivero (2020) propone: “¡Hay que parar la escuela!” (p.1), una propuesta que surge tras observar la magnitud de la crisis planetaria que estábamos atravesando. Ante un evento tan abrumador, que nos obligó a cuestionar nuestras certezas sobre futuros lejanos y cercanos, se volvía necesario frenar con el

⁴ Entrevista con Inés Cavanagh, Octubre 2022.

⁵ Entrevista con Pedro Rivero, Febrero 2023.

impulso educativo que había llevado a docentes y a estudiantes, muchxs de lxs cuales habían tenido muy pocos o ningún encuentro presencial, a adaptarse a los formatos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, pretendemos analizar esta propuesta de *frenar la escuela* como una necesidad que surge tras el incremento en la actividad estudiantil y docente, la cual se desvinculaba de las necesidades del contexto. A su vez esta discusión nos lleva a comprender a la escuela como un espacio de encuentro, una característica que cobra aún más relevancia en este periodo, dado que hemos visto la imposibilidad de encontrarnos y acompañarnos. De esta manera, buscamos desarticular la idea de que *hay que parar la escuela*, considerando la necesidad de frenar con los automatismos que desencadenan en una desafectación sensible de ese encuentro con otxs.

Como mencionamos anteriormente, creemos que esta discusión no debe reducirse en binarismos que señalen las “buenas o malas” formas de comprender la actividad de la escuela. En cambio, esta reunión de voces, que fueron recopiladas a través de entrevistas, pretende enriquecer esta discusión. De este modo, nos detendremos ahora a observar a la Escuela Pública en la coyuntura histórica del Covid-19.

Para un recorrido que facilite la lectura, hemos sistematizado algunos de los ejes conceptuales que surgieron tras la conversación con Pedro Rivero, la cuales se pretenden instaurar en esta reflexión, como puntos comunes que nos permitan reunir las experiencias relatadas por estudiantes y docentes.

3.1. El productivismo en la escuela:

“La máquina tiene que ver con esa insistencia en que funcione.”⁶

Como vimos, en 2020 Pedro Rivero propone frenar la escuela, y al respecto señala:

Parar la escuela quiere decir que toda la maquinaria de funcionamiento regular del sistema educativo no funciona en este momento. Lo único que está haciendo es enfermarnos. A los docentes, a las familias y los vínculos entre todos. Hay que parar la escuela, porque esto no es escuela. Es un tema gremial, pero, fundamentalmente, un tema pedagógico. (Rivero, 2020, p.1)

Durante nuestra conversación con él, que tuvo lugar en Febrero de 2023, nos interesaba desglosar esa noción de maquinaria escolar. Nos propusimos comenzar abordar esta investigación introduciéndonos a la temática de escuela en pandemia, desde esta imagen de un Sistema Educativo centrado en la producción, donde se prioriza por lo general la agenda educativa. A partir de ello Pedro Rivero nos comenta en relación a la idea maquina escolar:

⁶ Frase compartida por Pedro Rivero en el proceso de entrevistas, Febrero 2023.

Es una maquinaria (...) que intenta producir algo que ya no se usa en esta época, pero además con materiales que ya no son los mismos (...) Me parece que la máquina tiene que ver con esa insistencia en que funcione, pero lo único que funciona es la burocracia, o sea del Sistema Educativo: A tal día tienen que estar las notas de los pibes. Eso es lo que se intenta sostener, la gestión de un número a nivel del Sistema Educativo.

Continuamos conversando sobre esta tendencia productiva en las escuelas, con la intención de seguir desarticulando las características que este principio implicó en las prácticas escolares que se sostuvieron en épocas de pandemia. Pedro nos comentó que este periodo de trabajo se caracterizó principalmente por la explotación y el enajenamiento, señalando que en este contexto, la escuela evadió de alguna manera a aquello que atravesamos socialmente, respondiendo a esta crisis con una demanda laboral que triplicaba a la carga horaria estipulada en la presencialidad.

De este modo, Pedro hace referencia al concepto de “productividad” como un principio que se fundamenta en estos dos ejes: explotación y enajenación. La productividad en las escuelas se refiere a una tendencia que prioriza el funcionamiento de la maquinaria educativa, antes que detenerse en la pregunta por cómo hacerla funcionar.

A partir de estas reflexiones compartidas, podemos señalar que la noción de explotación a la que hace referencia, respecta a la forma autoritaria en la que se gestiona el Sistema Educativo. Esta tendencia productivista surgiría por lo tanto como una demanda de las autoridades, en relación al sistema de producción del que forma parte la escuela.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, las decisiones que afectan a las dinámicas escolares, se toman por fuera de la escuela. Estas se ven reflejadas en los trabajos que llevamos a cabo docentes y estudiantes, los materiales que circulan en el interior del aula, las formas que toman los vínculos en la escuela, la distribución horaria en la que se reparte la jornada escolar, entre otras características. Así, durante este periodo de pandemia, centrándonos principalmente en el año 2020, docentes, estudiantes y familiares que acompañaron estos procesos educativos, tuvimos que adaptarnos a las demandas que se tomaban ministerialmente para seguir aprendiendo y enseñando.

A continuación compartimos un fragmento de la charla con Daniela Nottaris, la cual tuvo lugar en Agosto de 2022, en donde podemos observar esta dinámica:

Teníamos reuniones docentes todo el tiempo, entonces en una reunión docente aparece el vice director (...) empieza y dice: Bueno ustedes tienen que presentar una secuencia didáctica para el lunes, pero como el lunes no sabemos si vamos a poder conectarnos, entonces se leen las secuencias didácticas de los cinco profes de esa semana. Entonces yo doy biología, me tenía que leer la de lengua, la de geografía porque si vos das el lunes y das biología pero bueno no puedes y vos puedes conectarte el jueves, y la de geografía no puede, entonces vos das geografía. Entonces no sabemos si vamos a empezar el lunes o el martes con lo cual se correrían todas, entonces por ahí tenes que dar historia (...) Ya tenía un quilombo, tenía que leer todas las de geografía, historia, lengua ¡Y darlas! Entonces ¿por qué

tenemos que hacer eso? le digo (...) y entonces dice: La inspectora, la inspectora dice que ustedes tienen que hacer esto. La inspectora le digo ¿qué inspectora? la inspectora me lo dijo una gitana y le empiezo a cantar “me lo dijo una gitana” ¿Que gitana, que gitana? me dice ¿cómo le vas a decir gitana a la inspectora? Te estoy haciendo un chiste. No me parece chistoso me dice (...) Entonces después cuando volvemos a clases me lo cruzo y me dice: Che Dani estuviste floja cuando me dijiste me lo dijo una gitana, pero me hizo cambiar la visión. Si realmente la inspectora estaba diciendo cosas que hasta a mí me daban vergüenza, recién ahí me di cuenta de las pelotudeces que estaba diciendo (...) Era un desastre, lo más gracioso fue que vacunaron a todos los directores, a los inspectores y no vacunaron a los docentes, y lo que estaba con 30 estudiantes dentro del aula eran los docentes, viste cuando decís, es un chiste o sea, no tienen rostro.

Es interesante esta figura invisible de la inspectora que plantea Daniela, que como una deidad externa, por fuera de la escuela, disputa las coordenadas que repercuten en su interior y que a su vez representa el contacto más directo que tienen las instituciones educativas, con aquellas determinaciones que le son asignadas ministerialmente. Este relato denuncia la falta de diálogo de las autoridades con las comunidades educativas, un sistema de decisiones que se organiza jerárquicamente y que de alguna manera queda desvinculado de las necesidades que surgen en la propia práctica educativa.

Pero además, este relato pone en cuestión una imagen de docente que se configura como un agente escolar que solo acata órdenes y responde a esas demandas. Daniela se enfrenta a esas determinaciones con las que no está de acuerdo, propone una reflexión, un quiebre que va más allá de esas prescripciones. Esto nos muestra que, a pesar de que la influencia de una fuerza externa dispute el orden de la escuela (la cual tiene el poder de hacerlo desde una aval que se auto procura), estas determinaciones son enfrentadas en la propia práctica educativa, remarcando la heterogeneidad que la caracteriza. La cual se presenta como una fuerza análoga al sistema homogéneo de respuestas que se pretende en algún punto que sea.

Con la intención de seguir pensando en esta macro estructura que disputa coordenadas y que a pesar de las modificaciones que puedan llegar a tener en la práctica, siguen condicionando la estructura general que regula la escuela, seguimos conversando con Pedro sobre estas lógicas organizativas desde un contexto de pandemia:

Por eso repito todo el tiempo: Loco estamos viviendo una crisis planetaria, no puede ser que a vos un ministerio se te ocurra que hay que hacer tal cosa y bajen una orden absolutamente caprichosa, sin reflexión y sobre todo sin diálogo con las comunidades, por que en las escuelas estaba pasando de todo, osea nadie sabía donde había tierra firme para pisar y en eso vos estabas nadando en el medio del mar que te estas ahogando y los chabones te dicen: Además tenes que hacer esto ¡y te tiene que salir bien! viste. Entonces como, me parece que ahí se evidencio, quedó de manifiesto digamos el nivel de autoritarismo en la gestión del Sistema Educativo.

Esta desvinculación entre las decisiones que se tomaban ministerialmente y las prácticas educativas que efectivamente logramos llevar a adelante, implicó, como comentaron docentes y estudiantes, transitar en un constante “a prueba y error”. Se señala además que esto se debió al hecho de que las propuestas curriculares seguían siendo las mismas, pero ahora buscaban ser adaptadas a estos nuevos formatos virtuales. Al conversar con estudiantes y docentes, se enfatiza en que estas decisiones llevaron a modificaciones constantes, ya que no se contaba la mayoría de las veces, con las herramientas necesarias para abordarlas. Daniela comparte su reflexión sobre este funcionamiento y señala:

Empezaron a improvisar las autoridades, y entonces decían bueno ahora vamos por whatsapp, después no vamos por whatsapp vamos por mail, después no vamos por mail vamos por classroom y entonces todas las planificaciones se cambiaban todo el tiempo. Y cuando vieron que era imposible, el ministerio dijo bueno a ver de todos los contenidos que hay que ver este año, los reducimos a contenidos prioritarios, los núcleos prioritarios son el 70% del 100% que son los núcleos que se veían. Y sobre el 70% se abrieron con el 30% o sea que básicamente era el 30% y después del 30% se aprueba con un 4, o sea el 15% como toda una pantalla para decir que todo esto seguía funcionando bien y al decir verdad, no funcionaba bien.

Estas decisiones en constante modificación, trajeron un gran incremento laboral, ya que eran lxs propios docentes quienes le ponían el cuerpo a esas determinaciones. Además fueron ellxs quienes buscaban responder las dudas que les surgían a lxs estudiantes en torno a esta nueva forma de enseñar y aprender, lxs cuales también atravesaban con sus propios cuerpos estas modificaciones.

En la conversación con Laura Díaz que tuvo lugar en Noviembre de 2022, comentó con respecto a esta dinámica laboral:

Nosotros laburamos por el mismo sueldo en plena pandemia y trabajamos más de lo que nos correspondía. Y así y todo, muchos docentes, muchos colegas no tenían las herramientas para... Nosotros nunca estuvimos preparados para algo así y lo pudimos hacer. Pero hubo profesores que se les rompió el celular en plena pandemia, y eso nunca se nombró, de decir bueno, los docentes también fueron metiendo el pecho a esto y estar atrás de los pibes o de las familias, y a veces hacer mucho de sostén o de contención, de muchas familias (...) y que los medios dijeran que nosotros no queríamos laburar, básicamente eso decían. Están hablando sin saber nada de lo que está pasando, con nosotros fue un manoseo total y no hubo nadie que saltó a decir: Che, no, nada que ver, y así estamos...

Como menciona Laura y por otro lado Pedro, la explotación de la escuela en pandemia tenía dos componentes principales. Por una lado, la cantidad de horas que unx docente tiene que trabajar para poder subsistir con su sueldo, carga que además se vio incrementada por las demandas que este nuevo formato implicaba. Y por otro lado, se suma el hecho de que todas las herramientas para trabajar las ponían lxs propios docentes. Pedro nos comenta con respecto a ello: “el Sistema Educativo se sostuvo en base a los recursos de los docentes, a los recursos tanto de laburos, de cómo eso, y las herramientas para lograrlo.”

Esta demanda laboral supuso un desplazamiento entre los espacios de descanso y los espacios laborales, la casa y la escuela. Se generó entonces una ambigüedad en la carga horaria, así también con los espacios personales y aquellos públicos, ya que lxs docentes y lxs estudiantes utilizaban sus propios celulares y en algunos casos sus propias redes sociales, para comunicarse.

Nos comparte Daniela al respecto:

Como tampoco tuvieron la prevención el estado provincial, porque tampoco lo tuvo el estado nacional de decir: Bueno ¿cuánto va a durar la pandemia? un mes decían, después 45 días; nos hicieron dar nuestros teléfonos personales. Entonces vos tenías que dar tu teléfono personal y quedaba tu teléfono colapsado, y al final tenías que apagar tu celular a la noche porque si no te entraban mensajes a las once de la noche: Eh profe ¿qué está haciendo? ¿me puede responder? entonces era atosigante, osea muy atosigante. Pero por otro lado estaba bueno porque sentías que los estaban apoyando, que había algo del estado presente en ellos que los estaba apoyando en la persona docente, no el gobierno ni en el ministerio, en la persona docente de cada uno que estuvo en pandemia. Osea era una contención social y algo de educación.

Este relato coincide con la experiencia de Laura que continúa desarrollando:

Hubo días que yo trabajaba hasta las doce de la noche, así era desde las nueve y te llegaba un mensaje, a las once otro mensaje. Y a veces vos les decís chicos a las seis yo cierro el celular, no pero espera profe que necesito sacarme una duda. Y después a la vez llegaba otro con la misma duda...

Esto implicaba entonces, siguiendo los aportes de Pedro “estar todo el día conectado”. Allí radica nuevamente la explotación: en la falta de autonomía en la toma de decisiones. En otras palabras, este formato escolar implicaba estar todo el día trabajando, no por decisión propia, sino por órdenes de las autoridades, en un sistema verticalista. A continuación presentaremos un relato compartido por la docente Daniela Nottaris, en donde podemos observar con más profundidad cómo estas decisiones autoritarias muchas veces vulneran nuestro trabajo.

El relato de Daniela:

Las palabras que compartiremos a continuación, nos invitan a ampliar esta discusión al destacar que en el aula, lxs docentes somos la cara visible de todas las decisiones externas que se toman en relación a las prácticas educativas. De alguna manera, esta situación pone en vulnerabilidad nuestra figura laboral, ya que somos quienes a menudo nos enfrentamos y respondemos a la precariedad con la que la mayoría de las veces trabajamos en las escuelas. Este relato de Daniela es el reflejo de algunas de esas decisiones gubernamentales tomadas en relación a las prácticas educativas durante la pandemia, el cual nos lleva a cuestionarnos: ¿A qué nos exponíamos trabajando a prueba y error de

estos nuevos formatos virtuales de enseñanza y aprendizaje? Ella nos comparte su experiencia en el interior de la escuela en la que trabajaba:

En uno de los secundarios paso que la vice directora dice usamos classroom, bueno usemos classroom; cuando yo entro a usar el classroom (...) dice claramente: Usted tiene que decir si pertenece a una institución pública, porque si pertenece a una institución pública o privada, pero digamos reconocida ministerialmente, no puede usar classroom, tiene que utilizar el classroom ahora no me acuerdo como se llama, escolar algo así y la escuela se tiene que anotar en ese classroom por que si no sucede que al classroom puede hackearlo cualquiera.

Entonces cuando yo voy a abrir la cuenta le mando un whatsapp a la vice directora y le digo: Acá dice que si yo soy docente (...) no puedo usar este classroom. No, me dice, pero instalalo desde el teléfono que desde el teléfono no dice eso y le digo, en el teléfono no dice eso porque abajo dice leer términos y condiciones y si uno lee términos y condiciones dice lo mismo que dice la computadora, por lo cual yo no voy a usar classroom le digo. Abran ustedes un classroom institucional, existe el classroom gratis, en donde ustedes tienen que hacer todos estos trámites.

Bueno ¿para qué? a mi y a otra docente notas todo el tiempo: Profesora tiene 24hs para habilitar el classroom, profesora le vamos a tener que elevar un acta y yo diciéndoles no, no lo voy a usar. Bueno por supuesto sublevación de otros docentes que me acompañaron en esa lucha (...) Y lo que terminó sucediendo a fin de año, ponele que esto fue en Mayo, al final del año en el mes de Septiembre, se coló en un meet, que ese meet estaba colgado en un classroom para todos los estudiantes, se colgó, se metió el tío de uno de los estudiantes haciendo exhibiciones obscenas y se vinieron todas las denuncias ¿y a quien le cayeron las denuncias? a la profesora que había habilitado el meet, y no solamente que le cayeron todas las denuncias, si no que ahora tiene una denuncia penal, por que es con menores, entonces ella es responsable de lo que pasó en esa aula virtual (...) ¿Por que el ministerio de la provincia de Córdoba con todo? (...) ¿Por que no habilitan una plataforma que tenga resguardo para la identidad virtual de los estudiantes y la seguridad virtual de los estudiantes ¿Por que no lo hacen con toda la provincia? si acá también hubo una pandemia, el gobierno de Córdoba no hizo nada, no existe ninguna plataforma (...) hoy en día siguen las escuelas secundarias privadas y públicas, trabajando con el classroom de google, sin tener el oficial de google, que es tramitando esa cuenta, siguen haciéndolo. Entonces todo lo que produjeron los docentes y los estudiantes que se yo, lo tiene google...

Las palabras de Daniela reflejan que nuevamente lxs docentes, somos quienes enfrentamos con nuestros propios cuerpos las condiciones precarias de trabajo, los silencios y la falta de respuestas de los ministerios y los gobiernos, que sin brindarnos las herramientas seguras, nos expusieron en esas condiciones. Estas fallas que se pasan por alto, hoy implican que una docente no pueda dar clases por razones que exceden a su trabajo. Hoy una docente se encuentra con una causa penal y enfrenta acusaciones por desarrollar su labor con las escasas herramientas que se dispusieron para sostener este formato educativo. Esto nos lleva a preguntar: ¿Qué implicaba enseñar y aprender en estas condiciones? ¿Qué implicaba trabajar con estos formatos sin que medien reflexiones en torno a cómo los íbamos a sostener? ¿Qué lugar se le dio a las reflexiones de las comunidades educativas que se enfrentaban con sus propios cuerpos a esta nueva forma de ir a la escuela?

Nos encontramos nuevamente con un sistema de producción que se antepone a la reflexión y se coloca por encima de nuestras opiniones, obligandonos en algunos casos, a trabajar bajo presión y hostigamiento, como describe Daniela. Este relato que hoy podemos leer, no forma parte de los discursos oficiales y nos lleva a cuestionar cuantas situaciones como estas existieron y siguen existiendo hoy en las escuelas. Lo que nos lleva a preguntar por Karina Moyano⁷, una docente que el 11 de Agosto de 2022 perdió la vida, y cuyxs compañerxs aún hoy siguen denunciando los hostigamientos que sufría por parte de los directivos de la escuela en la que trabajaba , quienes negaban su estado de salud.

3.2. La enajenación:

“A vos te está pasando una topadora por encima y estás hablando de las mariposas.”⁸

Frente al miedo, el desconcierto y el dolor, la pandemia del Covid-19 fue tomada en la escuela como un contratiempo que había que eludir, para que, como menciona Pedro Rivero: “No haya desbarajuste en la gestión del sistema (...) que todo siga igual, porque si se nos va de las mano ¿después como lo retomamos?”. Esto implicó que la prioridad en la formulación de este nuevo formato educativo fuera mantener a la agenda educativa en funcionamiento, modificando lo menos posible su curso. Como estuvimos mencionando, esta decisión le quitó lugar a las reflexiones en torno a las “formas” y a los “medios” con los que íbamos a sostener esta modalidad educativa. En otras palabras, como menciona Pedro, la prioridad fue “mantener la cosa andando” antes que detenernos a pensar en el contexto que estábamos atravesando y las estrategias educativas necesarias para abordarlo.

Esta dinámica resalta una característica escolar que hemos estado analizando: la relación disociada que se establece con el contexto del que es parte. En el primer módulo con los aportes de Pineau (2001), observamos que uno de los mecanismos por los cuales la escuela asegura su permanencia, es a partir de esa relación asincrónica que establece entre el texto escolar que produce y el contexto del que es parte. Esto significa que, aunque el entorno se modifique, el texto escolar permanece indemne. Como resultado, gran parte de aquello que queda por fuera de esa escritura no se nombra, creando una distinción entre lo que está dentro y fuera de la escuela. Esta acción es justificada en la conservación del orden institucional.

⁷ Para obtener más información sobre este caso se puede consultar en el artículo: “El Caso de Karina Moyano y un pedido de justicia para desnaturalizar el maltrato en las escuelas.” publicado por La tinta: <https://latinta.com.ar/2022/08/17/karina-moyano-maltrato-escuelas/>

⁸ Frase compartida por Pedro Rivero en el proceso de entrevistas, Febrero 2023.

Todo aquello que se salga de esa estructura escolar, será tomado entonces, como un contratiempo que debe ser atravesado rápidamente para que la maquinaria educativa no se desbarajuste, incluso cuando es el propio escenario mundial el que está “desajustado”. De esta manera, la enajenación es otra de las características que resalta Pedro de la escuela en pandemia. Este término hace referencia a la negación del contexto o a la falta de espacio que se le da en las propuestas curriculares. La enajenación se refleja en la falta de diálogo con docentes y estudiantes, como una propuesta que nace desde las dinámicas curriculares planteadas.

Pedro comenta a partir de estos mecanismos escolares:

La enajenación que decía ahí en el textito, tenía que ver con eso: A vos te está pasando una topadora por encima y estás hablando de las mariposas ¡no! de la topadora que me esta pasando por encima ¡me esta doliendo! y no puedo hablar de eso (...) esa es la enajenación, de una escuela que no mira la realidad (...) es una vieja crítica a la escuela pero que parecía en ese momento que era un absurdo, era realmente un absurdo ¿De que vale ver el verbo de no sé qué mierda? (...) si estás en un momento en donde nada tiene sentido, el mundo se va a acabar, nos vamos a morir todos, no podemos salir de nuestras casas, todos nuestro vínculos de toda la vida están a cuerdas y no los puedo ver, todo es un caos, tengo que comprar alimento porque no se si se va a acabar, tengo que comprar papel higiénico ¿Para qué vale la pena seguir vivo si el mundo se va a acabar? Viste, en eso estábamos, porque los primeros tiempos por lo menos no se entendía nada, nadie entendía. Y en ese contexto a vos te tiran órdenes, porque en el Sistema Educativo hay que acatar órdenes que tampoco tienen sentido, en donde la maneja un pelotudo que está tomando decisiones sin tener la más pálida idea de un pibe o lo que nos está pasando a nosotros.

En esa desconexión con el afuera, las respuestas educativas también se fueron desvinculando, en cierto sentido, con quienes formamos parte de ella. Con esto hacemos referencia a que la mayoría de veces, las planificaciones escolares en pandemia, fueron propuestas como una respuesta a las dificultades del contexto, en donde había que contar con el tiempo, el espacio y los medios, tanto tecnológicos como afectivos, para poder sostener este formato. Pero ¿quienes podían cumplir con esas demandas?

Estas propuestas pedagógicas requerían de recursos a los que no todos podían acceder, allí también se veía reflejada la enajenación, ya que como menciona Pedro:

Responden a una clase social que no representa ni a la mitad del país (...) era una decisión para las clases altas, las clases medias ponele. Pero el poverío que es el 50% de nuestro país de mínima, osea una de cada dos personas es pobre, pobre, pobre... Y el resto piloteamos como clase media. En muchos casos fue incluso una demanda que tenían los docentes (...) que tenía que ver más con el wpp y las fotocopias y no había mucho más que eso.

Como hemos observado, el carácter productivista de la escuela tiende a negar o minimizar lo que sucede por “fuera de la escuela”, ya sea la realidad del contexto o la de lxs miembros de su comunidad educativa. Esto se evidencio en muchas de las Escuelas Públicas, en

donde la mayoría de las veces los encuentros escolares consistían en conversaciones por whatsapp, frente a la imposibilidad de hacerlo a través de llamadas grupales.

Griselda Castro, con quien conversamos en Agosto de 2022, amplía esta discusión comentado al respecto:

Entonces no es que el acceso es solo tecnológico, sino el acceso también es del contexto, no es que vos no logras hacer las cosas solamente porque no tenes computadora, no tenes internet, sino que no tenes por ahí ni siquiera quien te de el desayuno, ni que desayunar en tu casa. Se nota mucho eso y en la pandemia eso se evidencio me parece.

Estas omisiones contextuales también se reflejaban en las formas en que muchas personas incorporabamos estas nuevas medidas. Como menciona Pedro, las reflexiones eran propuestas la mayoría de las veces de la misma manera que estaban planteadas las dinámicas escolares: de forma arrebatada y sin mucho lugar a la pregunta. Rivero menciona al respecto:

Cuando yo decía parar la escuela, era loco no podemos estar laburando así todo el tiempo y que nadie le plante cara al ministerio y les pare el carro a las exigencias pelotudas, incoherentes (...) La docencia en eso super sumisa, osea laburo un monton, estudio un montón, banco un monton, pero no critico nada. Entonces se lo banco con el cuerpo, con la enfermedad propia, de la familia y todo, y en seo: Loco no es cansancio, es explotacion y ahí me parece que también habla del estado y el pensamiento crítico de la docencia, y ni hablar del la predisposición a la lucha, olvidate, incluso de los sectores más progres, estaban más enfocados en leer el último comentario progre, o el último artículo progre sobre pandemia que preguntarle a la gente cómo estaba y salir a pudrir todo (...) Obviamente que si se reflexionaba, si se leía mucho, pero para mi no se pudo terminar de frenar (...) yo lo mido con esa pretensión de seguir haciendo mil cosas viste...

A partir de estas palabras surge la pregunta por el lugar que ocupa lo reflexivo en lo laboral. Nos referimos a cómo esta necesidad de mantener cierto ritmo de trabajo, a menudo nos lleva a responder de manera automática a las demandas de las autoridades, lo que lleva a limitar espacios de crítica y reflexión. En este sistema capitalista que sentencia nuestros tiempos de trabajo y de estudio a la producción en serie ¿Que lugar queda para la pausa, la reflexión y la crítica? Consideramos que allí también radica la explotación y la enajenación. Es posible que la dificultad de generar espacios de reflexión, respecto a las prácticas laborales, se relacione también con las formas en que son abordados los reclamos docentes en la escuela: Descontando de nuestros salarios los días en que decidimos adherirnos a los paros docentes, los cuales suponen frenar nuestra actividad para reclamar salarios y condiciones dignas de trabajo.

Retomando con las reflexiones en torno a la enajenación de las escuelas en pandemia, compartimos a continuación el relato de Griselda Castro, quien atravesó con la enfermedad propia, las demandas constantes de las instituciones en donde trabaja.

El relato de Griselda:

Griselda: Yo cuando entre a la pandemia entre con todo, entre con bombos y platillos. Por que yo, estaba en cuatro coles en ese momento, entonces, y además (...) estaba haciendo el segundo año del profesorado, y estaba haciendo un curso del LICEO para tutores virtuales (...) Entonces estaba con muchas cosas, y bueno y me enferme, me enferme, me agarró un pico de estrés, y me dio neumonía, osea perdí la conciencia, tengo veinte días de mi vida que no me acuerdo nada de lo que pasó, perdí la conciencia. (...) A todo esto mi celular no paraba de sonar, las cuatro escuelas hacían grupos y te mandaban información, y en un momento yo me desconecte, el cerebro se me desconecto. Fue un viaje muy delirante con la tecnología en ese momento, porque como estaba pasada de rosca con el celular que no paraba de sonar. Osea vos que ibas al baño y cuando volvías había cien mensajes, que eran órdenes de cosas que se necesitaban, en todas las escuelas se necesitaban cosas para ya. Y a su vez yo me iba al baño, pedían cosas y cuando salía esas cosas las habían cambiado por otras diez, que a su vez ya no eran esas y eran otras, y eran urgentes, entonces entras en un nivel de exigencia que un momento dije voy a desconectar un poco el celular y me voy a dormir. Y cuando me voy a dormir era como si me hubiera tomado un ácido lisérgico, porque yo veía cosas que no te puedo explicar (...) Fue algo no se, algo muy delirante, así, o se pensaron que me moría porque aparte no entendían nadie, ni los médicos, que era lo que me pasaba, estaba loca (...) después de pasar una cosa tan fuerte yo tenía 15 kilos menos que con los que había entrado, no tenía masa muscular, había estado tres días con coma inducido, había estado en terapia intensiva con gente que gritaba (...)

Gerardo: ¿Tuviste algún acompañamiento... de no se pedagogico, psicologico de parte de las escuelas a donde estabas?

Griselda: No, no, para nada. Eso que loco eso que preguntas por que no tenemos eso nosotros y esta mal, es una cosa que te la tenes que proveer vos. Mira yo te voy a contar una anécdota para que vos te des cuenta. Hace poco un estudiante nuestro se suicidó, estamos hablando de un niño que era alumno mío (...) se quitó la vida, y eso pasó, el sábado 5 de Julio, el domingo llegó al celular una cosa que mandó la escuela, que decía con profunda pena, viste así la cosita del duelo, la foto de Uriel y que decía, con profundo dolor el IPEM 23 despide al querido Uriel con sentido pésame, una cosa así, yo no entendía nada (...) ¿qué contención? mirá cómo informan, primero que un estudiante fallecido y segundo que había perdido la vida de esta manera (...) fue una cosa realmente muy fuerte y donde yo justamente esto que vos decis, de la falta de contención, la viví así de una forma (...) yo al otro día fui a dar clases, fui a trabajar en esa situación (...) Estábamos todos donados, muy fuerte, entrar a una escuela con una cosa así es algo muy intenso y te dejan en bolas, es así...

El relato de Griselda no solo refleja la precariedad del trabajo docente, que implica a menudo, como es su caso, tener que trabajar en cuatro escuelas para poder subsistir, si no que también destaca el silencio que prima en las escuelas: No se nombra aquello que se fuga de esa estructura escolar, aquello que difiere del orden institucional. Sin embargo, el hecho de no nombrarlo no implica que no exista; más bien, refuerza la histórica ausencia en la que la escuela se sustenta en materia de contención. Esto enfatiza las desigualdades que, al permanecer en silencio se vuelven más profundas y con la pretensión errante de

homogeneizar nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje, se cataloga a la historia de Griselda y de Uriel como “problemas personales”.

3.3. El rol docente y su falta de reconocimiento:

“No hay que hacer un pueblo pensante.”⁹

El recorrido por este análisis de la escuela en pandemia nos acerca a una pregunta: ¿Cuál fue el rol de lxs docentes en este periodo? Lo que nos lleva a compartir algunas reflexiones que surgieron durante nuestra conversación con Daniela Nottaris. Ella señala que en este contexto, la escuela fue principalmente un soporte de contención social para lxs estudiantes. En la mayoría de los casos lxs docentes se convirtieron en el contacto más directo que tenían lxs estudiantes con el estado; fueron la cara visible, y en ocasiones, la presencia más cercana para acompañar este acontecimiento social tan incierto.

En otras palabras, el papel de lxs docentes en pandemia, se desempeñó como una figura intermediaria entre las demandas escolares de las autoridades, las constantes modificaciones curriculares, los decretos estatales en torno a la circulación social, los discursos mediáticos con respecto a los orígenes y la expansión de este virus y las inquietudes de lxs estudiantes en relación a todos estos aspectos.

Daniela comenta al respecto:

Cuando volvimos de la pandemia la primera clase que yo tuve y me reencuentro con los estudiantes, primero bueno la alegría de volver a la presencialidad de poder estar en clases y por otro lado la desazón de sentir que el estado los abandonó desde todos lados. La educación o el haberse mantenido al menos conectados, lo mínimo que sea, fue de contención social, no fue educativa (...) me parece que a la sociedad argentina le falta reconocer todo lo que hizo el cuerpo docente para sostener esta educación que era manotazos de ahogados.

Este relato trae un análisis que desencadena en otra pregunta: ¿Cómo está valorado socialmente el trabajo de lxs docentes? En el transcurso de nuestra investigación, también nos interesamos por conocer cómo lxs propixs docentes perciben la valorización de su trabajo en el reflejo de su salario. Fue necesario reconocer que la mayoría de los relatos mencionaban que la jornada laboral se extiende mucho más allá de la carga horaria remunerada, es decir, más allá del trabajo que se desempeña en el aula. Además, durante la pandemia, como hemos visto, esta extensión de la jornada laboral se hizo más evidente.

Inés Cavanagh con quien conversamos en Octubre de 2022, nos comenta como vive esta dinámica laboral de la docencia:

Trabajo 20/7 no digo veinticuatro porque hay cuatro que duermo de vez en cuando, digo... (risas) Es muy loco ¿no? trabajo en cuatro instituciones también por que por

⁹ Frase recuperada por Laura Díaz en el proceso de entrevistas, Noviembre 2022.

ejemplo quiero trabajar en secus, y en teatro hay pocas horas en los secus, entonces ¿qué pasa? Trabajo en un cole que el máximo de horas para teatro son once, las tengo todas y después en los PIT solo hay tres horas cátedras entonces me gustan los PIT, voy coleccionando PIT tengo ahora dos (risas). Pero eso implica, reunión de personal, acto a cargo, reunión de turnos de exámenes, etc. Es un despliegue de energía que sentís que siempre estás en falta y al mismo tiempo el sueldo no te alcanza, eso es injusto...

Continuamos esta discusión con Laura Díaz, la cual tuvo lugar en Noviembre de 2022. La pregunta fue: “¿De parte de lo que gana un docente, cómo sentís que está valorado el trabajo que se hace?” ella nos comenta después de un largo silencio y risas:

No se valora, no se valora para nada. Yo siento que los discursos son palabras que se las lleva el viento (...) Y te lo digo porque yo el año pasado tuve que poner el cuerpo (...) la extensión de jornada que vivió el cuerpo docente fuimos nosotros. Ahora si me venis a decir que los gobiernos son los que piensan en la educación, no, no piensan en nosotros como profesionales. Y si no piensan en los profesionales, que son los que tienen que estar, imaginate si piensan en los pibes (...) siempre tenemos que estar luchando, siempre tenemos que estar saliendo a las calles, y si salis a la calle te van a ver medios poderosos que van a estar criticando eso que los docentes hacen, la queja de que trabajamos cuatro horas, que en realidad no, no trabajamos cuatro horas, viste. Yo siento que la educación siempre es mirada desde un lugar jerárquico, desde arriba, desde alguien que se apoya en un escritorio y te dice que tenes que hacer. Gente que capaz ha pasado por el aula y se olvidó, gente que tiene poder, gente que no va a valorar, y que no les conviene. Yo siempre... siempre nos dijo un profe, que es muy repetida la frase, pero: no hay que hacer un pueblo pensante (...) por eso es a donde más le van a pegar ¿no? es a nosotros. Y tampoco hay un gremio que nos apoye, no es un gremio que tire para el lado de los docentes, siempre es un gremio que va a estar a favor del poder, al poder de turno, por que se acomoda a los poderes que hay, pero bueno perdon por esto pero es lo que pienso... Hace mucho que lo vengo pensando, mucho, mucho...

Rescatamos esto que menciona Laura como una frase que se repite, pero que quizás tengamos que volver a escuchar: “no quieren un pueblo pensante (...) por eso es adonde más le van a pegar”, y si no se quiere un pueblo pensante ¿desde dónde y cómo hacemos escuela? Este proceso de investigación también se fue haciendo de otras conversaciones que se dieron de manera itinerante, en el encuentro efímero con alguna persona con la que compartimos un rato de charla al pasar. Una de ellas tuvo lugar hace poco tiempo, con un ex ferroviario de quien no sabemos su nombre, pero se despidió diciendo:

¿Por qué te crees que achican cada vez más la educación? Porque no quieren que pensemos, pero ya lo dijeron (...) la máquina más grande que no van a poder superar es esta (se señala la cabeza). Aunque quieran achicarla cada vez más, podemos hacer muchísimas más operaciones que las máquinas no pueden.

Estas palabras, junto con las de Laura, abren una discusión que, sin lugar a dudas, requiere de mucho más espacio y encuentro con otrxs. Pero creemos que son un punto de partida que, en interacción con quienes las lean, tal vez puedan dar lugar a nuevas preguntas y reflexiones.

La idea de “la máquina irremplazable” sigue resonando en nosotrxs, articulandose con la búsqueda escénica de esta investigación. Consideramos que ese entramado sensible y pensante que somos, toma un valor aún mayor después de una pandemia que llevó a profundizar las interacciones virtuales. Esta búsqueda de revalorizar el encuentro sensible entre personas, nos invita a repensar en las prácticas pedagógicas y teatrales que construimos cotidianamente, nos lleva a poner la mirada en el automatismo que a veces surge como respuesta al constante “no tener tiempo”, el cual se instaura ferozmente como una forma común vivir en sociedad. Frente a ello nos preguntamos: ¿Qué lugar le damos a ese encuentro con otrxs? ¿de qué manera nos encontramos?

3.4. La escuela en pandemia: Por lxs estudiantes

La escuela en pandemia a la que hacemos referencia en esta investigación, se caracterizó por la tríada: productivismo, explotación y enajenación. La asistencia de lxs estudiantes a estas nuevas escuelas virtuales, también se vio influenciada por estos aspectos. En la mayoría de los casos, la interacción entre docentes y estudiantes se centraba en la entrega de trabajos semanales.

Esta forma de interacción consistió principalmente en el intercambio de consignas, donde la presencia de “la tarea” comenzó a tomar cada vez más relevancia en esa construcción vincular. La tarea servía como posibilidad de evidenciar los conocimientos adquiridos, y como una oportunidad de establecer cierto intercambio entre docentes y estudiantes. Pero también estaba destinada, en gran medida, a poder sostener un registro de la presencia de lxs estudiantes en este nuevo formato educativo.

A continuación compartimos algunos de los fragmentos de las conversaciones con Atahualpa Queno Galdeano, Lautaro Queno Galdeano, Gema Saavedra Galdeano y Tupac Queno Galdeano, las cuales tuvieron lugar en Noviembre de 2022, donde nos cuentan su experiencia en este nuevo formato educativo:

Gema: La escuela no estaba bien informada y las profes no sabían usar Zoom y esas cosas. Nos mandaban el doble de tarea que normalmente teníamos que hacer en la escuela y no aprendí mucho la verdad, muchas cosas que supuestamente nos habían dado en el cole no las sé ahora, ellos ya están mucho más avanzados y yo no, y eso fue...

Tupac: Si, esto que decía Gema de que se mandaban muchas cosas también es un problema que padecio mamá por que le empezaron a mandar lo mismo que trabajaban a los padres y a los chicos

Gema: ¡No, más!

Tupac: Quizás era lo mismo, el problema era que lo mandaban todos las profes todo el tiempo.

Irene: ¿Qué cosa? ¿Una tarea digamos para que hagan?

Tupac: Una tarea intensiva.

Lautaro: Todos los días daban una tarea, iba a eso...

Tupac luego nos comenta:

Si vos asistías a las llamadas ibas a tener una actitudinal y si no asistíamos no. Pero yo que no estaba ni enterado por que no me había informado directamente, me perdí un montón de cosas, o me evaluaron mal por algo que no es mi culpa.

Este último relato pone de manifiesto una de las problemáticas que se destaca de este nuevo formato educativo. Tupac señala que, esta forma de ir a la escuela, a menudo implicaba no lograr acceder a la información que se disponía para poder asistir a clases. Esto nos lleva a retomar el análisis de las herramientas proporcionadas para poder sostener esta nueva modalidad educativa. Como mencionamos en los apartados anteriores, con las contribuciones de Pedro Rivero, en los que luego profundizamos con los interrogantes de Griselda Castro, esta respuesta educativa, no era posibilidad viable para todos los hogares.

La dificultad para mantenerse en este formato educativo no se limitó únicamente a la carga horaria que se triplicaba, sino también estaba sujeta a la falta de herramientas con las que se contaba para poder sostenerlo. Entonces, surge la pregunta: ¿Para quiénes y con qué propósito educa la escuela cuando se prioriza la producción por encima de la realidad de lxs estudiantes?

Conversando con Mercedes Burgos en el año 2020, nos comenta:

Yo no estoy de acuerdo con esta modalidad, de por sí creo que en el Sistema Educativo siempre hubo muchas desigualdades y con el tema de la pandemia estas desigualdades son muchísimo más profundas. Hay gente que no tiene las mismas oportunidades que tengo yo, yo tengo mi propia computadora, tengo internet en mi casa, tengo un espacio en el que puedo hacer mis cosas del colegio. Bueno hay gente que no tiene internet en la casa, hay gente que no tiene computadora, no tiene celular directamente. Entonces siento que por lo menos desde mi... como desde mi vivencia y lo que yo veo que mi colegio hace, no se está teniendo en cuenta, como yo creo que se debería tener en cuenta todas estas situaciones. También el tema del encierro juega mucho con la salud mental de las personas y... por lo menos mi colegio está lejos, lejísimos de tenerlo en cuenta. Y bueno nada, para mí se fomentan mucho las desigualdades que hay.

Como Mercedes menciona, este formato se intentaba sostener sobre una realidad que no era la de todxs lxs estudiantes, una respuesta educativa que, estaba dirigida a una realidad que no incluía ni siquiera a la mitad de la población de nuestro país. Atahualpa comenta al respecto:

Si era un quilombo porque mi mamá tenía que laburar, nosotros teníamos que estudiar, hacer video llamadas, la mayoría de las video llamadas eran por el celu, y todo lo que eran cosas del cole eran por la compu, pero era una sola y éramos seis personas que todas necesitábamos la compu para hacer algo, eso era un quilombo.

Las experiencias compartidas por lxs estudiantes, narran que la pandemia implicó además una gran dificultad para poder sostener un vínculo entre lxs compañerxs del curso. Se

delimitó una distancia, que en algunos casos lleva a desconocer las formas que otrxs transitaban este proceso. Sin embargo, Tupac nos cuenta las realidades con las que se encontró tras volver a la reunión presenciales con sus amigxs del club de fútbol: “Cuando entré en ese contexto también vi cómo vivían otros chicos la cuarentena, y no se, había pibes que no podían ir al cole porque directamente no tenían computadora ni celular y no tenían forma de tener educación.”

Es relevante destacar la frase "había pibes que no podían ir al cole", ya que esta dificultad para sostener procesos educativos virtuales, podía significar la falta de asistencia a la escuela y la desvinculación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se venían sosteniendo. Continuamos este diálogo con Atahualpa, quien nos cuenta sus vivencias:

Yo tenía muchos compañeros que no tenían compus, que tenían nada más el celular, y todos los que tenían no más el celular no pasaron 6to año. Tengo compañeros que están haciendo intensivos este año para poder terminar el secundario porque nos trabo todo. En ese año nos graduamos tres chicos (...) osea la información llegaba, pero era complicado también de parte de el aprender, no se aprendió, yo ese año no aprendí nada y entre la facultad haciendo el examen con un vecino que me pudo ayudar a prepararlo pero yo no tenía una base de nada y era complicado, así que eso fue...

A continuación, se presenta otra historia, la de Lautaro, que comparte cómo atravesó esta desvinculación con la escuela en épocas de pandemia:

Y bueno durante la cuarentena no tenía manera de comunicarme con ningún compañero. Yo no tenía celular, y nada estuve así hasta el año pasado que pude comprar, que me pudieron comprar (...) yo durante la pandemia no tuve interacción mínima con nadie de mi colegio, entonces es como si hubiera empezado en mi secundaria el año pasado. Y recién el año pasado empecé a conocer gente, a ver gente (...) Quinto año fue nefasto, tipo los profesores, no tuve ninguno capacitado para dar clases, tuve los mismos que en 4to la mayoría, menos la de inglés que era suplente porque la profesora el año pasado había fallecido de covid (...) todos se enteraron menos yo porque no tenía wpp (...) Entonces yo me enteré recién al año siguiente.

Estos aspectos en los que hemos estado trabajando, resaltan la precariedad de un formato educativo que no garantizó el acceso a la educación para todxs lxs estudiantes. Esta presencia que comenzó a estar mediada no solo por los dispositivos tecnológicos, sino también, en muchos casos, por lxs convivientes que actuaban como intermediarixs en estos encuentros, limitaba aún más esa interacción directa entre docentes y estudiantes.

Esta distancia que se propuso tras la imposibilidad de tener un contacto directo, se acentuaba aún más cuando las propuestas curriculares ponían el foco en las acreditaciones y evacuaciones. Este enfoque productivista, que se desvinculó de cierta manera del contexto que estábamos atravesando, implicó, mantener el énfasis en no perder el ritmo de la agenda educativa, de modo que el progreso anual se convierta en el requisito necesario para que lxs estudiantes puedan avanzar al siguiente año.

Estos mecanismos educativos, en algunos casos, suponían someternos a un estado de producción constante antes que, como comenta Pedro: "hacer algo que valga la pena". Además, señala: "Es un criterio que hasta el día de hoy está, ese criterio de que los pibes tienen que producir". Lo cual limitó aún más la posibilidad de establecer un vínculo entre estudiantes y docentes.

A raíz de todos estos aspectos que hemos estado trabajando, consideramos que este período educativo se caracterizó, según lo mencionado por Pedro, por su carácter impersonal. Se fomentó aquel aspecto del Sistema Educativo que prioriza mantener un ritmo único en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva enfatizó la imagen de "estudiantes virtuales sin rostro", una metáfora que se entrelaza en el relato que comparte Inés:

Hay algo muy fuerte con respecto a los rostros, de haber compartido un año con personas que ahora no las conoces. Suponte en una verdulería trabaja una chica que me dice profe, yo la miro y me dice: soy Violeta de 6to A del 2020 ¿no? y no la conozco por que tenía barbijo, o por que era por videollamada y por que no prendía la cámara por que lógicamente, no tenía datos, o por que no tenía una pieza ordenada, o por que no tenía ganas, por que estaba triste o por lo que sea. Y no nos conocimos, trabajamos y eso, y yo hice un informe de su proceso y que se yo, y está en ese video, pero ella me tuvo que decir profe yo soy Violeta, y eso no pasa nunca.

3.5. La lucha por la accesibilidad:

"No se que tantas razones tenes que tener para dejar afuera a un chico." ¹⁰

Ante las dificultades con la que nos encontramos al tener que continuar nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje desde nuestros hogares, Atahualpa, junto con el centro de estudiantes del que formaba parte, decidieron abordar estas carencias educativas, en una lucha estudiantil por la accesibilidad escolar de todos sus compañerxs. Su objetivo era recopilar materiales didácticos para distribuir entre lxs estudiantes que no tenían acceso a la tecnología necesaria para participar de este formato virtual. Esta lucha continuó más adelante cuando intentaron recuperar las computadoras distribuidas por el plan Conectar Igualdad, las cuales se suponía que estaban almacenadas en el depósito de su escuela.

Sin embargo, las autoridades y lxs docentes de la institución a la que asistían, no les brindaron el apoyo necesario para llevar a cabo esta acción. Atahualpa comenta al respecto:

El tema es que nos cortaban todo el tiempo de parte de los directivos. Nosotros estábamos metidos en una organización que se llama la FES que son varios centros de estudiantes, y tratábamos de encontrar soluciones. Los directivos nunca nos apoyaron, nunca hubo una manera de hacer llegar apuntes a los chicos, los apuntes que por ejemplo tiene que dar (...) el gobierno de acá de Córdoba. Entonces

¹⁰ Frase compartida por Tupac Queno Galdeano en los procesos de entrevistas, Noviembre 2022.

teníamos todos esos materiales, todos esos apuntes y lo que teníamos que hacer era organizarnos, ver de que manera podíamos hacer llegar esos materiales, pero nunca se dio, siempre nos dijeron que no.

Este relato expone la falta de apoyo que a menudo enfrentan las luchas estudiantiles en las escuelas, pero además cuestiona la suposición de que "los jóvenes no se interesan por nada"; una perspectiva que se sustenta, en algunos casos, en la falta de participación de lxs estudiantes frente a las demandas escolares. Sin embargo, cuando lo que se expresa revela las deficiencias estructurales del Sistema Educativo y pone de manifiesto las jerarquías vinculares en las escuelas, las cuales se basan en acuerdos implícitos que desde una perspectiva adultocéntrica, tienden a minimizar e invisibilizar esas voces, nos surge la pregunta: ¿Qué lugar le damos a la escucha de lo que irrumpe en lo prescripto?

Esta temática se ve reflejada también en el relato de Gema, que nos comparte:

Mamá ya estaba enojada en un momento con el estado ya de por sí por que no le daba computadoras a todos. En mi colegio empezaron a hablar mucho de que tenían computadoras ahí guardadas ¿se acuerdan? yo las había visto, y no se las daban a los chicos que no tenían computadoras. Mi colegio no hizo eso, no se las presto y eso también estuvo mal ya de por sí, por que si tienes computadoras y tienes un montón de chicos en tu colegio que no están aprendiendo y no saben nada solo por que no tienen cómo, le tienes que dar algo si tienes.

Posteriormente Tupac también nos comparte su perspectiva sobre esta problemática:

Siento que coincido completamente con Gema. El colegio sí tenía computadoras y había un montón de niños que si no asistían al colegio no había forma, no había forma... por que a veces no tenían internet ¿se entiende? no había una manera. Entonces justo el colegio con la gente que más lo necesita no lo hizo digamos, no es que en mi colegio no haya gente que no la necesite, pero siendo completamente sincero hay mucha gente más pudiente en mi colegio, y que esas medidas se hayan tomado en mi colegio, en cierta manera estoy agradecido de que haya pasado por eso pude manejarme dentro de la virtualidad. Pero de cualquier manera siento que Gema tiene razón, fui uno de los pocos en tener una computadora que se la de el colegio, y siento que a Gema tranquilamente se la podrían haber dado, pero no lo hicieron, y anda a saber por que, supongo que tendrán razones. Pero no se que tantas razones tienes que tener para dejar afuera a un chico, o sea tienes la opción que un chico aprenda, si tu intención es que un chico aprenda ¿por qué no le das los materiales? o sea no tienen sentido.

Siguiendo con estas reflexiones, Atahualpa comenta que en su colegio también había computadoras del Plan Igualdad, las cuales estaban guardadas en el gabinete de la escuela y se utilizaban en los encuentros presenciales cuando lxs docentes las necesitaban para dar clases. Al darse cuenta de la dificultad que muchxs compañerxs tenían para poder acceder a estas clases virtuales, debido a la falta de un dispositivo tecnológico que mediara esa comunicación, desde el centro de estudiantes intentaron obtener acceso a esas computadoras. Sin embargo, se encontraron de nuevo con la falta de apoyo por parte de los directivos y lxs docentes para poder darle cauce a la propuesta de distribuir estas computadoras a los estudiantes de su escuela. Luego Atahualpa agrega:

¿Qué era lo que nos dieron a nosotros que éramos la promo? un barbijo que decía promo 2020 (...) Toma el barbijo nada más, osea era... y un chupetín y un alfajor nada más. Osea el apoyo de los profesores estaba ahí, en darnos los chupetines, no estaba acompañarnos realmente (...) Les decíamos que había chicos que ni siquiera tenían celular, que no había manera de comunicarse directamente, que no sea con los padres, por lo menos los chicos de 1er año que no tenían esa adaptación todavía a la secundaria.

Esta temática comenzó a tener relevancia en el encuentro que tuvimos con Gema, Lautatro, Tupac y Atahualpa:

Gema: ¿Y cómo fue esto que les dejaron de dar computadoras?

Atahualpa: Se dejó de hacer, yo en primer año recibí computadora, se terminó rompiendo, la mandaron a Buenos Aires y entró Macri y se cortó el plan donde no me la devolvieron nunca...

Irene: ¿Y después no se retomo más?

Atahualpa: No se retomo nunca más, entonces quedaron, pocos compañeros míos tienen computadora, uno solo tenía la computadora Conectar Igualdad, uno solo, el resto la tenía rota o se la había llevado a Buenos Aires para arreglar y terminaron quedándose allá...

Irene: Te quedabas sin compu de vuelta ¿Y hubo así alguna profe, algún profe que le diera una mano? Más allá del rol de profe de enseñar

Atahualpa: Tres profesores que estaban no más muy activos, uno era el de FVT, que era una masa (...) tenía otra profesora que era de administración y economía que era un amor, osea el caso que tuvimos con la profesora que agredió a nuestra compañera nos acompañó todo el tiempo, se largó a llorar con nosotros, estuvo muy metida en ese tema, todo el tiempo. Tenía otro profe, el de lenguas que también era el que más ayudaba en el centro de estudiantes, y eran los tres que acompañaban, pero tres de todo un plan de un colegio, de todo un plan de profesores que no apoyaban.

Gema: Yo tenía una que básicamente con mamá pensaba y decía que estaba de acuerdo, por lo que yo se. Esa profesora y mi mamá nos decían a todos: Che hagamos algo, hay computadoras ahí, podemos ayudar. Y esa fue la única profesora de todo el colegio que decía que sí que estaba de acuerdo, pero que no podía, lo mismo osea, metía excusas pero a la vez fue la más comprensiva de todos por que las otras básicamente no le contestaban a mamá o le decían que no podían hacer nada ellas.

Como se ha evidenciado en los relatos, estas luchas estudiantiles direccionadas a que todxs puedan acceder a este nuevo formato educativo, no recibieron el apoyo suficiente para poder concretarlo. Aunque se menciona la presencia de docentes que de alguna manera acompañaron estos reclamos, el margen de acción para poder sostener esta lucha, era muy limitado. Sin embargo, a pesar de que el contexto presentaba incertidumbres y temores relacionados con la salud y el contacto físico, es fundamental cuestionarnos si el apoyo a las luchas estudiantiles, se limitó únicamente a las preocupaciones inmediatas del contexto: ¿Era lo único que obstaculizó una escucha atenta a las demandas de estxs estudiantes?

De esta manera nos acercamos a la pregunta que Duschazky (2017) se hace: ¿Qué escuchamos de aquello que disuena, irrumpe y se fuga en lo prescripto? Haciendo

referencia entonces aquellos supuestos en los que se sustentan las instituciones educativas, que de alguna manera limitan una escucha atenta en la que lo prescripto no se anteponga con interpretaciones apresuradas de aquello que está diciendo.

A raíz de estas negligencias institucionales, conversamos con Atahualpa la importancia de los centros de estudiantes para generar espacios de escucha y diálogo entre compañerxs, especialmente en el contexto de pandemia. Nos comenta:

No hay una buena gestión de parte del estado sobre los centros de estudiantes que son en estos casos, en casos de pandemia, muy importantes. Tener a los alumnos organizados no significa que van a hacer una rebelión contra los directivos, al contrario, en ese caso si hubiéramos logrado estar bien organizados hubiéramos podido ayudarlos muchísimo más, como el caso del Tupi en el Manuel Belgrano que tienen un muy buen centro de estudiantes. Pudieron hacer llegar las computadoras a todos los alumnos, no nos pudimos poner de acuerdo con los directivos (...) tienen más miedo de que se les rebelen los estudiantes, que darnos algún tipo de acompañamiento.

3.6. La actividad escolar:

“Valoran más que lo hagas a que aprendas.”¹¹

Las dificultades para enseñar y aprender en este contexto pandémico tenía que ver en gran parte, con la imposibilidad de encontrarnos presencialmente. La escuela, fue una de las instituciones más afectadas por esta limitación sanitaria, por ser un espacio que se conforma en el encuentro con otrxs. Pero además, consideramos que, como mencionamos anteriormente, la falta de diálogo con las comunidades que conformamos las escuelas, desencadenó en una respuesta educativa que no reflejó las realidades de las personas que formamos parte de ellas. Esto nos lleva a reflexionar sobre cómo la escuela, a lo largo de su historia, construye una imagen de docente y estudiante que queda desvinculada de otros aspectos de nuestras vidas que van más allá de esa figura institucional que representamos.

En ese sentido, se evidencia la percepción de una escuela enajenada, como aporta Pedro Rivero. De manera similar a cómo a veces esta institución se desvincula de los diversos contextos de los que forma parte, en algunos casos también, se desconecta de las personas que formamos parte de la escuela. Es precisamente en esta falta de conexión, donde encontramos la imposibilidad de, como menciona Rivero: "hacer algo que valga la pena", o la dificultad para aprender que expresan en sus relatos Atahualpa, Conrado y Gema.

Esta tendencia a jerarquizar una dinámica de trabajo constante, basada en un ritmo único de aprendizaje, en donde se prioriza de alguna manera la evaluación por encima de la

¹¹ Relato anónimo.

calidad del vínculo que se establece con los conocimientos, se relaciona también con un relato que decidimos mantener en anonimato para proteger la identidad de lx estudiante:

Me acuerdo lo más puntual que me pasó cuando yo me sentía atrasado, fue en matemáticas, que me explicaron un tema y nunca lo entendí, pero como todo mi curso se supone que lo entendía pasaban de tema (...) si yo decía que no lo entendía era como que no podíamos volver a un tema, osea me dijeron no puedo volver a un tema por una persona. Entonces fue un bajón porque fue un tema que realmente no entendí; y yo me acuerdo patente que la prueba que tuvimos de ese tema yo la hice con un programa online que te resolvía el problema, que vos ponías el problema y te daba el resultado (...) Lo hice así, osea pusieron la prueba, yo agarre arrastre el coso, Ctrl C, lo puse en un cosito de Ctrl V y al resultado lo puse. Aprobé con 80 y me sentí entre mal y al mismo tiempo como enojado por que era como esto no depende de mi, osea yo estuve pidiendo ayuda y me dijeron que no (...) Pero realmente siendo sincero, valoran más que lo hagas a que aprendas, osea al final si lo hice, no me preguntaron ¿y lo entendiste? no me preguntaron nada, me pusieron la prueba y si aprobaste aprobaste y si no no. Entonces que se yo, como que no tengo... me da igual, no me siento mal por haberme copiado pero me da bronca no haberlo podido entender.

Este relato refleja, de alguna manera, un formato vincular que se manifiesta con frecuencia en las instituciones educativas, las cuales a menudo relegan los aprendizajes incorporados en una calificación. Como hemos visto anteriormente con los aportes de Duschatzky (2017), esto no necesariamente implica una integración de esos conocimientos con el contexto y temporalidad en los que se introducen.

Esta dinámica de "copiar y pegar" es mencionada en relatos de otrxs estudiantes: "Muchos de los trabajos era que uno lo hacía y el resto lo copiaba"¹². Esto nos lleva a cuestionar si esta dinámica realmente garantiza la asimilación de los conocimientos o si se trata simplemente de una repetición que carece de un diálogo genuino con los conocimientos que se están abordando. Quizás debamos prestar atención a lo que propone Duschatzky (2017) cuando señala: "El peso de lo que deberíamos hacer se adelanta, ahogando cualquier intento de otra cosa." (p.160).

En este sentido, al abordar la discusión sobre la escuela en pandemia, buscamos no limitarnos solamente a la denuncia de las carencias educativas en este formato, sino que también nos proponemos rescatar aquellas otras formas de construir conocimientos que se dieron más allá de las estructuras preestablecidas en los encuentros, profundizando en la reflexión que esta autora nos plantea.

¹² Relato anónimo.

3.7. La escuela como un lugar de encuentro:

“Lo que más se extrañaba era eso, estar con tus amigos y poder aprender.”¹³

Las dinámicas de producción escolar que hemos estado analizando llevaron a que la escuela, de alguna manera, se desvincule del contexto que atravesamos en ese momento. En consecuencia en 2020 Rivero propone: “Hay que parar la escuela” (Rivero, 2020, p.1). Esta propuesta suponía la interrupción de un despliegue burocrático que a menudo se insta en las instituciones educativas y tiende a prevalecer sobre las circunstancias contextuales que varían. Se trataba de un enfoque de producción escolar, que buscaba forzar a este nuevo contexto a sus dinámicas internas. Por lo tanto, ante la urgencia del contexto, frenar la escuela implicaba tomarse un momento para escuchar. En muchos casos, la dificultad para sostener este formato educativo, se debía a causa de la falta de escucha, como posibilidad de generar un quiebre reflexivo en esas dinámicas, que permitieran construir prácticas educativas en diálogo a las características de esa realidad que atravesamos.

Sin embargo, también consideramos que esta experiencia nos invitó a reconocer el potencial que la escuela tiene como espacio de encuentro con otrxs. En la mayoría de los relatos, se destaca que lo que más se extrañó de la escuela presencial fue justamente esa posibilidad de interactuar de manera presencial con compañerxs y docentes, como lo menciona Tupac:

Extrañaba estar con la gente del curso, con los profes, todo eso digamos, tener actividades dentro del colegio, era lo que más se extrañaba. También el tema de la distancia, de estar con un profesor que te esté explicando, porque en las videollamadas era un señor que explicaba lo que estaba pasando, no te explicaba lo que te costaba, entonces siento que a veces más que enseñarte era explicarte algo que no entendías en las videollamadas, que al final obvio que las videollamadas te explican más que estar sentado. Osea prefiero la videollamada a nada, pero de cualquier manera era muy difícil de aprender con videollamadas, creo que lo que más se extrañaba era eso, estar con tus amigos y poder aprender.

Este relato destaca la importancia de la escuela presencial, como una posibilidad de encontrarnos con otras personas, pero además, como una oportunidad de aprender, subrayando el papel fundamental de la docencia en este proceso. Este intercambio que se produce cuerpo a cuerpo, es recatado también en la experiencia de Daniela:

Yo lo que rescato como conclusión, no es que esté bien ni nada de eso, pero si creo que la presencialidad al menos en esta sociedad, quizás en otros países (...) económicamente más estables no es tan importante. Pero en este país la presencialidad de los chicos y de estudiantes en las aulas es fundamental para que se siga sosteniendo este tejido social que permita, a su vez, algo que tenemos que avanzar en la educación; pero el establecimiento de vínculos que se logran en la presencialidad es muy difícil lograrlo en la virtualidad. Y el vínculo, que es el vínculo

¹³ Frase compartida por Tupac Queno Galdeano en los procesos de entrevistas, Noviembre 2022.

presencial, eso ayuda al vínculo pedagógico, al comprenderte físicamente, osea, hay como una empatía que lleva, sobre todo los docentes lo logran con los estudiantes, a que ellos puedan avanzar (...) En la virtualidad con 40 estudiantes todos conectados al mismo tiempo que ni siquiera te ves. Eso pasa cuando estas frente a frente, cuando corporalmente y visualmente ellos se identifican en algún punto, que capaz que esté totalmente alejado de ellos, pero en algún punto de sensibilidad humana como decis vos, que les permite acercarse a otras cosas y no lo digo solo de ellos para con nosotros, sino de nosotros también para con ellos. Decir bueno esto tiene sentido, la educación tiene sentido, realmente ahí te das cuenta que sí tiene sentido, más allá de la materia que des, te das cuenta que todo cobra sentido. En la virtualidad no, es contención, es otra cosa y muchos se quedan afuera, el 50% mínimo se queda afuera si es virtual.

Estas palabras nos llevan a rescatar el encuentro con la presencia de otrxs en la escuela, como una oportunidad de establecer un vínculo sensible. Una posibilidad de afectación recíproca, en donde el intercambio se establece más allá de lo que se pueda decir con palabras, y más allá de lo contemplado curricularmente para ese vínculo pedagógico. Existe un intercambio corporal y sensible que intervienen en la posibilidad de enseñar y aprender, pero más allá de eso, influye también en la posibilidades de establecer, como menciona Daniela, lazos sociales:

Tengo dos estudiantes trans que (...) uno está con anorexia y la otra está con ataques de pánico, y no poder pertenecer a un colectivo, acceder a esos colectivos que muchas veces son los profesores los que sirven de ese vínculo, que te dicen bueno mira, te contacto con tal grupo, veni aca, venia a la facultad, o acompañame a las Sierras Chicas que hay un grupo de gente están hablando de esta problemática. Y no lo podes hacer en la virtualidad ¿Cómo haces para hacer eso?

Además, destacamos que la oportunidad de encontrarnos con otras personas en la escuela, como Pedro nos comparte en su relato, nos ofrece la posibilidad de relacionarnos con la diferencia. La escuela es uno de los pocos lugares donde podemos encontrarnos con aquellxs que son diferentes a nosotrxs y, al mismo tiempo, compartir un espacio común. Se trata quizás entonces, de no apalancar aquello que difiere desde un sentido de lo común que pretende homogeneizar las diferencias, sino más bien, tomar a esa heterogeneidad característica de la comunidad educativa, inmersa en un plano social diverso, como una potencialidad de encontrarnos y establecer un común en ese espacio escolar.

A continuación compartimos un fragmento de la conversación con Pedro que contribuye a profundizar en esta reflexión. Este fragmento surge en respuesta a la pregunta: “¿Qué es la escuela?”

Para los pibes creo que es eso un lugar a donde estar. Sigue siendo un lugar a donde estar, sigue siendo un lugar, podría ser una plaza, pero es un espacio a donde encontrarse, y quizás eso sea lo fundamental de la escuela hoy, que es un lugar donde en la escuela se encuentran. Después cada uno por su lado y andas en grupitos chiquititos, pero no te encontras con la diferencia, en ningún otro lado como en la escuela, porque de alguna forma la escuela obliga a convivir. Entonces, quizás

los pibes por ahí lo que todavía encuentran en la escuela, tiene que ver con eso, con un galpón para el afecto¹⁴ por decirlo de alguna manera.

El final de la pandemia nos permitió reconectarnos y retomar con aquella presencialidad que la mayoría de las personas añorábamos. Sin embargo, nos enfrentamos a la pregunta de qué hacer ahora con esa posibilidad que se nos presenta. Destacamos entonces la potencialidad que las dinámicas de los encuentros escolares pueden llegar a tener, si los abordamos desde una perspectiva de construcción conjunta o colectiva, en lugar de hacerlo desde lo individual o particular.

Quizás esta posibilidad implique como educadores, pensar el lugar que ocupan las planificaciones dentro de las dinámicas que se establecen en el aula: ¿Son un potencial para encontrarse? Tal vez al plantearnos esta reflexión, podemos reducir esa distancia que a menudo se presenta en la relación entre docente, conocimientos y estudiantes, tal como hemos estado explorando anteriormente.

A continuación compartiremos el relato de Laura, quien al enfrentarse con la dificultad de poder sostener procesos de enseñanza y aprendizaje con lxs estudiantes en este contexto, se encontró dialogando con sus compañerxs al respecto, dándole un nuevo rumbo a sus prácticas. Ella destacó la dificultad de sostener trabajos grupales en este periodo, algo esencial en las clases de teatro, señalando al respecto: “Tuve que repensar y ver como me vinculaba con los pibes”. A continuación, se recuperamos un fragmento de su relato:

Entonces bueno me acuerdo que hice un posteo en facebook (...) con esta cuestión de la retroalimentación que nos pedían, que la evaluación formativa, que era todo como muy idealizado y que era un país que todos teníamos acceso a todo y no... Entonces me acuerdo que muchos profes estaban como en la misma que yo, en ese sentido fui, yo no soy de postear muchas cosas así dramáticas en facebook pero de verdad lo postie así como re ingenuo y vi que muchos colegas tenían la misma incertidumbre, entonces mi profe de 6to año de mi época del teatro de esos años, me escribió por privado y me dijo: Tal y tal cosa, relaja que vea las formas, como de buscar las herramientas para. Y bueno lo que hice fue ir por el lado de la contención, que es lo que me dijo este profesor, anda por el lado de ¿cómo están? solamente eso, como olvidate de los contenidos, olvidate de lo que te pide la institución y anda y mira directamente a los pibes. Entonces yo lo que hice fue mandarles como una poesía corta (...) una frase de Chaplin y que ellos reflexionaran en base a lo que esa frase les generaba, bien amplio, entonces eso fue como re enfocado porque los pibes empezaron todos a... teníamos un grupo de wpp obvio, por eso les hable por ahí, entonces ahí los pibes empezaron como a expresar esto, lo que sentían, como estaban y se empezaron a conectar, y yo también ahí aproveche como a conocerlos, y a entablar como un pequeño diálogo.

Es interesante rescatar la frase: “anda y mira directamente a los pibes”, porque a partir de esta decisión, de suspender por un momento las demandas de las agendas curriculares, se logró generar un espacio común de diálogo. Esa escucha contextual, supuso hacer teatro desde otro lado, generando encuentro a partir de la pregunta: “¿Cómo están?”. Entonces,

¹⁴ Referencia a los aportes Lewkowicz (2004).

de alguna manera, toda esa distancia que se generó en la imposibilidad de encontrarse físicamente, se achicaba desde esa pregunta que buscaba escuchar al contexto, a lo que estaba pasando en el aula, pero sobre todo, escuchar a quienes forman parte de ella.

Estos espacios de escucha también son rescatados por Tupac, quien cuenta su vivencia en el espacio de “Jóvenes, Experiencias y Contextos”, como una posibilidad de charlar con otrxs docentes y compañerxs sobre lo que nos estaba pasando. Nos comparte al respecto:

Era un espacio en donde la gente charlaba de lo que le pasaba y de cómo la había pasado y te daban actividades en donde vos podías hablar de lo que te estaba pasando, que te gustaría cambiar (...) Siento que en esa la acertaron, dándoles un espacio a los estudiantes para poder explicar, para poder decir: Che esto me está pasando... Creo que eso estuvo bueno, tardaron un poco pero estuvo bueno también saber que hay gente que está trabajando para escucharte.

Luego Tupac rescata posteriormente, con respecto a la pregunta “¿Que les gustaría que pasara en la escuela?”:

El espacio de JEC era virtual, creo que estaría bueno que sea presencial pero no solo para el contexto de pandemia, si no para el contexto en general ¿no? ¿cómo te va en el cole? ¿cómo es el contexto de tu vida en general? ¿cómo la llevas con el colegio? (...) lo pondría en un espacio presencial para que la gente pueda pasar y decir que me está pasando. Que sea un espacio de gente que te escuche, que sean profes, que sea gente grande. Obviamente que es lindo hablar con estudiantes, pero a veces, por más que tengas el centro de estudiantes, que también estaría lindo que lo haga el centro de estudiantes al espacio, como que allá gente grande que pueda tomar decisiones internas, porque el centro de estudiantes mio está re bien organizado, están re metidos adentro del cole, pero también que allá un profesor, dentro de la comunidad de profesores ¿No? que pueda escucharte, que pueda estar informado, y hacerlo de una manera más interna estaría mucho más lindo.

Otro de los espacios de escucha y conversación que destacamos, es impulsado por lxs estudiantes en el taller “Construyendo ESI”, que coordina Conrado Neuman junto con otrxs compañerxs, con quien mantuvimos un diálogo en Noviembre de 2022. Este espacio se valora no solo como una oportunidad para conversar sobre temas referidos con la ESI, si no también como un lugar donde poder plantear problemáticas que se atraviesan en la escuela.

Este taller se centra en la importancia de abordar las problemáticas que lxs estudiantes enfrentan, para poder encontrar algunos acuerdos comunes; y además, como menciona Conrado: “se armaban lindas discusiones”. A partir de ello señala la importancia de repensar algunas nociones que tenemos en trono a la discusión:

Como dice un profe mío de historia, hay que discutir, y por ahí la gente tiene una percepción negativa de la discusión, porque es como que siempre por ahí se hace desde el lugar de la falta de respeto. Pero no, por ahí con respeto puedes discutir, y está bueno discutir, por que se intercambian ideas.

Podemos decir que la escuela es un lugar en donde se presenta la oportunidad de encontrarnos con la diferencia. Esta idea, de alguna manera, se propone como una

posibilidad antagónica a aquella que sentencia al encuentro escolar a un cauce único, con la intención de descartar esas diferencias. El recorrido por estas palabras nos invita a construir espacios de encuentros en donde le demos lugar a la conversación y a la discusión, tal como menciona Conrado, así como a un intercambio sensible, como menciona Daniela. No se trata entonces de homogeneizar lo que decimos, sino de buscar un cauce común que nos permita encontrarnos en un marco de respeto (Lewkowicz, 2004).

Además, a partir de estas experiencias, se puede observar como en pandemia la escuela entra a la realidad interna de los hogares. No nos referimos solamente a aquello que sucede puertas adentro de una casa, sino también a lo que tenemos para contar, soñar, desear: nuestras propias historias, nuestras propias inquietudes. A partir de ello Pedro menciona: “Si nos llenan las casas de escuela, vamos a llenarles la escuela de casas”, y luego comenta al respecto:

Llenarle la escuela de historias. Osea todo el quilombo institucional, digamos todo el quilombo de la escuela que uno iba y pasaba ahí en la escuela, de repente estaba a dentro de nuestras casas, entonces bueno llevar todo nuestro quilombo a la escuela, pero todo el quilombo no es todo los mambos, que de alguna manera tiene que ver con esto de que en la escuela es todos bancos iguales para todos, de decir no, yo me voy con mi reposera y me siento cómodo (...) En realidad tiene que ver con eso, de llevar nuestra vida a la escuela, pero nuestros placeres también, pero nuestros líos también, con esa misma idea que te digo... La escuela debería ser un lugar en donde las historias, donde aprender de nuestras historias y de nuestras vidas, y no un lugar que niegue nuestra historias y nuestras vidas. El banquito todo igual para todos, vos llegas y los bancos son todos iguale para todos, ni hablar si vas con uniforme y guardapolvo y esa historia, como de vuelta esa pretensión de ocultar la diferencia, la diferencia de eso, con sus placeres y sus quilombos (...) Osea vos tenes cuatro horas todos los días ¿en donde te pasa eso? cuatro, cinco horas, en ningún lugar del mundo va a pasar eso. Pero estás haciendo algo que no quieres cuatro horas, cinco horas diarias, o no siempre quieres, porque también hay un disfrute. Pero imaginate las cosas que se podrían hacer durante todo ese tiempo juntos, que entusiasme, que valga la pena.

Este trabajo tiene la intención de generar una instancia reflexiva sobre los procesos educativos que sostuvimos en pandemia, con el objetivo de que estas palabras contribuyan a pensar la escuela que queremos seguir construyendo hoy. Siguiendo la línea reflexiva que nos propuso Pedro y anteriormente nos compartía Laura, queremos destacar esta posibilidad que nos daba el contexto, de entremezclar la casa y la escuela, como una oportunidad para poder incorporar esas historias personales, esas tramas de la experiencia a nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta era en donde las tecnologías ocupan un plano central en nuestra vidas, es fundamental reconocer la importancia de la sensibilidad como una posibilidad irremplazable en el intercambio entre personas. Tenemos que apelar a ella y recuperarla en los automatismos de respuestas educativas que no tocan lo que nombran. Para ello es necesario suprimir las jerarquía que se establecen en el aula, como una posibilidad de

generar encuentro, con ello nos referimos aquella asimetría que se establece entre la figura de docente y estudiantes, pero también aquella que se instaura con los conocimientos, para no repetir de memoria aquello que no nos nombra.

Todxs tenemos algo para contar, todxs tenemos algo para compartir, se trata de hacerle un lugar, para que aquellos conocimientos prescritos se tiñan de nuestras propias narrativas. La escucha entonces, nuevamente, es una posibilidad de suprimir esa distancia, atendiendo al hoy, al nosotrxs, porque en esa disputa asincrónica de los conocimientos: ¿Quienes estamos siendo ahora?

4. Enfoque teatral



Enfoque Teatral

Este nuevo apartado tiene el propósito de emprender un recorrido por los principales interrogantes que guiaron la propuesta escénica de esta investigación. Una indagación que se articula entre las necesidades comunicativas que reconocimos como parte del contexto de la escuela en pandemia, y la intención de recurrir al teatro, como una herramienta reflexiva que nos permitirá problematizar la realidad. Un diálogo que se articula con los aportes teóricos y prácticos de algunos referentes que acompañaron este proceso, y que influenciaron el surgimiento de nuevos interrogantes, así como en la creación de una perspectiva poética y escénica desde la práctica misma de la interrogación.

4.1. Un dispositivo escénico que problematice la realidad

La propuesta escénica de esta investigación surge con la intención de problematizar la realidad de la Educación Pública en pandemia, con un enfoque en la ciudad de Córdoba, durante el periodo de 2020 a 2022, situándonos específicamente en el nivel secundario de las instituciones educativas. Nuestro objetivo fue crear una narrativa escénica a partir de los relatos compartidos por estudiantes y docentes que formaron parte de este sector, dialogando a partir de esas historias con algunas propuestas teóricas y escénicas del Teatro Político, las cuales nos invitaron a pensar en la escenificación de esas realidades.

Nuestra búsqueda fue generar un relato de la Educación Pública en el que converjan diversas voces, especialmente aquellas que no forman parte de los relatos oficiales. De esta manera, desde la construcción escénica, abordamos una propuesta contemporánea de Teatro Político, que se pregunta además por la perspectiva metodológica sobre la que se solventa esta investigación. Como ya mencionamos anteriormente, nos interesamos por la búsqueda de caminos de horizontalidad en la construcción de los conocimientos, ya que notamos la fuerte impronta de los discursos académicos y mediáticos en la conformación de aquello que entendemos por realidad. Pero ¿a qué hacemos referencia cuando hablamos de realidad en esta investigación?

Para intentar esbozar algunos conceptos de *realidad*, nos acercamos a los aportes teóricos de García De Pablo y Gigante (2017), quienes nos proponen que: “Realidad es un término que sirve para nombrar una construcción determinada, una particular visión de mundo -social e históricamente construida-, mediada por determinadas

relaciones-posiciones de poder que tienen la capacidad de imponer la “visión común” de una sociedad.” (p. 61)

Esta perspectiva nos invita a pensar a la realidad, ya no como una única posibilidad estática, sino más bien como un fenómeno en construcción constante y como tal modificable. Pero además nos permite rescatar el carácter ético de esa construcción, es decir, atender a las lógicas vinculares que promulga y visualizar los intereses sobre los que se construye e impone. De esta manera las autoras nos invitan a visualizar a la realidad como un proceso, proponiéndonos que no hay una sola, sino más bien muchas conviviendo, acercándonos entonces al concepto de *realidades*.

Es necesario agregar que en esta construcción impera la idea de una realidad “única”, que se impone y se legitima sobre otras posibles, formando lo que las autoras nombran como el “sentido común” de la sociedad. Entonces, pensar en el concepto de realidad, nos lleva a formarnos una imagen que tiene que ver menos con la convivencia, y más con una realidad que se impone y se nombra como única, mientras que muchas más continúan existiendo sobre y a pesar de ella. Esta imagen estática e inmodificable que se busca hacer de la realidad, responde a los intereses sociales, económicos y culturales de las clases dominantes.

García De Pablo y Gigante (2017) agregan al respecto:

Decimos también que entre las diversas realidades hay algunas que tienen mayor peso, que son más aceptadas/legitimadas que otras. Esta dinámica depende de la cantidad de poder acumulado por ciertas personas o grupos, que piensan y transmiten determinadas visiones/construcciones del mundo. Los sectores concentrados de poder son quienes terminan propagando -por medio de múltiples estrategias e instituciones- determinados relatos que configuran “la realidad”, invisibilizando aquellas miradas diferentes que quedan ocultas tras los relatos oficiales. (p. 61)

A partir de estas reflexiones, nos adentramos ahora a pensar en el arte como parte de ese entramado social, reconociendo su dimensión comunicativa y su potencialidad para generar imágenes del mundo. Así, consideramos que el arte también contribuye a leer y pensar a la realidad, como una posibilidad de legitimarla e invisibilizar otras posibles, o por el contrario, como una apuesta reflexiva que contribuya a deconstruir esa realidad hegemónica, rescatando y pensando en otras realidades posibles. Recuperamos nuevamente los aportes de García De Pablo y Gigante (2017), quien señalan que:

El arte es una representación de la realidad. Es el acto de crear símbolos comunicativos a partir de una actitud estética de juego (...) involucra un lenguaje, es un hecho de comunicación. Su función, concepción y su intención son únicas: las relaciones que producen, los descubrimientos que logra son del orden de un tipo de pensamiento divergente, que enlaza ideas aparentemente inconexas y establece puentes intuitivos hacia el conocimiento. (p. 63)

Decidimos valernos entonces de esta característica comunicativa del arte, para contribuir desde la propuesta escénica de esta investigación, a pensar y deconstruir la realidad hegemónica. Desde una propuesta que no busca ser un ente acabado, sino más bien un planteo abierto, un resonante vivo, una pregunta semillero de otras y de otros desenlaces posibles. Buscamos desarrollar una propuesta teatral que nos permita problematizar de manera colectiva, ese fragmento de realidad que llevamos a la escena, ese recorte de la Escuela Pública en pandemia, en donde se ve involucrado también el plano social del que es parte.

Por esta razón, recurrimos al lenguaje teatral para amalgamar las experiencias compartidas por estudiantes y docentes en los procesos de entrevistas, en una búsqueda dramaturgica y escénica que se propone como un diálogo con esa realidad que pretendemos cuestionar, observar y analizar. Una propuesta de Teatro Político que se pregunta por los vínculos que se generan en torno a la construcción de los conocimientos en la escuela, pero también en el teatro, es decir desde dónde y con quienes construye escena.

A continuación, en la búsqueda de seguir ampliando definiciones que nos permitan comprender a lo que hacemos referencia cuando hablamos de problematizar la realidad, conversaremos con algunos de los aportes de Bertolt Brecht que tomamos de referencia para pensar al Teatro Político.

4.2. El Teatro Político de Bertolt Brecht

“No basta con reclamar del teatro tan sólo conocimientos, reveladoras reproducciones de la realidad. Nuestro teatro debe despertar el gusto en el conocimiento, debe organizar el placer en la transformación de la realidad.”

(Bertolt Brecht, 1953.)

Antes de adentrarnos en el desarrollo de alguno de los elementos claves de la propuesta teórica y teatral de Bertolt Brecht, es importante aclarar que si bien él fue el primero en emplear el término Teatro Político, lo utilizó para describir una corriente que se manifestaba previa a esta sistematización, particularmente de la mano de Erwin Piscator, figura contemporánea a su tiempo. Su innovación radicó en la aplicación de este término para elaborar tanto un dispositivo teatral como teórico, que integre a esta noción en su totalidad, con la intención de generar un cambio en la función social del teatro que contribuya a la transformación de la realidad social.

Esta transformación busca cuestionar a un teatro que beneficia a las clases dominantes, un teatro que propaga representaciones del mundo convenientes a sus intereses y a la realidad que estas imponen. A partir de ello podemos pensar a esta corriente en oposición a lo que no es. Brecht (1972) propone que Teatro Político “no es aquel que ‘enseña’ a mirar el mundo tal como las clases dominantes querían que se lo mirase.” (p. 47). Plantea la necesidad de construir un teatro que se interesa por fomentar y acompañar la lucha de las mayorías (la clase proletaria), y no así continuar perpetuando las lógicas de dominación impuestas por las minorías (la clase burguesa).

De esta manera Brecht se propone desarrollar un dispositivo escénico y teórico que cuestione los cimientos de las sociedades capitalistas, estructuras que nos llevan a naturalizar imágenes de mundo basadas en la dominación, la masacre, la subordinación, entre otras atrocidades de su despliegue. Al resaltar la naturaleza constitutiva de esta realidad, considerada como un fenómeno en constante movimiento, reivindica su potencialidad de transformación, aferrándose a esta característica dinámica que la compone. Brecht (1968) se propone “aplicar al teatro el lema de que no se trata sólo de interpretar el mundo si no de cambiarlo.” (p.70)

Para que esta transformación teatral pudiera tener lugar, se volvía esencial alterar el rol pasivo que situaba a las personas espectadoras, en una actitud subordinada por las emociones y la identificación con la escena. De esta manera, Brecht pone en cuestión las formas aristotélicas de hacer teatro, poéticas enfocadas en la catarsis, la cual el autor describe como “la purificación del espectador del espanto y la compasión, gracias a la representación de acciones que provocan el espanto y la compasión.” (Brecht, 2015, p. 19). A partir de este mecanismo lxs espectadorxs se identifican con lxs personajes y con las situaciones que estxs despliegan, involucrándose emocionalmente con aquello que receptan. Esta emocionalidad consecuente, dificulta la posibilidad de posicionarse críticamente frente aquello que se especta.

En este sentido, Brecht plantea que una dramática es aristotélica cuando promueve una identificación entre lxs espectadorxs con la obra teatral, a partir de mecanismos realistas de la puesta en escena que buscan replicar con veracidad esa realidad. No obstante, la perspectiva que propone este autor, nos invita a pensar la naturaleza de esa realidad de la que se toma modelo. El Teatro Épico, término que utiliza para representar este enfoque, es una propuesta que no renuncia a basarse en la realidad, pero dirige su atención hacia las formas que concebimos y representamos dicha realidad en el escenario. Ya no se trataría de una interpretación “natural”, sino de un cuestionamiento que aborda lo común y lo cotidiano, desde una representación *extrañada*.

Esta modificación en la concepción y la representación de la realidad, busca incorporar el entramado social y sus conflictos en la escena, la cual deja de centrarse en narrativas

individuales de lxs personajes, para abordarlas como parte de una trama colectiva que se comprende en términos de *masa*. Brecht busca incorporar a esa trama individual, el entramado social de la que emerge, es decir, las condiciones sociales que hacen que esa historia se desarrolle de esa manera. En palabras de Brecht sería pasar de un teatro de “¡oh, qué pena!” a uno de “¡oh, miseria!” (Brecht, 1972).

Lo que nos propone, en consecuencia, no supone un rechazo total a la implicación emocional en el teatro, sino más bien generar una modificación en las formas que tenemos de implicarnos como espectadorxs. Ya no se trataría entonces, de una emocionalidad subordinada a la identificación con la escena y a una pasividad receptiva, sino más bien se enfocaría en asumir una posición crítica frente a lo que se especta. Brecht nos propone que desde la implicación emocional, resulta más difícil distinguir a qué intereses responde la propuesta de la escena con la que nos encontramos, ya que las emociones se articulan también, con un sentido social arraigado a concepciones de mundo que las determinan.

No obstante, este nuevo teatro no se proponía solo invitar a la reflexión y a la transformación social desde los contenidos que abordaba. Como mencionamos anteriormente, también se proponía hacerlo desde una transformación de los medios y métodos en la que se construía esa teatralidad. Brecht (1972) planteaba: “La totalidad del teatro tiene que ser cambiada, y no solamente el texto, o el actor o toda la presentación escénica; en ese cambio debe ser involucrado también el espectador; su actitud debe ser modificada.” (pp. 32-33).

A continuación, haremos un recorrido por algunos de los conceptos que este autor incorpora en la formulación de la propuesta del Teatro Épico.

La dialéctica:

Esta nueva dramática se basó en la dialéctica materialista para formular su propuesta, resaltando la posibilidad de transformación de esa realidad que se lleva a escena, poniendo de relieve como mencionamos, el carácter ideológico que la constituye. Como menciona García De Pablo y Gigante (2017), la potencialidad poética y política de la propuesta teatral de Brecht, radica en esta concepción de realidad. Así las autoras desarrollan:

La dialéctica es una forma de ver y analizar la realidad. Es un enfoque que permite ver la vida y sus situaciones como procesos concretos, develando la contradicción de dos fuerzas opuestas (teóricamente se denominan tesis y antítesis) que puján dentro de una misma unidad. Todo proceso puede ser visto y analizado desde la dialéctica (...) La dialéctica devela tanto el movimiento de las cosas como su posibilidad de cambio. (García De Pablo y Gigante, 2017, p. 36)

Esta perspectiva nos permite entender a las situaciones individuales y sociales (comprendiendo a lo individual dentro de lo social), como el resultado (nunca acabado) de fuerzas antagónicas en su conformación. Agregan las autoras “Si al mirar una situación

somos capaces de ver sus contradicciones internas, entenderemos que la opción por un determinado camino o acción es la resolución, entre otras resoluciones posibles, de esa pulseada de fuerzas.” (García De Pablo y Gigante, 2017, p. 36). En esta puja de fuerzas inherente a la conformación de la realidad, radica entonces, su carácter de transformación en potencia.

Desde esta perspectiva en el teatro de Brecht, lxs personajes son abordados desde aquello que demuestran ser, pero también desde sus contradicciones internas, en la potencialidad de lo que podrían llegar a ser. De este modo no se piensa en individuos aislados, con identidades y comportamientos estáticos, ni se presentan situaciones con características uniformes, sino más bien, como un resultado posible en esa pulseada de fuerzas internas. Las acciones entonces, se presentan como consecuencia de ese contexto desde cual emergen, ya no abordado como un trasfondo de la escena, sino como un desencadenante de toda situación. En palabras de Brecht (1962): “esas condiciones han sido creadas por el hombre (y también por ellos han de ser transformadas), es decir que la acción que allí se desarrolla es lo que las constituye.” (p. 79)

Para desencadenar críticamente en preguntas y reflexiones, las contradicciones deben plantearse de manera visible, se tiene que poder identificar aquellas otras formas de pensar y hacer que ponen en tensión lo que la situación misma plantea. De esta manera, la acción ya no es abordada escénicamente desde una lógica naturalista y cotidiana, sino que es presentada como algo llamativo y extraño, para poder, como menciona Brecht (1972): “dirigir la atención a la relación entre acciones, hacia los procesos que cumplen dentro de determinados grupos.” (p. 31)

Pero no solo era necesario modificar la trama narrativa de la escena, era necesario también como mencionamos, contribuir a modificar la actitud de lxs espectadorxs. Por lo que el mundo que se les presenta debía estar como describe Brecht (1972), a disposición suya para poder ser modificado. Proponiendo transformar la actitud pasiva y receptiva que se les adjudicaba, a una conducta activa y reflexiva que permitiera tomar posición frente a lo que se especta, desarrollando como menciona el autor, una actitud científica (no abandona por las emociones), que condujera a una modificación del comportamiento social de las personas.

De esta manera, Brecht propone abordar una espectación teatral entendida a partir de esa trama colectiva de la que somos parte, como consecuencia de un entramado teatral y social, que nos convoca en calidad de *masa*. Así, nos propone pensar en un paralelismo entre el lugar de lxs espectadorxs en el teatro, y del proletariado en la sociedad, esa pasividad sentenciada socialmente, debía ser desafiada y movilizada desde reflexiones que repercutan en nuestro hacer social. Esto implica no situarse dentro de la trama escénica,

sino frente a ella, por esta razón su propuesta teatral se compone desde el *efecto de distanciamiento*.

El distanciamiento:

Brecht buscaba que lxs espectadorxs asuman una posición crítica frente a lo que se especta, proponiendo un cambio de paradigma en su rol. En la propuesta teórica y escénica del autor ya no se busca generar una recepción pasiva que conduzca a la identificación y la hipnosis teatral, sino un estado de interrogación que teje puentes con el contexto del que es parte. Pero como mencionamos anteriormente, para que se pueda generar la distancia necesaria en la que no nos involucremos emocionante, sino críticamente, es necesario situarnos frente a los acontecimientos y no dentro de ellos. Para que la escena tenga este impacto, opera desde el *efecto de distanciamiento*; es esta característica escénica del Teatro Épico, desde la que surge la distancia y la reflexión. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *efecto de distanciamiento/extrañamiento*?

Brecht (1962) propuso abordar el *efecto de distanciamiento*, como una forma de representación en la que lo familiar se vuelve extraño. Se presenta algo “no natural” en la representación de la realidad, que busca desafiar los esquemas sociales de lo “natural” (aquello que no se somete a cuestionamientos), invitándonos a pensar: “¿Quién desconfía de lo familiar?” (Brecht, 1962, p. 82). Por eso al perder cierta naturalidad, las situaciones sociales que se representan en la escena, se vuelven cuestionables y por ende modificables. Brecht remarca que esta forma de presentación es crítica y posibilita por ende generar una posición crítica a quienes la espectan. Se trata de llevar a la escena situaciones que partan de la propia cotidianidad de lxs espectadores, con la intención de que, como mencionó el autor: “ese proceso aparezca como el acontecimiento socialmente significativo y problemático que es realmente” (Brecht, 1962, p. 51)

Es importante aclarar, tal como lo hizo Brecht (1962), que este efecto no supone una abstracción total de esa realidad que se lleva a escena, ya que, como aclara el autor: “Una reproducción con distanciamiento es una que permite reconocer los objetos, haciendo al mismo tiempo que dichos objetos aparezcan como algo extraño.” (p. 81). Pero además aclara que si bien se busca generar reflexión desde la escena, esto no supone perder el placer del entretenimiento teatral, lo que se modifica es el producto de lo placentero. Lo que implica pasar de un placer inducido por la hipnosis del Teatro Aristotélico, al placer por la interrogación del Teatro Épico, en la búsqueda de resoluciones a las problemáticas planteadas en la escena, que interviene también en las modificaciones y las preguntas que le hacemos a la propia cotidianidad de la que somos parte. Es ese placer el que se propone el Teatro Épico, el de la reflexión y la transformación de la realidad.

A continuación un fragmento de las palabras Brecht (1972) sobre esta estrategia compositiva en relación a la realidad de la que parte:

Lo que nos extraña no es solamente la actitud de los que pisotean, si no también de los pisoteados. Expuesta a un sistema social que pese a ser hostil a la vida la obliga empero a mano férrea al acto de parir, vemos a la parturienta luchando por el derecho de entregar el futuro de su vientre no a la vida, si no a la aniquilación. Vemos a los hombres que alimentan trabajando y perfeccionando a un mecanismo de poder que los tritura. Vemos a la inteligencia traficando con su saber y su conciencia. Y nos vemos a nosotros mismos, los artistas, pintando y repintando las podridas paredes de barcos que ya se van a pique ¿Qué cosa podría ser más natural, entonces, que buscar los medios y recursos para hacer de aquella extrañeza algo universal y avasallador?

¿Cómo que todo es así por que simplemente tiene que ser así? ¡Precisamente cuando sabemos que no tiene que ser así! ¿Por qué dotar entonces a todo lo que presentamos y no estamos satisfechos, de los argumentos más irrefutables? ¿Por qué presentarle el imponente aspecto y el título de cosa muy natural, destructor de toda esperanza? ¿No es acaso nuestra crítica un fenómeno natural, una cosa muy natural? (Brecht, 1972, pp. 48-49).

4.3. Pensar al Teatro Político hoy

“Un teatro que es social y político porque recoge los anhelos, las luchas, las voces de su pueblo. Un teatro que se compromete con el contexto del cual forma parte, que se duele del dolor del mundo a la vez que alimenta la esperanza.”

(García De Pablo y Gigante, 2017, p.21)

Cuando comenzamos este trabajo, nos propusimos acercarnos a definiciones de Teatro Político que nos inviten a nombrar nuestro hacer teatral, en relación a las necesidades del contexto del que somos parte. Con la intención de demarcar algunas coordenadas de acción que problematicen nuestra realidad, partimos de la pregunta: ¿Cuál es el rol del Teatro Político hoy? en relación a ¿Qué necesidades comunicativas presenta el contexto en el que vivimos? Quizás entre la relación de estas dos preguntas se esbozan las respuestas, y otros tantos interrogantes que permitieron que esta propuesta se mantenga viva. Pero antes de desarrollar esta conexión, consideramos importante detenernos a pensar en definiciones de Teatro Político, que partan del territorio cordobés desde cual decidimos llevar adelante esta propuesta investigativa.

Recurrimos a algunas de las definiciones desarrolladas en Proyecto Ensemble, con la intención de seguir encontrando conceptos que nombren las necesidades reflexivas del contexto y del teatro desde un enfoque contemporáneo. Este proyecto con el que dialogamos, es resultado del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura de Teatro de la UNC

de Guadalupe García De Pablo y Paola Gigante, quienes se proponen problematizar la realidad desde un dispositivo escénico de Teatro Debate.

Esta propuesta, como mencionan las autoras, toma al Teatro Político como “una trinchera desde donde es posible librar un combate cultural contra el sistema hegemónico.” (García De Pablo y Gigante, 2017, p. 64). De esta manera, esta búsqueda poética y social, comienza reconociendo al contexto del que emerge, y las estructuras de dominación desde las que opera la cultura hegemónica de la cual también forma parte. Es ese sistema cultural hegemónico, el que regula las relaciones que se disputan en la sociedad, y por lo tanto también organiza las formas y modos de interactuar con la cultura.

Pero como vimos, esta forma de comprender a la realidad, no es la única que existe, por fuera de esa estructuración se configuran otras tantas que se fugan de ese sistema operante y se oponen a las lógicas de dominación que propone este esquema. Allí se sitúa la propuesta de Proyecto Ensamble, conociendo las lógicas de dominación desde la que opera ese sistema, para poder problematizarlo, proponiendo en el encuentro escénico la construcción colectiva de debates que contribuyan a desnaturalizar esa realidad hegemónica y pensarla de otra manera, configurándose así como una propuesta contrahegemónica.

De este modo, estas autoras consideran que el Teatro Político toma la decisión de liberar ese combate cultural, conociendo su contexto y asumiendo una posición crítica que obra en pos de cambiar al mundo, buscando que todo su hacer se dirija en esa dirección. Por esta razón se declara entonces anticapitalista, apostando a construir otros modos de vivir en sociedad, cuestionando así, la realidad imperante, basadas en la opresión de muchxs a beneficio de unxs pocxs. Teatro Político es entonces para García De Pablo y Gigante (2017): “Un teatro, un arte que toma posición frente a la injusticia, que se hace preguntas, que denuncia las opresiones y anuncia otras posibles realidades.” (p. 21)

Para ello proponen articular una relación directa entre arte y sociedad, reconociéndose como parte de un entramado social y como artistas dentro del campo teatral, encontrando en su propuesta artística, un lugar para esa confluencia, en la cual se articula, como mencionan las autoras, un pensar-decir-hacer que vaya en pos de esa relación. Lo político entonces aparece como la base de su búsqueda poética.

Se proponen pensar entonces a lo político en el ámbito de lo teatral, dialogando con el desarrollo teóricos de de Beatriz Trastoy, a partir de los aportes de Polleterri (1989) quien recopila las conclusiones de esta autora sobre la pregunta de cuáles son las circunstancias que transforman en político un hecho teatral. García De Pablo y Gigante (2017), toman estos aportes, los cuales señalan que: “no es suficiente ni la intencionalidad, ni el tema, ni determinadas estrategias discursivas, si no que se basa en la relación del texto con su

contexto productivo-receptivo.”¹⁵ (p. 64). Así, los aportes de esta autora concluyen en que lo político hace referencia a: “cualquier hecho o circunstancia que implique un enfrentamiento real o virtual en el que se ponga en juego la estabilidad, los valores del sistema de normas que hacen a la vida de una determinada comunidad.”¹⁶ (p. 65)

4.4. Pensar al Teatro Político en esta propuesta teórico-escénica

“Creemos en un teatro que grita, que reagrupa voces, que consolida nuevos relatos, que hace circular la palabra. Frente a la enajenación de la vida mercantilizada, defendemos el encuentro entre personas, para escuchar, decir y pensar conjuntamente el mundo en el que vivimos.”

(García De Pablo y Gigante, 2017, p. 104)

A partir del cruce entre los aportes teóricos en los que estuvimos trabajando y nuestras experiencias en la práctica escénica, hemos decidido abordar en esta investigación al Teatro Político, como aquel que se involucra con las necesidades y las luchas del contexto del que forma parte, direccionando su pensar, su decir y su hacer en pos de analizar críticamente la realidad hegemónica. Se propone entonces, como un espacio de combate desde donde pensar, hacer y conocer otras realidades.

Para ello se encarga en primera instancia, de distinguir las formas y los medios a través cuales se conforma ese sentido de realidad común para la mayoría de las personas. Es decir que se detiene a analizar aquellos discursos y prácticas sociales desde las cuales se sustentan las sociedades heterocapitalistas, reconociéndose como parte de ellas (de allí el proceso grupal interno de analizar las prácticas y los discursos que promovemos). Pero a su vez también busca conocer y aliarse con aquellos espacios y formas de resistencia que existen a pesar de estas lógicas de opresión.

A partir de la acción de desnaturalizar aquellas prácticas y discursos que conforman a la realidad, este teatro busca problematizarla, es decir, hacerle preguntas, confrontarla, quitarle su carácter de “muy natural”. Se declara por lo tanto anticapitalista, y busca proponerse como una pregunta abierta, semillero de debates y de encuentro; en contraposición a las certezas totalizantes y al individualismo alienante con el que se impone el capitalismo.

¹⁵ Polleteri, 1989, p. 218.

¹⁶ Polleteri, 1989, p. 218.

Asimismo, se articula como un espacio que recopila otros saberes y reúne voces que no forman parte de los discursos legitimados por la academia. Allí radica entonces su articulación con lo popular, característica que se enlaza con esta propuesta de Teatro Político. Desde un enfoque freiriano entendemos a lo popular, como aquello que respecta al pueblo, es decir que dirige su propuesta y se conforma con él, considerándonos a nosotrxs también como parte de esa trama social. En las propuestas pedagógicas de Educación Popular que desarrolló Freire (1999), se propuso generar un espacio educativo en donde aquellos saberes que existen por fuera de los conocimientos legitimados socialmente, tomen lugar. Desde esta lógica todos los conocimientos se ubican en igualdad de condiciones para ser compartidos, apuntando a prácticas horizontales en esa construcción conjunta, situando a la escucha como factor clave para que se genere ese encuentro.

Otra de las características de esta pedagogía que buscamos incorporar en las práctica escénica que llevamos adelante, es la esperanza, considerándola como una condición indispensable para que esta búsqueda de construir otras formas de habitar el mundo, sea posible. Esto implica asumir una práctica reflexiva que se vincula con esa realidad hegemónica con la intención de transformarla, por lo que, como menciona Freire (2003): “no es posible andar sin esperanza de llegar” (p. 23).

Pero este horizonte de transformación desde el que nos situamos, no busca reproducir recetas desde las cuales cambiar al mundo, sino que se propone generar las condiciones para poder pensarlas y crearlas en conjunto con otrxs. De esta manera, esta práctica escénica se articula con una característica fundamental del acto de aprender: La curiosidad, la cual se motoriza por el espíritu de la pregunta.

Desde este enfoque, lo popular se entrelaza con lo teatral a partir de lo que Brecht (1968) denominó como el carácter popular del arte. En sus palabras esto refiere “al pueblo que no sólo toma plena participación en el desarrollo histórico sino que se apodera de él, lo acelera, lo determina.” (Brecht, 1968, p. 59). Posteriormente continúa profundizando en esta reflexión y agrega: “Tenemos en miras a un pueblo que hace la historia, que se transforma a sí mismo y transforma con él al mundo. Un pueblo combativo y por consiguiente un concepto combatiente de lo popular.” (Brecht, 1968, p.59). Así Brecht, nos propone pensar en un arte y una escritura popular que se construyen para y con el pueblo, como una urgencia del contexto y como un compromiso a asumir desde lo artístico.

A partir de estas líneas de acción, nos propusimos llevar adelante una propuesta teatral que se conforma desde prácticas horizontales, preguntándonos por los modos y medios desde los cuales construimos conocimientos y poéticas. Desde esta perspectiva buscamos que la escucha sea nuestra herramienta principal, ya que como mencionamos, nos propusimos problematizar a la realidad de la Educación Pública en pandemia, a partir de las realidades que nombraban esos otros relatos compartidos por estudiantes y docentes,

recopilándolos en una propuesta teórica-escénica que se presenta como una posibilidad, entre otras posibles, de transformar la realidad.

En este sentido, reconocemos la potencialidad discursiva y comunicativa que tiene el teatro, desde las poéticas que genera, hasta el encuentro colectivo que supone su ritual. Por esta razón, nos valemos de este lenguaje para hacer un aporte a la transformación de la realidad escolar y social. Lo hacemos desde el teatro y la educación, porque como mencionó en una charla María Mauvesin, nos proponemos cambiar la realidad desde las herramientas que tenemos, y las nuestras son el teatro y la Educación Popular. Desde allí buscamos tejer relaciones más directas entre academia, arte y sociedad.

Esta búsqueda nos acerca a un lenguaje teatral que surge desde la necesidad de reflexionar con otrxs. Se presenta como un encuentro que se reivindica en la urgencia comunicativa de un contexto de pandemia caracterizado por el distanciamiento social. Una discusión que se renueva con las características del actual contexto, en el cual se congrega esta propuesta escénica. Consideramos que entre texto escolar y contexto se establece una brecha que necesita ser remendada, como consecuencia de un accionar de las instituciones educativas, que busca desvincularse de un afuera que se presenta como “amenaza”, siendo la enajenación producto de esta disociación. En esa ausencia de diálogo que muchas veces caracteriza a estas instituciones, se sitúa esta propuesta.

Allí se articulan entonces los interrogantes con los que iniciamos esta investigación: ¿Cuál es el rol del Teatro Político hoy? en relación a ¿Qué necesidades comunicativas presenta este contexto en el que vivimos? Lo teatral y lo político, de esta manera, se conjugan entre escuela y sociedad, reconociendo que una de las necesidades principales es la escucha. Este acto implica entonces una afectación sensible, en contraposición a la automatización de las respuestas y las preguntas de las instituciones educativas. Esta propuesta teatral busca proyectarse como una afectación sensible y reflexiva, que se detiene en aquello que por los atropellos de la productividad, queda excluido.

4.5. El humor como estrategia reflexiva

Cuando comenzamos el proceso escénico de esta propuesta, nos preguntamos por el abordaje dramático que íbamos a darle a los relatos que nos habían compartido estudiantes y docentes. Fue así que volvimos al objetivo con el que comenzábamos esta investigación: Problematizar escénicamente la realidad de la Educación Pública cordobesa en pandemia, desde la experiencia que esos relatos nombraban.

A partir de ello, nos propusimos aproximarnos al principio de extrañamiento (en términos brechtianos) en la búsqueda de relacionarlo con lo humorístico. Es decir, estos relatos serían abordados con la intención de hablar sobre la Escuela Pública en pandemia, generando una distancia crítica que nos permitiera ponerla en tono de interrogación, buscando quitarle cierta familiaridad a esa realidad de la que habíamos sido parte, desde diferentes recursos que nos aporta el humor.

Encontramos en el trabajo de Les yuyeres, un precedente local sobre el uso de esta estrategia, quienes desde las herramientas del Teatro Foro y el humor, llevan a la escena conocimientos ancestrales recopilados a través de relatos de habitantes de diferentes territorios de las Sierras de Córdoba. El trabajo que lleva adelante este grupo, además de ser una importante documentación de esos conocimientos que no forman parte de los discursos legitimados por las instituciones académicas, se pone en diálogo, como lo mencionan Buhlman, Costello y Rossa (2021) en su Trabajo Final de Grado de la Licenciatura de Teatro de la UNC, con las problemáticas ecosistémicas y ambientales actuales de este territorio.

Este encuentro de voces que propone el trabajo de Les Yuyeres, supone un intercambio que vuelve a renovarse con lxs espectatrices y espectadores, que intervienen la escena a partir de sus propias experiencias con esa realidad que se presenta, de la cual ellxs también forman parte. Además de utilizar como estrategia de debate e interacción la herramienta del Teatro Foro, recurren al humor como una posibilidad reflexiva, que permite darle cierta extrañeza a aquellos aspectos de la realidad sobre los que se busca reflexionar. Buhlman, Costello y Rossa (2021) se proponen: “¿Cómo ser críticas, poder concientizar y generar reflexiones sin caer en resoluciones didácticas?” (p. 54). Así, posteriormente señalan:

Nosotras decidimos utilizar los recursos que nos brinda el humor como el ridículo, lo absurdo, la ironía, la sátira para crear escenas desopilantes que hablen de temas serios como la concientización del consumo del agua buscando que se genere efecto de distanciamiento (extrañamiento) brechtiano. (Buhlman, Costello y Rossa, 2021, pp. 54-55)

De esta manera, al retomar los aportes de Brecht, podemos considerar que el efecto humorístico emerge como consecuencia de llevar esas escenas cotidianas hacia un efecto de extrañamiento. Como ya desarrollamos anteriormente, la estrategia de este efecto tiene la intención de quitarle el aspecto familiar a aquellos elementos, permitiendo así problematizar la mirada espectadora, evitando un entendimiento lineal y pasivo. Consideramos que es en este sentido en el cual Buhlman, Costello y Rossa (2021), remarcan en la búsqueda escénica del grupo Les Yuyeres, la intención de no generar resoluciones escénicas didácticas, sino más bien apelar a ser críticas y concientizar desde la invitación a reflexionar conjuntamente con las personas espectadoras, en la exploración de resoluciones a las problemáticas presentadas.

Retomando con las reflexiones acerca del humor y el *efecto de extrañamiento*, Scheter (1998) destaca que si bien Brecht no era considerado un humorista, sus obras sirvieron como una documentación importante del humor político de su época. En este sentido, los efectos humorísticos que generaban sus propuestas escénicas, eran consecuencia de la introducción de lo que Scheter (1998) señala como “el factor cómico en la política”. Dicha noción se inspira en los aportes políticos y económicos de Karl Marx, que Brecht incorporó en su trabajo teórico y escénico. Señala Scheter (1998) posteriormente, con respecto a esta inspiración artística y política de Brecht: “Marx era menos cómico que Brecht; pero describió las contradicciones sociales entre clases y en el seno de cada clase, y las diversas formas de obtener beneficios, las cuales conducían de por sí a interpretaciones humorísticas.” (p. 98)

En la propuesta escénica que llevamos adelante en esta investigación, también buscamos valernos de este factor humorístico intrínseco en la trama social del sistema capitalista, como consecuencia de las dinámicas de producción, explotación y enajenamiento que lo caracteriza. Nuestra búsqueda es entonces, tal como lo tiene el *efecto de extrañamiento*, generar un quiebre reflexivo con aquel entramado cultural del que somos parte. Con ello no pretendemos quitarle complejidad a la realidad que llevamos a escena, si no, por lo contrario, como se propuso Brecht introduciendo los principios de la dialéctica a la escena, buscamos poder visualizar a la realidad como un entramado complejo de fuerzas, y no así como un ente fijo y acabado. Es precisamente desde esa fuga de fuerzas operantes dentro de un mismo sistema, que el intento por sedimentar una lectura única de la realidad (que corresponde a la hegemónica), resulta absurda, ridícula, satírica y por ende humorística.

Desde esta perspectiva tomamos el concepto de humor empleado por el Colectivo Respiral (2017), quienes señalan que:

Consideramos el humor como una forma expresiva elemental del ser humano, siendo una manera de expresar nuestras realidades desde una óptica que tiene a la risa, el juego, la ironía, la burla o el sarcasmo como formas válidas de canalizar el deseo de decir, mover, nuestras incomodidades y molestias, así como el aliviar o sanar cargas emocionales que colectivamente acumulamos en nuestra cotidianeidad. Además de reflexionar colectivamente que la risa abre más puertas que cualquier llave maestra. (p.13)

Este colectivo de Costa Rica también utiliza la herramienta del Teatro Foro, enmarcando su acción desde el lenguaje del clown, introduciendo el humor consecuente de este recurso, como una estrategia reflexiva. Para componer escenas toman situaciones cotidianas de opresión de los territorios en los que trabajan, exagerándolas como mencionan ellxs, “al estilo clown”. Parten escénicamente de una situación de opresión en donde opresorxs y oprimidxs están en un conflicto visible, a partir de dos fuerzas antagónicas. De esta manera, se busca encontrar conjuntamente con el público, soluciones reales a estos

conflictos. Su objetivo principal es: “partir del arte para apostar por un cambio social, económico y político de mayor justicia social” (Colectivo Respiral, 2017, p. 10).

Tomamos como referencia a estos trabajos, con la intención de recuperar algunas de las estrategias humorísticas que utilizan con la indagación de problematizar la mirada espectadora. Si bien Les Yuyeres en Córdoba y el Colectivo Respiral en Costa Rica, utilizan las herramientas del Teatro Foro (recurso al cual nosotrxs no recurrimos), encontramos en su propuestas humorísticas un diálogo actual con aquel propósito que Brecht le dio al *efecto de distanciamiento*: Presentar en el escenario acontecimientos sociales y otorgándole cierta extrañeza, la cual permita generar una distancia crítica con aquella realidad de la que somos parte.

Reconocemos entonces que para generar este efecto desde el humor, es necesario producir cierto desplazamiento entre el modelo social que se toma de referencia y su representación escénica, allí radica su potencialidad reflexiva. A continuación nos proponemos indagar la relación de los discursos humorísticos, con el desplazamiento del “sentido común”, movimiento que consideramos, suscita a una actividad de interrogación.

4.6. El humor en la búsqueda de desplazar el sentido común

A medida que avanzamos en esta investigación, fuimos profundizando en el objetivo de componer una narrativa escénica que problematice la realidad de la Educación Pública cordobesa en pandemia. En este sentido, optamos por emplear estrategias humorísticas en la escena, que nos den la posibilidad de interpelar las percepciones “naturales” que tenemos sobre ese entramado social. Con este enfoque, nos proponemos desafiar algunos de los esquemas perceptivos que se instauran en nombre del “sentido común”. Consideramos que la estrategia discursiva del humor, tiene la potencia de generar un desplazamiento en la percepción, tal como lo propone el Grupo de investigación del humor (2014) de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la UNC, en una cita recopilada de los aportes de Álvarez (2005):

Hablar de humor es hablar de duplicidad, de bipolaridad, nunca de unicidad o sentido plano. Baldensperger ya a fines del pasado siglo lo definía como ‘una especie de inadecuación, de desconveniencia entre la idea y la expresión, el fondo y la forma, la inspiración y los procedimientos (de manifestación), el sentimiento y el tono, la impresión producida por el mundo exterior y su manifestación en el humorista. (p. 74)

Estos aportes nos invitan a introducirnos a una duplicidad inherente al humor, que surge como parte de un desplazamiento entre el modelo que se toma del mundo exterior, y las representaciones que hacemos de él. Tal como estuvimos analizando anteriormente, el arte

también es parte de ese entramado de signos y significados culturalmente incorporados, el cual percibimos como realidad. Desde este entramado toma doble partido, se consolida a través de él y, al mismo tiempo, tiene la posibilidad de construir sus propias representación de aquello que toma de referencia. En consecuencia, podríamos afirmar, que ya de por sí se genera un desplazamiento en esta interacción. Pero además, lo que nos posibilita las estrategias humorísticas en el arte, es generar cierta extrañeza con respecto a aquel entramado social que llevamos a escena, en donde la risa interviene como la posibilidad de intermediar esa lectura crítica.

Por ejemplo, nosotrxs tomamos en este trabajo como referencia, a una Escuela Pública inmersa en el imaginario social, desde sus costumbres, sus rituales, sus ritmos, sus disposiciones espaciales y sus formas de vincularse con los conocimientos. Pero además buscamos hacerlo desde la imagen de una escuela en pandemia, en donde toda esa red simbólica se mudaba a nuestros hogares. Esto generaba de por sí un quiebre (ya no vamos a la escuela, la escuela viene a nuestras casas), que nos dió la posibilidad además, de observar aquellos rasgos que se mudan junto con su formato espacio-temporal.

Pero además, el modelo de escuela en pandemia del que tomamos referencia para llevar a la propuesta escénica, fue desarrollado a partir de los relatos de estudiantes y docentes que nos narraron su experiencia con este formato. Esto también generó un desplazamiento, ya que no era desde una narración oficial desde la que buscábamos tomar ese modelo, si no que era a partir de aquellas otras voces, que no forman parte de esos discursos, pero que viven y hacen escuela cotidianamente.

Otro rasgo de los discursos humorísticos que no debemos pasar por alto, se relaciona con lo que estuvimos viendo anteriormente en torno a la politicidad de la educación. Dicho de otra manera, consideramos importante reconocer que los discursos humorísticos también se componen a partir de una determinada direccionalidad. Con ello nos referimos a que aquello que tomamos como referencia humorística, no es arbitrario, sino que tal como en el ámbito educativo, la direccionalidad que le damos, responde a las formas que tenemos de pensar, soñar, hacernos preguntas, sobre ese entramado social del que somos parte y del que tomamos modelo. Como menciona el Grupo de investigación de humor (2014) con respecto a esta estrategia discursiva: “En sus múltiples clasificaciones, es siempre transidiológico, nunca neutro.” (p.86). A partir de ello señalan en páginas anteriores:

La consecuencias operacionales entonces es desmontar las estrategias, apuntar a ver quién y desde donde dice, cómo se constituyen identidades y subjetividades, a quién excluye y con qué política, cuáles son las condiciones discursivas y socio-culturales de producción, las regularidades que sustentan lo dicho, los objetivos perseguidos, los soportes, las formas... (Grupo de investigación de humor FFyH-UNC, 2014, p. 83)

De esta manera, este desplazamiento de sentido que buscamos generar desde las estrategias humorísticas que implementamos, implicaba detenernos a observar y analizar aquellos discursos que pretendíamos intervenir escénicamente. Ya que como menciona este grupo, los discursos humorísticos tienen la posibilidad de interactuar con otros discursos, y esto “se constituye desde una particular posición ante la norma, ante los hábitos, ante la doxa.” (Grupo de investigación de humor FFyH-UNC, 2014, p. 82)

Era necesario entonces, detenernos en las preguntas por el dónde y cómo usar esas estrategias, ya que la implementación de éstas implicaban la generación de diferentes sentidos que no eran arbitrarios, sino por el contrario, en esta propuesta, esas discursividades buscaban interpelar la realidad hegemónica. Esto suponía volver a los aportes de Imen (1999) a los que nos referimos en el primer capítulo: “La educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora.” (p. 74). Desde esta línea de pensamiento nos propusimos desarrollar esta propuesta escénica-humorística.

El foco estaba entonces en la intención que le dimos a ese desplazamiento de sentido, porque no toda propuesta humorística busca ser una respuesta contrahegemónica. Recordemos que a su vez, estos discursos forman parte de ese entramado cultural capitalista y pueden, por el contrario, adherir a esos principios de opresión. Como es el caso de algunas propuestas humorísticas mediáticas, aceptadas e incorporadas en el entramado cultural de nuestra sociedad, que se fundan en criterios patriarcales, racistas, capacitistas, entre otros principios estructurales. Solo basta con prender la televisión o con ingresar al mundo cibernético de *tik tok*, *memes* y demás formatos que toman las comunicaciones actuales.

Por lo tanto, consideramos de suma importancia comprometernos con la construcción de una propuesta escénica que emplee lenguajes humorísticos, con una intención que no se reduce solo al “hacer reír”, sino más bien, invitar a la reflexión. Nuestro compromiso es entonces con esa comunicación banalizada desde el humor, que toma cada vez más espacio en la sociedad y en las formas que tenemos de interactuar entre las personas, reconociendo que en periodo de pandemia esta se vio acrecentada. Con esta propuesta buscamos suprimir, de alguna manera, esa distancia comunicativa entre los discursos mediáticos y académicos, y las realidades de las personas.

Pero además, desde la propuesta escénica que llevamos a adelante, intentamos darle espacio a esta discusión con el personaje de “La Reportera”, que narra, con poca profundidad en los hechos, una mirada inscripta en el plano social: “Lxs docentes no quieren trabajar”, la cual puede suscitar a entendimientos dudosos. A continuación un fragmento de su participación en la obra:

La Reportera: -Alarmantes sucesos tuvieron lugar el domingo por la mañana, cuando los padres que mantenían vigilia en los recintos de las escuelas a donde asisten sus hijos, intentaron meter un robot al interior del edificio. Testigos confirman que se buscaba que este androide cumpliera la tarea de dar las clases que aparentemente los docentes no están pudiendo llevar adelante. La pregunta es ¿será este comportamiento una premonición a la próxima fase de la humanidad? Seguiremos el suceso en instantes...

De este modo, esta propuesta escénica, se vale del humor como un recurso para traer esas banalizaciones a la escena y poder, con cierta extrañeza (en términos Brechtianos), enunciarlas en tono interrogativo. Nuevamente, esta investigación se pregunta por el rol del Teatro Político hoy y las necesidades comunicativas del contexto, y es en ese compromiso que esbozamos las posibles respuestas, el cual se posiciona en contra de ese entendimiento tergiversado, de fácil acceso, sujeto a engaños y perversiones informativas con la que nos topamos cotidianamente.

Desde esta búsqueda adherimos a las propuestas del Grupo de investigación de humor de la FFyH-UNC (2014), quienes señalan:

Es precisamente desde ese lugar heterotópico, móvil, desde donde se pone de manifiesto la arbitrariedad de la ley, hace visible la cuadrícula que nos encasilla, la ilegalidad de las legalidades (...) el humor es el proceso que desciende de la ley a sus consecuencias. (pp. 83-84)

Pero antes de adentrarnos a reflexionar sobre las estrategias discursivas que llevamos adelante en esta propuesta escénica, nos detendremos a reflexionar en el apartado que presentamos a continuación, sobre el proceso creativo a partir del cual surgieron. Tenemos con ello, la intención de vislumbrar los discursos transversales que conforman esta propuesta.

5. Proceso creativo



Proceso creativo

5.1. Un breve recorrido por el grupo

La propuesta escénica de esta investigación fue desarrollada en colaboración con el grupo "Menguante Teatro", el cual surgió en el año 2019 en el marco de la Licenciatura de Teatro de la Facultad de Artes de la UNC, a partir del recorrido por la cátedra de "Producción y Composición Escénica IV". En la actualidad, el grupo está integrado por Ailén Boursiac, quien guía la exploración escénica, Inti Chudnobsky Paredes, encargado de crear los escenarios materiales para que esta búsqueda escénica se realice; e Irene Alamo, quien participa como actriz-investigadora en la propuesta.

Desde entonces, nuestro objetivo fue abordar la escena a partir de procesos de creación colectiva, centrándonos en una búsqueda creativa en donde el foco está puesto tanto en lo corporal como en lo ético, en un diálogo recíproco que compone las discursividades de nuestras propuestas. El nombre del grupo surge como una invitación a menguar, desde una grupalidad que indaga sobre ese entramado social del que es parte, llevando al interior de la escena algunas de las incógnitas que se desprenden de esa trama.

En Diciembre de 2019, presentamos nuestra primera obra, titulada "Femisapiens desde la teta", la cual se planteó como una invitación a conversar y a reflexionar sobre las violencias heteropatriarcales que atravesamos desde nuestros cuerpos. Esta propuesta se compuso a partir de los aportes dramáticos de Angélica Liddell, tomando como herramientas de exploración la autoficción y el biodrama. Buscábamos poner en movimiento y en palabras aquellas violencias que llevábamos arraigadas a nuestras pieles, con la intención de generar un espacio de debate junto a las personas espectadoras, en relación a esta problemática que atravesamos socialmente.

En Marzo de 2022 estrenamos en formato virtual nuestra segunda producción titulada "Amnesia". Donde indagamos teórica y corporalmente sobre el concepto de *amnesia territorial*, desarrollado por Caserola (2012) en "Ética amoratorias del deseo libertario y las afectaciones libres y alegres", abordando este concepto en un doble sentido: Como consecuencia de



AMNESIA

planes de homogeneización masiva en las construcciones corporales e históricas de las sociedades capitalistas, en relación a la conformación del “bien común”. Y a su vez, como un camino de olvido metafórico , inducido por el entrenamiento físico. Exploración que desde nuestro territorio cuerpo, se impulsaba por el deseo y la imagen de lo profano.



En nuestras anotaciones de bitácora grupal sostenida en el proceso creativo de esta obra, registramos en Noviembre de 2021: “Amnesia es una propuesta escénica que busca llevar al cuerpo a los límites ambiguos en los que se sedimenta la tradición y sentimiento de patriotismo, poniendo en cuestión desde ese estado fronterizo, aquello que incorporamos como hábito y costumbre.”

5.2. Primera etapa: Reconectarnos con la escuela en la búsqueda de un decir colectivo

“Me acuerdo de mi primer día en la escuela cuando nos pusieron en fila para cantar el himno... Lo baile en el medio del patio, no sabía que había que quedarse quietx en el lugar mirando a la bandera. Recuerdo también que me retaron, yo no sabía por que, pero llamaron a mi mamá y le dijeron que me enseñe a comportarme en la escuela.”
(Anotaciones de bitácora grupal, Octubre 2022.)

A continuación, compartiremos el recorrido que nos llevó a la creación de la propuesta escénica de esta investigación, titulada “Casi ¼”. Si bien hemos sistematizado este desarrollo de manera secuencial, creemos que, al igual que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción escénica (centrándonos en nuestra búsqueda como grupo), no puede ser fija ni lineal, mucho menos universal, sino más bien la consideramos,

dinámica, fluctuante y heterogénea. Consideramos que en los procesos de creación se ponen en juego diferentes aspectos de nuestras vidas: Como hacedorxs teatrales, como educadorxs, como investigadorxs y otros que quedan exentos de clasificaciones, junto con las dinámicas fluctuantes del contexto que también atravesaron el desarrollo de esta investigación.

Nos centraremos ahora en la primera etapa de este proceso de creación, donde nos pareció importante reencontrar como grupo, dinámicas de construcción escénica en donde se propicie (al igual que lo hicimos en los capítulos anteriores con los aportes de Duschatzky), la posibilidad de un decir que invite a una experiencia colectiva del lenguaje. Dicho de otra manera, buscábamos llevar adelante una experiencia de construcción escénica que se valga nuevamente de la escucha como condición indispensable para que ese encuentro se produzca.

Desde este punto de partida, apelamos a convocar una dimensión lúdica en el acto de creación con otrxs, encontrando en ella la posibilidad de propiciar una escucha grupal y acercarnos a la creación de discursos humorísticos desde prácticas del disfrute. Nos enfocamos en construir dinámicas en donde considerábamos al juego, una posibilidad de generar encuentro, partiendo de un camino compartido: El cauce que ese juego tomaba.

Para abordar el concepto de juego, hemos recopilado los aportes del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura de Teatro de la UNC de Vargas (2021). En esta investigación se profundiza en el juego, la acción cómica y la dramaturgia corporal en el Teatro Físico (Vargas, 2021, p.1). Dentro su trabajo, el juego es considerado como un espacio lúdico que posibilita la exploración escénica y la apertura de la imaginación. La autora nos propone reflexionar en torno a la potencialidad del juego como una posibilidad de materializar lo que germina en nuestro interior, es decir, de generar un diálogo entre los impulsos creativos y ese exterior en donde se manifiestan. Es en ese encuentro, que nombra como *convivio lúdico*, donde radica la potencialidad creativa del encuentro con otrxs en instancias de juego, señalando que:

Se trata de una escucha atenta que permite una apertura sensible a lo que acontece en el juego para sostener la situación lúdica, atentxs a las reglas que propone el juego mismo dentro de su marco. Así hay una mayor percepción y recepción de las propuestas que aparecen para crear y partir de las mismas para alimentar la situación de juego. (Vargas, 2021, p. 25)

Estas reflexiones nos llevaron a la conclusión de que, para construir ese juego, era necesario proponernos un marco de acción en donde establecieramos ciertas pautas comunes que fomentaran la exploración escénica. En este sentido las instancias de diálogo eran fundamentales, daban inicio y culminación a las jornadas. Durante estas conversaciones compartimos nuestras experiencias en la escuela y en el contexto de pandemia, intercambiamos anécdotas, poemas, canciones y juegos, que rememoraban

nuestro paso por esa institución. Además definimos que, más allá de llevar a cabo una propuesta escénica unipersonal, en la instancias de exploración, podrían intervenir de manera activa en el espacio, todas las personas que formábamos parte del proceso de creación.

Apuntamos a una búsqueda creativa con todo el cuerpo y todos los cuerpos que formaban parte de la explosión, en donde se podía intervenir de distintas maneras: Proponiendo dinámicas desde la palabra, desde de la acción, desde la música o también desde los objetos que ingresaban al espacio. Barbijos, rociadores, bolsas de plástico, cuadernos, libros, guardapolvos, escarapelas, iban llenando el espacio y se transformaban en materia de exploración. Esto sucedía también con la música, por momentos irrumpía la marcha de San Lorenzo, el Himno Nacional Argentino, el sonido ambiente de un recreo en la escuela, o notificaciones de whatsapp que marcaban el inicio de una jornada laboral en pandemia.



Recurrimos también a generar imágenes grupales de escuela. Uno de los juegos que utilizamos para llegar a ese común, consistiría en la dinámica de enunciar las primeras palabras que nos surgieran en relación a: 1. Lo que la escuela es, 2. Lo que la escuela no es, 3. Lo que la escuela debería ser, 4. Lo que yo sería si fuera escuela. A continuación les compartimos un fragmento de este ejercicio, que tuvo lugar en Noviembre de 2022:

La escuela es enorme, un aula, otra aula, eso que se hace siempre, un gran zoológico. La escuela es alguien que mira, virgen, preceptor, protector: ¡AAAAAA! grititos, euforia, hormonas, serotonina, silencio a veces. La escuela es inmovilidad, retórica, antagónica, protagonista, lo que quieras, un hogar. La escuela no es mi hogar, contención, desalojo, goteras, hambre, enemigo, dolor, cimiento, sentimiento, llanto (¿o sí?), ataque. La escuela no es lo que quisiera que fuera, la escuela no es lo previsto, prescripto, manuscrito. La escuela no es de donde me fui, la escuela no es estar acá. La escuela debería ser un abrazo, un plato, diversos sentidos, una rueda, pregunta, búsqueda, aventura. La escuela debería ser lo que no es, liviana, escucha. Si yo fuera escuela correría, me sacaría los chicles pegados, sería lo más amplio del MUNDO, no existiría la matemática, sumaría, pero no números. Si yo fuera escuela podríamos ir como quisiéramos, aceptaría la expresión de género de todes, le sacaría el papel film al sanguchito.” (Anotaciones de bitácora grupal Noviembre 2022)



Desde estas dinámicas definimos a la escuela como un espacio cerrado, una institución organizada de manera autoritaria con un funcionamiento muy marcado: disciplinar. Pero también la vimos como un lugar de juego y expresión. Lo que nos llevó a delimitar el espacio de exploración con un cuadrado que marcaba ese estar dentro y fuera de la

escuela, en algunas instancias también se transformaba en un estar dentro y fuera de nuestras casas con la amenaza de ser atacadxs por un virus.



Así generamos espacios de indagación creativa a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué sucede cuando estamos dentro de esa estructura burocrática? ¿qué nos pasa cuando estamos fuera de ella? ¿con qué estrategias la escuela marca hasta dónde ir? ¿con qué estrategias los medios nos dicen no salir? ¿cómo se refleja esto en nuestros cuerpos? ¿qué lugar le damos a nuestros decires e historias fuera y dentro de estas estructuras? Así se delimitaban también

exploraciones corporales desde un decir público, abierto, para todxs, y otro decir que suponía secreto, silencio, encierro, voz en susurros, preguntas sin respuestas. Desde la confluencia de estas dos formas de decir, nace el personaje de Romina, el cual nos detendremos a describir más adelante.

Estos comunes nos servían como puente para adentrarnos al terreno de lo creativo y la creación. Allí también era importante la escucha, ya que como grupo tenemos una dinámica implícita en donde nos sumamos al juego que lxs otrxs propone; una dinámica del “sí” que busca aceptar la propuesta de cada unx y potenciarla, haciéndola de todxs. Esto nos posibilitaba indagar escenas absurdas, burlescas e irónicas, que llegaban a un extremo en donde todo vale dentro de esas pautas comunes. La escucha estaba entonces también en el cuándo y cómo proponer, para propiciar ese estado creativo.

En ese mecanismo grupal nos permitimos el fracaso. Sacamos de nuestro baúl de herramientas las invitaciones de nuestroxs payasxs internxs: Vincularnos con el fracaso en una apertura a la sinceridad. Vargas (2021) menciona en torno a la poética payasa: “Se constituye desde la sensibilidad y de una relación armónica con el fracaso.” (p.35). Generar esta apertura implica por lo tanto desplazar los juicios creativos, romper las distancias y posibles jerarquías vinculares en el interior del grupo, así como también con las personas espectadoras, para introducirnos en el universo de lo patético y lo ridículo de manera conjunta.

Fue así que encontramos en el juego la posibilidad de desplazar el sentido de lo “muy fijo”, ya que nos invitaba a desarticular



algunas estructuras sociales incorporadas en “la buena postura”, permitiéndonos ser irreverentes y generarnos preguntas que desarticulen esos esquemas comunes. A su vez el juego, nos invita a reconocer aquellas otras formas que existen más allá de esas estructuras sociales, y nos brinda la posibilidad de soñar otras formas de escuela. De esta manera, como lo proponen Pañuelos en *Rebeldía* (2006), buscábamos un: “Hacer lúdico que desafía lo instituido, lo burocrático, lo dogmatizado y que propone el movimiento, la construcción, el debate, la tolerancia, la confrontación dialéctica, la incompletitud, la creatividad.” (p.21)

Llegamos a la conclusión de que, si nos proponíamos escénicamente problematizar la realidad, ese proceso de interrogación tenía que surgir desde los primeros encuentros de creación, generando un diálogo entre nuestras preguntas iniciales y las conversaciones con estudiantes y docentes. A continuación ingresamos a la segunda etapa de esta investigación escénica, que corresponde al encuentro con esos relatos.

5.3. Segunda etapa: Transcribir con el cuerpo

En esta etapa de trabajo, nos centramos en la exploración escénica a partir de los relatos que estudiantes y docentes nos compartían. Ambos procesos se iban dando de manera paralela, lo que nos permitió indagar en nuevas formas de relacionarnos con aquellas voces. Se daba así, un encuentro asincrónico con estas narrativas, desde donde surgía un nuevo diálogo. Esto nos abría la posibilidad de transcribir a la escena esos relatos desde nuestros propios cuerpos, un proceso de materialización escénica desde el cual se tejían las primeras líneas dramáticas.

Era a partir de nuestros cuerpos afectados por esos procesos de intercambio, desde donde nos propusimos generar un espacio escénico que recopile las experiencias compartidas por estudiantes y docentes. Destacamos la importancia de detenernos en la construcción de esa corporalidad creativa y política, la cual indagaba en posibilidades de construcción escénica que buscaban alejarse de un posible “heroísmo académico”. En otras palabras, como lo propone Benavida (2013):

¿No es una contradicción hablar de que le damos voz al que no tiene? cuando no tenemos ese rol, y no tenemos que tener ese rol, porque si no nos estamos poniendo en un escalón más arriba de los otros y diciendo que si no estamos nosotros, los entrevistadores, o nosotros los historiadores, el otro no tiene voz.
(9:21 min)

De esta manera, pusimos el foco en los modos en que esa transcripción escénica y corporal se iba desarrollando. Así reconocimos a nuestros cuerpos (que se ponían en juego en las posibles interpretaciones de esas voces), como contemporáneos a aquellas

experiencias que estudiantes y docentes nos compartían. Lecturas que por lo tanto, no eran arbitrarias, sino que en ellas intervenían también nuestras experiencias en ese contexto de pandemia. En este proceso de transcripción nos acercamos a algunos de los interrogantes que Benavida (2013) propone: “¿La transcripción es la entrevista o es la interpretación? Si yo cuando estoy escuchando a la persona estoy mediando lo que yo escucho, ya le estoy poniendo una interpretación, le estoy agregando ¿La transcripción no sería la segunda interpretación?” (8:34 min)

Ahora bien, es necesario acercarnos a algunas conceptualizaciones de *cuerpo* que nos permitan profundizar en esta relación entre transcripción, interpretación y proceso creativo. A pesar de que aprovechamos este momento para hablar sobre él, consideramos que formó parte de todas las dimensiones de esta investigación teórica-escénica, entendiendo que, como plantean Pañuelos en *Rebeldía* (2006): “Es el cuerpo para la vida, el cuerpo para la lucha, el cuerpo para todo.” (p.15)

Como estuvimos viendo anteriormente en relación a la realidad, la escuela, al arte, el teatro y el humor, el cuerpo también es, más allá de su existencia material, un territorio socialmente construido. Es a través de nuestros cuerpos que nos relacionamos con el mundo, con ese entramado de signos y significados que se instauran en las prácticas sociales (de las cuales la escuela y el arte también son parte). Como proponen Córdoba, Mandarieta y Zamora (2017) en su Trabajo Final de Grado de la Licenciatura de Teatro de la UNC a partir de los aportes de la antropóloga Silvia Citro: “El cuerpo es nuestro anclaje en el mundo y a través de él habitamos el tiempo y el espacio y logramos comprenderlos como tales.” (p.20)

En esta misma línea Boal (2004) proponía:

Y ¿qué es el ser humano? El ser humano es, ante todo, un cuerpo. Independientemente de nuestra religión, estoy seguro de que todos podemos aceptar que no existe ningún ser humano etéreo. Nuestro cuerpo posee cinco propiedades principales: 1) es sensible; 2) es emotivo; 3) es racional; 4) es sexuado; 5) es móvil. (p.48)

Sobre estos ejes que se ponen en juego en las construcciones corporales, configuramos distintas formas de relacionarnos con nuestro cuerpo, con ese mundo que intermedia e intermediamos, y con los cuerpos de otros que forman parte también de ese mundo. Estas dimensiones nos hacen comprender al cuerpo como un territorio político, que se constituye desde esas disposiciones sociales que intervienen en las construcciones singulares que hacemos sobre él. Así nos acercamos nuevamente a los aportes de Pañuelos en *Rebeldía* (2006), quienes señalan que:

En el cuerpo “viven” las historias, los vínculos, y se funda la forma que tenemos de ser y estar en y con el mundo. Los hombres y mujeres construyen una relación con su cuerpo, y con los cuerpos de los demás, relación que no deja de ser un vínculo

mediatizado por las condiciones culturales, los valores, las creencias religiosas, historias, etc. (p.17)

Desde estas conceptualizaciones, y volviendo a retomar las reflexiones con las que comenzábamos este apartado, consideramos que, en los procesos de transcripción e interpretación de esas conversaciones, se ponían en juego nuestros cuerpos atravesados por todas estas dimensiones, al igual que los cuerpos de estudiantes y docentes, narradores de esas experiencias. Por lo tanto, este proceso no buscaba ser una copia textual de esas voces, sino una posibilidad de volver a relacionarse con esas narraciones en un encuentro lúdico y creativo, en donde ingresara el plano de la imaginación y la ficcionalización. Esto iba dando lugar a una nueva narración: La dramaturgia de la propuesta escénica de esta investigación, mediada por interpretaciones individuales y grupales, en donde intervenía nuestro objetivo principal: Generar una narrativa esencial que problematice la realidad de la Escuela Pública en pandemia.

Estos relatos entonces, en el pasaje de las figuras emisoras (ya que esta dramaturgia se constituía desde las resonancias de esas voces en nuestros imaginarios), fueron conduciendonos a un proceso de ficcionalización teatral. Narraciones que, como proponen Buhlman, Costello y Rossa (2021) sobre el enfoque metodológico del grupo Les Yuyeres, serían abordadas artísticamente, desde la composición de los *paisajes sonoros* que cada relato constituía. Este concepto nos invita a visualizar que cada relato se conforma de diferentes melodías, sonidos, gestos, giros semánticos, emociones, etc, que conforman todo aquello que constituye a un decir, como nos propone también Dushansky (2017). Buhlman (2023) señala al respecto: “Una multiplicidad de sentidos y de micro acciones, que configuran el entorno de cada historia.” (p.16)

De este modo, nos disponíamos antes de los ensayos, a escuchar grupalmente fragmentos de esas conversaciones que habíamos tenido con estudiantes y docentes. Desde allí íbamos estableciendo un marco común desde el que abordarías el juego de exploración escénica de cada encuentro. Era entonces esa posibilidad de detenerse en las palabras, en los tonos, en los modos, en los silencios, en los chistes y en las preguntas que constituían a esos relatos, los que remarcaban su particularidad dentro de un mismo contexto compartido.

Nos preguntamos entonces: ¿Qué nombra la puesta en acento de alguna situación, silencio, chiste o metáfora que circulan en esas narraciones? ¿qué imágenes forman los recuerdos que se convocan y esas formas de recordar las experiencias? ¿por donde nos hace transitar esa oralidad? Notamos así que esas decisiones que se tomaban en torno a la forma de contar, iban constituyendo de por sí una teatralidad (lo que algunxs autorxs llaman como performatividad del lenguaje), desde las decisiones que se tomaban en torno a qué

contar y cómo hacerlo, desde esas selecciones de la memoria y sus formas de compartirla con nosotrxs.

Así comenzamos a registrar que muchas de las experiencias se narraban desde la indignación o la tristeza por el propio contexto de pandemia, y los procesos educativos de los que fueron parte en este periodo. Entonces comenzamos a notar que esas indagaciones se nombraban de diferentes maneras: Había gestos que narraban sin palabras, y palabras que querían decir todo lo contrario a lo que nombraban, como una posibilidad de recurrir a la ironía, la metáfora y al chiste en esas tramas del recuerdo. Como por ejemplo cuando Pedro Rivero hace referencia a la enajenación del sistema educativo y nos comenta: “A vos te estaba pasando una topadora por encima y tenías que hablar de las mariposas.” O cuando Daniela Nottaris nos cuenta que se burla de los directivos que repiten órdenes de inspección sin someterlas a reflexiones, y comenta que les canta en un audio: “me lo dijo una gitana”. Otro ejemplo también, es cuando Atahualpa Queno Galdeano hace referencia a la falta de acompañamiento de su escuela y dice: “Su forma de contenernos fue dándonos un chupetín”.

Más allá de nuestro objetivo de producir una propuesta escénica que genere crítica y reflexión desde el humor, este formato escénico se iba conformando con aquellos modos en los que estudiantes y docentes compartían sus experiencias, los cuales fueron constituyendo las estructuras discursivas de la dramaturgia de esta obra, invitándonos a explorar formas irónicas, metafóricas, burlescas, absurdas y paródicas. A continuación, continuaremos el recorrido por esta travesía de creación, adentrándonos en la tercera etapa de esta creación escénica, en donde abordamos los procesos finales de esta composición.

5.4. Tercera Etapa: La construcción dramática

La propuesta dramática de “Casi ¼”, se fue construyendo a partir de esas diferentes formas de narrar que tenían lxs estudiantes y lxs docentes que fueron parte del proceso de entrevistas, las cuales rescatamos como recorridos singulares en una trama colectiva. Pero fue particularmente la sugerencia que nos hizo Daniela Nottaris, la que terminó de definir el cauce de esta narrativa escénica. El día que nos encontramos para conversar, se despidió de nosotrxs compartiendonos que para ella era necesario hablar de lo que nos pasó (haciendo referencia a la pandemia) desde lo bizarro, porque desde la tristeza ya lo habíamos vivido todxs. Esta sugerencia nos llevó a preguntar: ¿Cómo se puede definir lo bizarro en una propuesta escénica? Si bien esta palabra forma parte de nuestro vocablo cotidiano, nos resultaba difícil conceptualizarla.

El Diccionario Crítico de Humor desarrollado por el Grupo de Investigación de Humor de la FFyH de la UNC (2014), al cual ya hemos recurrido en capítulos anteriores, nos permitió acercarnos a una definición de lo *bizarro*, que si bien hacía referencia su uso en el cine, nos acercaba a los indicios de esa teatralidad que buscábamos construir. Este grupo señala en torno a este término: “Designa una sensibilidad que se solaza en el culto de lo malo, lo fallido, lo desmesurado, lo muy evidentemente malo.” (Grupo de Investigación de Humor, 2014, p.144) agregando posteriormente:

Hay una absoluta falta de relación entre el modelo al que se aspira y los medios con los que se cuenta, por eso el público ríe con la torpeza de lo que está viendo y se enternece con la seriedad de la enunciación. (Grupo de Investigación de Humor, 2014, p.144)

Cuando nos encontramos con esta definición, culminando el proceso de entrevistas, era como si esas palabras describieran también a la Escuela Pública en pandemia. Remarcado que “hay una absoluta falta de relación entre el modelo al que se aspira” -es decir aquel modelo educativo al que se aspiraba con la educación en formato virtual- y “los medios que con los que se cuenta” -es decir aquellos recursos con los que contábamos para poder sostener este formato desde nuestras casas- que como comentaba Tupac: “Había muchos chicos que no pudieron ir a la escuela por que no contaban con los medios para hacerlo.”

Había por lo tanto, podríamos llamar, una *poética bizarra* que era inherente al contexto de escuela en pandemia, pero además resultaba ser una necesidad escénica que se reafirmaba: Era necesario poder reírnos de esta vivencia como una instancia reparadora y reflexiva. Considerando, como ya mencionamos anteriormente, que provocar la risa no era nuestro propósito central, sino más bien, generar un quiebre reflexivo sobre esa realidad de la que todxs habíamos sido parte. Así el proceso de construcción dramatúrgica fue llevado adelante por Ailén Boursiac e Irene Alamo, quienes buscamos generar una estructura que nos permitiera poder sistematizar todas esas conversaciones, estableciendo los puntos comunes que tejieron esa escritura.

Para realizar esta sistematización utilizamos algunos de los conceptos que empleamos en el capítulo “Escuela en pandemia”, con la intención de que esta propuesta escénica sirviera para “hacer una captura del sistema educativo” como menciona Pedro Rivero. Esto nos permitió que tanto la construcción escénica, como la construcción teórica, se retroalimentaran. Así el foco estuvo puesto en la siguiente sistematización:



Recorrido del mapa dramático:

En el transcurso de esta investigación, hemos explorado y profundizado en estos conceptos. Ahora, nuestra intención es retomarlos con el fin de establecer una relación entre estas conceptualizaciones y la construcción dramática que dio origen a la propuesta escénica de esta investigación. Es importante destacar que, aunque los hemos abordado de manera independiente, consideramos que estas nociones están relacionadas intrínsecamente entre sí.

- **Escuela en pandemia:** Este término engloba una modalidad educativa que emergió en respuesta al contexto de Covid-19, con la suspensión de clases presenciales y su adaptación a formatos virtuales. Esto supuso (debido al aislamiento social preventivo y obligatorio), que los procesos de enseñanza y aprendizaje que tenían lugar en la escuela, se desplazaran a los hogares de estudiantes y docentes, donde se estableció una interacción virtual a través de dispositivos móviles.

La propuesta escénica de esta investigación, titulada "Casi ¼", se encuentra caracterizada en el contexto social y escolar de este período pandémico. La trama escénica aborda la historia de una docente inversa en este contexto excepcional, quien se esfuerza por dar clases desde su propio hogar. A pesar de sus intentos y dedicación se enfrenta a desafíos

tecnológicos, debido a la escasa tecnología con la que cuenta para poder llevar adelante su trabajo. Pero además, por más que mucho lo intente, nadie, o muy pocos estudiantes, se conectan a sus clases. Como resultado, esta docente incursiona en formas novedosas de desarrollar esta tarea: Hace canciones, se inventa historias, utiliza metáforas y poemas, hasta les propone hacer juegos de interacciones virtuales, pero aún así, no logra que se conecten a sus clases.

Frente a estos intentos vanos, lo ridículo es irremediable y lo *bizarro*, aparece por lo tanto, como un contraste paródico en resultado a una crisis del modelo educativo al que se aspira y sus posibilidades estructurales. A continuación, para acercarnos a una conceptualización de *parodia*, compartiremos algunas reflexiones de Lamborghini (2004) sobre este concepto, recuperado por Grupo de Investigación de Humor (2014):

La parodia tiene que ver con la crisis del Modelo como dechado de Perfección. La parodia, como se la entiende vulgarmente, es una relación cómica de semejanza y contraste con el Modelo que pone en solfa esa Perfección y muestra su mentira. Para Nietzsche y para Marx la parodia anuncia la tragedia. (p.80)

Tomamos entonces, una imagen de escuela en pandemia que aparece desfasada, entre lo que los discursos oficiales señalan de ella y lo que en las prácticas educativas se lograba desarrollar. La intención es destacar estos rasgos sociales incongruentes entre sí, como consecuencia de ese desfase comunicativo. De esta manera, buscamos acercarnos escénicamente al concepto de *parodia*, como una posibilidad de distanciarnos o extrañar esa realidad de la cual formábamos parte, con el objetivo de acentuar y denunciar la crisis de ese modelo ideal y su realidad práctica. Esta perspectiva narrativa nos da la posibilidad de generar risa, guardando con lo trágico del contexto una relación insoslayable que se pone en tensión desde esta decisión humorística, la cual se propone como un quiebre reflexivo.

- **Hiperproductividad:** Cuando hablamos de hiperproductividad, nos referimos a la tendencia de priorizar un ritmo de producción constante, en lugar de detenerse a reflexionar sobre las formas y condiciones óptimas para llevar a cabo esas actividades. Una conjunción de acciones que en la escuela en pandemia implicó la priorización de la agenda educativa, antes que la reflexionar sobre las actividades que se estaban llevando adelante, en diálogo con las necesidades del contexto. Este concepto se relaciona con la noción de “*escuela como máquina de educar*”¹⁷, que hace referencia a un dispositivo escolar, que es formateado con objetivos que refieren por lo general a un futuro lejano, en lugar de detenerse en la realidad inmediata que en la que se sitúa su trabajo.

¹⁷ Pineau (2001) en “La escuela como máquina de educar”.

En la trama narrativa de esta propuesta escénica, tomamos la noción de hiperproductividad, como un concepto subyacente. Se manifiesta a través de una demanda de producción escolar constante, que se hace cada vez más presente en el hogar de esta docente, por medio de diferentes voces: Las de los directivos de la institución a donde trabaja, la de los medios de comunicación, las de lxs familiares de lxs estudiantes y la de la propia autoexigencia. Esta actividad ininterrumpida de trabajo, dificulta diferenciar los espacios destinados a la escuela y los destinados al hogar. Cuando la docente apaga la cámara de su celular para finalizar una clase, la escuela no abandona su hogar.

La presión de estar trabajando durante todo el día invade su casa, manifestándose a través de un timbre escolar que invade constantemente su espacio, recordando incesantemente que vuelva a trabajar. Como resultado, los hostigamientos comienzan a hacerse cada vez más presentes, ya sea por parte de la directora que recurre a su teléfono personal para hacerle “sugerencias” de trabajo, o a través de los discursos mediáticos que anuncian la posibilidad de reemplazar el cuerpo docente en las escuelas, por robots.

Desde este diálogo *absurdo* entre las demandas educativas y la realidad del contexto (como una imposibilidad de sostener certezas sobre ese futuro por el que se trabajaba), surge la intención de incorporar este código discursivo a la escena. Recurrimos nuevamente a los aportes del Grupo de Investigación de Humor (2014), quienes desarrollan sus ponencias en torno a esta corriente. Señalan que el *absurdo* ingresa a la cultura del humor a través de lo que conocemos como Teatro del Absurdo, corriente que toma referencia del “*sin sentido*” de la vida en el mundo ¹⁸ y lo aborda artísticamente:

Estas piezas carecen de intriga, los acontecimientos sobrevienen al azar sin guardar relaciones de causalidad y provocan situaciones absurdas, con finales desopilantes; los personajes son entes indefinidos, se comportan como payasos de circo, con relatos incongruentes, disputas vanas, están a la deriva en busca de un sentido que se les escapa, sin psicologismo; el lenguaje dislocado con disparates, contradicciones, banalidades, frases hechas, se convierte en puro juego, exponente de las dificultades de la comunicación humana, centrada en gran medida en los malentendidos. (Grupo de Investigación de Humor, 2014, p.7)

La temporalidad de esta propuesta escénica se construye desde ese “sin sentido”, como consecuencia del contexto desde el que se intenta llevar adelante esta actividad ininterrumpida de la escuela. Temporalidad segmentada en diferentes clases que esta docente intenta dar, las cuales van perdiendo entre sí un orden cronológico y una interpretación unívoca, incluso la figura receptora queda desfasada. Es esa posibilidad de desplazar por un momento cierta línea lógica, a la que apuntamos también como estrategia reflexiva.

¹⁸ Concepto de tomán de Estebáñez Calderón, 1999, p.1.

- **Explotación:** La explotación en la escuela (en relación al concepto de hiperproductividad y enajenamiento), hace referencia a la forma autoritaria en la que se gestiona el Sistema Educativo. Un sistema estructural a través del cual nuestros trabajos como docentes y estudiantes, están regulados por las decisiones de las autoridades educativas. Regulación que durante el periodo de pandemia se vio acrecentada, con la intención de no frenar el funcionamiento de la escuela.

Las exigencias de las autoridades, junto con la difusión mediática que comenta la posibilidad de que lxs maestrxs sean reemplazadx por robots, conducen cada vez más a que esta docente mecanice su trabajo, con la intención de asemejarse a uno de estos androides. Pero claro, el juego está en que aunque lo intente, ella no es un robot: Cuanto más busca asemejarse a uno, más pone en cortocircuito esta posibilidad. Si bien esta figura no aparece en ninguno de los relatos, lo tomamos como una posibilidad ficcional en analogía a esas demandas inhumanas y constantes que denunciaban docentes y estudiantes, junto a las desvalorizaciones a la que muchas veces nuestros trabajos docentes se someten a través de los discursos mediáticos.

Pero la explotación no sólo aparece como una demanda externa, sino que surge de la misma manera, como una necesidad económica. Es decir que también aplicamos este concepto, haciendo referencia a la carga horaria excesiva a la que muchas veces lxs docentes tenemos que acceder para poder sustentar una canasta básica. Entre lo económico y lo laboral la sensación es la misma, la de nunca llegar.

En este sentido, tomamos a la *ironía* como otro de los elementos discursivos que componen la dramaturgia de esta obra, ya que consideramos que son esas discordancias o contrariedades internas dentro de un mismo discurso (entre aquellos que nombran a la escuela como un pilar fundamental de la sociedad y las condiciones materiales sobre las que se despliega), las que nos acercan a diversas interpretaciones, corriendonos de un único sentido textual y sometiendolo a preguntas. El Grupo de Investigación de Humor (2014) señala que:

La ironía sería una práctica discursiva en sí misma, en la que suceden actos de habla que pueden ser interpretados de varias maneras, o al menos dos: una evidente y otra encubierta (...) La ironía es una herramienta de creación artística y sacudimiento de los esquemas perceptivos que desnaturaliza la propia literalidad. (pp. 96-97)

Un ejemplo de este recurso en la propuesta escénica de “Casi ¼” transcurre cuando la docente ingresa a la escena. Viene de hacer las compras del mes, abre la bolsa y solo saca dos manzanas. Esta fruta que se obsequia a lxs maestrxs a modo de agradecimiento por su trabajo, en esta obra, la docente se la tiene que comprar, y es además el único alimento al que logra acceder con su sueldo. La ironía aparece como un contraste entre emociones, ya

que esta docente, en vez de desesperarse comienza pensar con optimismo todas las maneras en las que puede cocinar esas manzanas para que le alcancen para todo el mes.

- **Enajenación:** La enajenación (relacionada con los conceptos anteriores) pone el acento en la negación de la escuela al contexto. Un desfasaje entre las realidades que forman parte de la escuela, las necesidades que se manifiestan y las respuestas educativas que se brindan. Negación que implica dejar de lado nuestras historias, nuestros deseos, nuestras preguntas, por aferrarse a un modelo educativo cerrado en donde se descarta todo aquello que se salga de esa estructura.

Esta propuesta escénica toma la noción de enajenación como objeto de burla y parodia, haciendo referencia a la negación escolar, que sentencia a todo aquello que se sale de la estructura institucional, como “problemas personales”. Desde este enfoque escolar se responsabiliza a esta docente por “no hacer bien su trabajo”, y a lxs estudiantes (de quienes no tenemos información en casi toda la obra) por no ir a clases, desconociendo las condiciones contextuales y materiales que lo dificultan.

Aparece entonces una “figura fantasma” de lxs estudiantes, representada con iconos sin fotografías en un aula de meet, atravesando en paralelo otra historia: La de Romina, estudiante de esta docente de la cual no se tiene ninguna noticia. Es entonces, la posibilidad de abordar esta historia desde el interior del hogar de la docente, la que nos permite ingresar a esos aspectos que quedan descartados en los monólogos institucionales del “todo funciona correctamente”.

Aplicamos entonces la noción de enajenación en relación a la ironía, como una forma de retrucarle el juego a esa discursividad escolar que se constituye ajena a las realidades que conforman la escuela. De esta manera, esta docente formula los contenidos de sus clases interpretando de una manera singular aquel emblema que guía su trabajo: Preparar a lxs estudiantes para el futuro. A continuación dejamos un ejemplo textual:

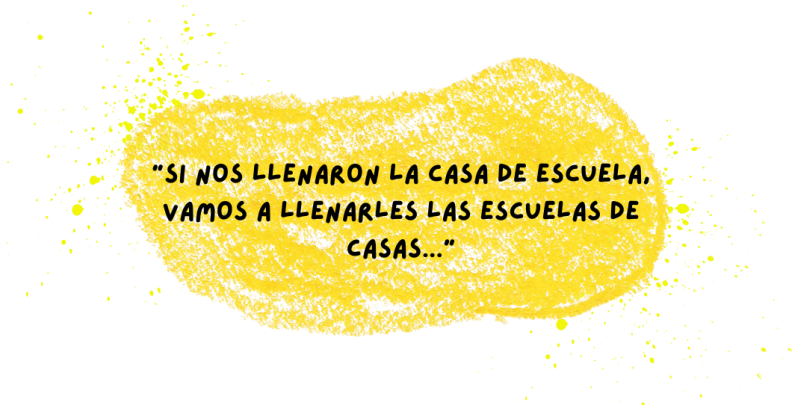
La Docente: ¿Sabían que los números necesitan puntos? Al igual que las oraciones que les enseñan en lengua. Los puntos en matemática sirven para determinar una cifra. Para poder diferenciar un diez de un mil o de un millón. No es lo mismo tener 10 pesos en el bolsillo que 100 volando en tu billetera virtual o un millón invertidos en una catatumbas de las criptomonedas. Muy diferente es cuando detrás del punto hay 2 o 3 ceros. La pregunta es ¿Dónde se coloca el punto en estas cifras? Bien, el puntito va luego del 1 y delante de los 0. Cumple la función importantísima de separar y diferenciar a los unos de los otros ceros. Es importante el punto en matemáticas. No se pueden olvidar de ahora en más. ¡Hay que ponerle los puntos! El uno sin los ceros nunca se convierte en MILLÓN. El puntito funciona como el conector para que los ceros sigan a los unos ¿Qué pasaría si todos los vagones del tren se amontonaran y decidieran separarse de su locomotora? ¿el tren que llevaría?

- **Colapso:** El colapso aparece como consecuencia de la hiperproductividad, la explotación y la enajenación. La imposibilidad de mecanizar nuestros trabajos como un robot, conducen a que la maquinaria humana, nuestros cuerpos, colapsen.

El abrumador ritmo laboral al que se enfrenta esta docente, sumado a las condiciones precarias desde las que intenta sostener su labor educativa en pandemia, comienzan a deshilar la historia. Como consecuencia el colapso irrumpe en su propio cuerpo, pero también en el hilo temporal de esta historia. Se desencadena entonces un quiebre cronológico, que nos conduce por un momento a un viaje por la escuela presencial, en donde toman protagonismo de la escena otros personajes de la institución en la que trabaja esta docente.

De esta manera, la escena comienza a ser relatada por la figura de lxs estudiantes, entre ellxs Romina, personaje que hasta el momento había sido una incógnita en las clases de la docente. También hace su entrada a la escena La Directora de la institución, y La Portera, que junto con Rosita (su compañera de trabajo) nos van contando los “chismes”, el trasfondo de la historia, o la misma historia contada desde distintas experiencias.

El espacio escénico se va llenando de otras voces, y a este mapa dramático se le suma otra reflexión:



**"SI NOS LLENARON LA CASA DE ESCUELA,
VAMOS A LLENARLES LAS ESCUELAS DE
CASAS..."**

19

5.5. Los personajes

Los personajes de esta propuesta fueron construidos con la intención de que el relato escénico de “Casi ¼” sea narrado por múltiples voces (o al menos por más de una), lo que nos permite multiplicar el enfoque interpretativo de la obra a partir de las diversas experiencias compartidas por estudiantes y docentes en los procesos de entrevistas.

¹⁹ Frase compartida por Pedro Rivero en el proceso de entrevistas , Febrero 2023.

Pretendemos que este relato sea atravesado por otras historias, por otras voces y cuerpos que forman parte integral de este tejido escolar en pandemia. De esta manera, tenemos la intención de que este recurso contribuya a instancias reflexivas, que puedan nutrirse desde estos diferentes puntos de vista que nos invitan a recorrer estos personajes.

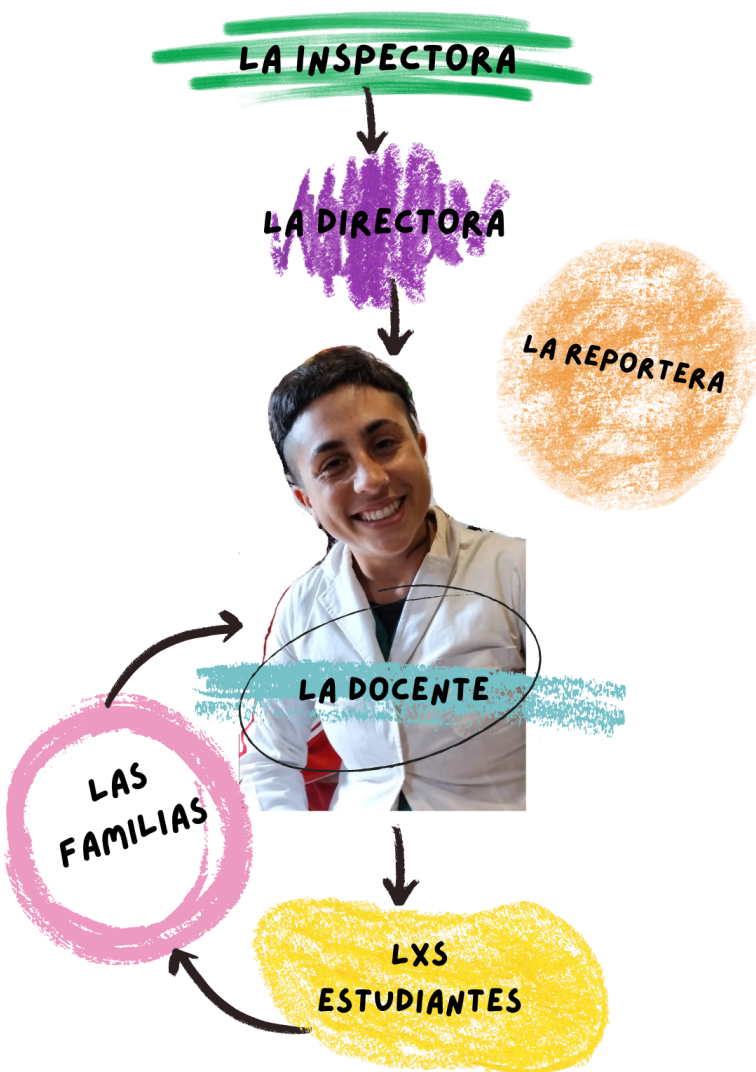
La génesis que los constituye emerge de las dinámicas interactivas que configuran la escuela (la cual ya hemos analizado anteriormente). Nos referimos a una estructura autoritaria que define interacciones y dispuesta posiciones en la circulación de la palabra y en la toma de decisiones. Como señala Daniela Nottaris en el procesos de entrevistas: “uno

tiene un nivel jerárquico en la escuela en la que no puedes pasar de la vicedirectora a la directora, ni de la directora a la inspectora, si el colegio no te lo habilita, es mas puedes ser sancionado si vos vas a hablar directamente con la inspectora.”

A partir de esta perspectiva, comenzamos a jugar escénicamente con esa cadena comunicativa que traía Daniela en su relato. De esta manera, concebimos la figura de la docente como una intermediaria entre las autoridades y lxs estudiantes. Además, incorporamos a ese circuito la presencia de las familias en un carácter mediador entre escuela y las voces de lxs estudiantes. También añadimos la interacción de los medios de comunicación en la figura de La Reportera, quienes, como agentes externos a la escuela, influyen en esta construcción comunicativa, en la formulación de opiniones que se incorporan en ese entramado social del que es parte la escuela.

De este modo, dado que la propuesta

escénica se desarrolla como un unipersonal, la actriz encarnará con su cuerpo y otros recursos escénicos, a estos personajes. Esta exploración se guió con el objetivo de capturar la esencia de estas figuras, basándonos en lo que estudiantes y docentes compartían sobre ellxs, así también influyeron en esta construcción, sus propias corporalidades puestas en juego en ese procesos de interacción. A continuación haremos un recorrido por la trama de estos personajes.



- **La Docente:**

En esta propuesta escénica, La Docente representa la cara visible de todo un entramado institucional. Ella materializa lo que desde la currícula pretende salir ileso. A su vez, es un personaje fundamental en la escuela, al ser quien le da vida en el aula a las planificaciones curriculares. Esto le posibilita (dentro un determinado margen de acción) generar ciertos discernimientos y fugas en esa estructura, recuperando un carácter sensible de la docencia detrás de tantas intermediaciones cibernéticas y humanas. Este personaje actúa como una figura de mediación entre los discursos mediáticos, las demandas de las autoridades escolares y las dudas de las familias de lxs estudiantes, en un intento por comunicarse con ellxs.

Esta figura escénica nace desde la idea de desdibujar ciertas fronteras implícitas entre lo que se considera un afuera y un adentro de la escuela, una división que separa el ámbito institucional de lo personal. Esta separación implícita conlleva a la construcción de una figura profesional, en donde quedan excluidos otros aspectos de nuestras vidas que no entran dentro de ese catálogo, incluyendo nuestras historias, nuestros deseos, nuestras preguntas, nuestras experiencias. Es decir que se excluye aquello que somos, más allá de ser docentes.

Al abordar esta narrativa escénica desde el interior del hogar de La Docente, podemos conocer otros aspectos de su vida con fugas inesperadas de sus historias personales, desde donde se va derrumbando una imagen de docente “todopoderosa”, como figura inmaculada del saber. Es una persona que también atraviesa las dificultades del contexto, que también se desespera, se hace preguntas y se queda sin respuestas. Es una persona que a parte de planificar clases, organiza su economía desde un escaso sueldo.

- **La Directora**

El personaje de La Directora es la figura de autoridad en la escuela, representa a todo un sistema burocrático externo a la institución en la que trabaja. Desde esta posición se disputan las coordenadas escolares. Actúa como vocera de **La Inspectora**, quien se presenta como una figura omnipresente a la cual nunca llegamos a conocer su rostro, pero escuchamos sus demandas rigurosamente; al fin y al cabo, ella también es una vocera de otrxs.

El personaje de La Directora se construye en torno a un rol muy exhaustivo: Es la encargada de que “todo salga bien” en la escuela. Su presencia es muy imperante y se encuentra obnubilada por el orden y la coherencia institucional. Nombra a la escuela como su casa, la casa de estudiantes y docentes, pero en la cual ella es jefa de familia.

Antes del *colapso* hace su aparición a través de audios de whatsapp, haciéndole “llamados de atención” a La Docente para que haga bien su trabajo. Después del *colapso*, se

manifiesta a través de una máscara de gallo, regañando a Romina. Es un personaje al que le gusta hablar mucho y escuchar poco, pero lo hace en compromiso con la construcción del futuro de su país. A continuación un fragmento textual de su aparición en la escena:

La Directora: - Romina Rodriguez... Otra vez por acá... A ver ¿Qué pasó? La institución educativa tiene algunos límites Romina ¿sabes? Los docentes y los directivos estamos trabajando por el futuro de este país ¿Y sabes quien es el futuro? ¡Sos vos Romina! Y si vos, no confías en nosotros como guías para tu vida ¿en quien vas a confiar? Ya va a haber tiempo más adelante para que vos leas y estudies lo que quieras. Pero primero lo primero, lo que tenes que aprender acá, en mi escuela...

- **Lxs Estudiantes:**

En la primera parte de la obra, los personajes de Lxs estudiantes tienen una participación muy escasa, pero son la figura destinataria de todas las decisiones que se toman tanto ministerial como institucionalmente. En esa primera instancia conocemos muy poco de ellxs, su figura es casi un misterio. Hacen su aparición a través del chat del aula de meet o a través de sus familiares, en conversaciones dispersas por whatsapp con La Docente. Después del *colapso* comenzamos a verlxs y escucharlxs, respondiendo a la consigna que les propone La Docente: “¿Qué quieren ser cuando sean grandes?”.

Esta pregunta desenlaza en la aparición de **Priscila** y **Marquitos**, quienes se constituyen como figuras antagónicas: Priscila super extrovertida, le gusta bailar y tiene la intención de ser alguien muy importante, como una influencers que toma inspiración del modelo de “Tini” más conocida como “La triple T”. Marquitos en cambio, es más introvertido, casi que padece la exposición, no le gusta hablar mucho, pero nos cuenta un poco de él a través de una canción.

Romina es una de las estudiantes que atraviesa toda la narrativa de la obra, al principio no sabemos nada de ella, La Docente la busca por todos los medios pero nunca la encuentra, hasta que finalmente también hace su entrada después del *colapso*. La construcción corporal de este personaje está atravesada por esa ausencia escolar, pero a la vez una voz firme y decidida de denuncia la caracteriza, como la de muchxs estudiantes que nos compartieron su relato en el proceso. Este personaje deja entrever su voz, su historia, sus pensamientos, sus preguntas a través de la composición “Lirio”²⁰ de Iván Ribero más conocido como “Mister-I”, un rapero, compositor y estudiante que formó parte del proceso de conversaciones. Este momento de la obra, busca ser un homenaje a la voz de Iván, que con todo nuestro respeto y afecto, tomamos sus palabras con la intención de que sigan circulando y expandiéndose a nuevas preguntas.

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=ASSuSjJwV9M&feature=youtu.be>

- **La Portera “Ceci”**

El personaje de La Portera, más conocida como Ceci, con un espíritu cuartetero y acento chuncano, es la encargada de mantener limpia la escuela. Su tarea es muy específica y minuciosa, cumple órdenes directas de la dirección: Controlar baldosa por baldosa que ninguna suciedad de afuera entre a la institución. Pero a su vez al pasar desapercibida entre los pasillos de la escuela, se va metiendo entre todas esas historias y preguntas que tiene que expulsar con sus productos de limpieza.

El personaje de Ceci La Portera se encuentra acompañada de una nueva integrante de la escuela: **Rosita** (encarnada en el cuerpo de un lampazo), vecina de su infancia, compañera fiel, que recién entra a trabajar y quiere saber los chismes. Pero de quien Ceci además, siempre estuvo enamorada. Aprovechan de alguna manera la clandestinidad de su figura, para declararse su amor y guardar todos esos fragmentos de sueños, historias y deseos que se les encarga que lleven afuera de la escuela.

5.6. El espacio escénico

Para construir el espacio escénico, tomamos el concepto de encierro que nos remitía directamente a la pandemia. Utilizamos la idea de un cuadrado, simbolizando un lugar único al que que estábamos constantemente confinados, vinculado también con la sensación de asfixia. Por lo tanto, concebimos un espacio escénico reducido, con las cosas básicas que tiene una casa: Una cocina, una mesa, una silla, una radio, un espejo y algunos utensilios de cocina. Esta espacialidad también busca visualizar la precariedad laboral en la docencia, la cual se representa en la imagen de una casa pequeña con las cosas mínimas. Algo de ese salario docente, sobre el que estuvimos reflexionando anteriormente, se manifiesta también allí.

El espacio escénico quedó delimitado por un cuadrado de caños de aluminio de 2x2 metros, lo que nos permitió explorar estos conceptos y también aprovechar esta estructura para colgar otros elementos, como la ropa que se encuentra en el fondo que cumple la función de dividir el espacio y crear un telón desde donde se pueden realizar los cambios de vestuarios de los personajes. A su vez, esta estructura nos da la posibilidad de delimitar el espacio con cortinas, que buscan generar una separación con el afuera y el adentro de la casa, como una oportunidad de generar cierta intimidad en ese cuadrado abierto. Se esboza así una delimitación entre lo privado y lo público, entre el estar en la calle, como amenaza de contagio y el estar adentro en la comodidad de una casa, dejando entrar a esa intimidad a los espectadorxs, desde donde ese límite se va desconfigurando a medida que transita la obra.

Esas cortinas nos dan la posibilidad además de generar un espacio virtual. En los momentos en que la docente se dirige a lxs estudiantes por un aula de meet, estas clases se encuentran proyectadas sobre este elemento. De esta manera, se generan dos espacios: uno virtual y otro real, buscando generar una disparidad entre estos dos. Se destaca un contraste entre lo que aparenta ser la virtualidad y esa realidad que irrumpe en la casa de La Docente, lo que da la posibilidad de que lxs espectadores interactúen también con esa imagen virtualizada.

Cuando irrumpe *el colapso* en la escena, el espacio se transforma en una escuela. Ese cuadrado ahora, nos remite a un lugar cerrado, donde también se establece una clara distinción entre el afuera y adentro, como una institución educativa desde donde se entrelazan las narrativas de otras personas, como si esas historias parecieran “sin querer”.

Esta estructura es montada en el patio del Espacio Cultural San Martín, en la búsqueda de que esta propuesta escénica pueda adaptarse a diferentes espacios.

Conclusión:

“El teatro es un acto colectivo donde hay que creer, crear y accionar.”

(Palacios, 2023)²¹

Estas palabras que se ofrecen a modo de conclusión se conjugan como parte de un recorrido de investigación, que no solo supone la culminación de un proceso académico, sino que además interpela las prácticas teatrales y docentes que seguiremos construyendo. A su vez, estas reflexiones finales nacen en un contexto que necesita hacerse espacio en estas hojas: Entre elecciones, extractivismo de litio, mega minería galopante, incendios forestales, hambre, preocupación, asesinatos a mano de la policía a 40 años de la vuelta a la democracia y a consecuencia de los resultados de las PASO 2023, sigue siendo necesario sembrar memoria.

Muchas veces en el transcurso de esta investigación, atravesada por los diversos escenarios sociales que formaron parte de estas palabras, me preguntaba: ¿Cuál es el rol del teatro hoy? Un interrogante que siempre se renueva, como un acto reflexivo que irrumpe a consecuencia de la ferocidad de la realidad.

Así, atravesada por un gran dolor, recuerdo que con un sentimiento parecido nació esta investigación en el año 2020. Me doy cuenta entonces, que quizás el camino se va dibujando en ese acto de andar preguntarse. Porque no existe un cauce lineal ni único, mucho menos estático o universal; de ahí surge la necesidad de andar siempre preguntándonos: ¿Qué hacemos con el teatro hoy? Y en ese acto de interrogación establecer un diálogo directo, siempre renovado, con las urgencias del contexto. Tocándole la puerta a la poesía para que nos convide sensibilidad cuando todo funcione medio en automático, deteniéndonos en el teatro cotidiano, el que se hace solo, al que incluso la minuciosidad de la ficción no le llega, dejándonos afectar por él. Que nos impregne, que nos muestre por donde, sin anteponerse con metáforas a lo que urgentemente necesita ser nombrado.

Después de este recorrido, podemos afirmar que buscamos construir un teatro que se hace de memoria, encuentro y escucha. Memoria que se construye en plural, desde las experiencias, desde los cuerpos, desde las voces singulares que irrumpen en discursos sociales que intentan homogeneizar nuestras formas de pensar y de vivir. Por esta razón, frente al atropello de comunicaciones cibernéticas, muchas veces banalizadas en noticias falsas o tergiversadas a través de memes, consideramos que encontrarnos y pensarnos con

²¹ Frase compartida por Lin. A. Palacios de la Compañía de Teatro de títeres y circo “Teatro Circular”, Córdoba 2023.

otrxs, es urgente, en la búsqueda de generar una discursividad escénica que se proponga como una pausa para re-pensar esa realidad en la que vivimos.

A su vez también, como parte de este recorrido, consideramos que la escucha es indispensable para que se produzca ese encuentro; comprendiendo que es a través de esa pluralidad de voces, desde donde se pone en cuestión el sentido único y totalizante de la realidad. Problematizarla a través del teatro es por lo tanto, una posibilidad de detenernos en la pregunta que suscita la construcción de nuevas formas de entenderla y hacerla junto a otrxs, a través de un lenguaje que nos invita a otras formas de pensar.

Un lenguaje teatral que tiene la ventaja de detenerse en la vorágine de la vida mercantilizada, de escuchar en el encuentro con otrxs la realidad de la que es parte. No puede ser mezquino con eso, no puede ignorarla, mucho menos conformarse con imitarla, porque la esencia del teatro es puramente humana y las personas nos enojamos, nos indignamos, nos confundimos, nos enroscamos, nos desvelamos, pero también soñamos, nos reunimos, nos hacemos preguntas, creemos, confiamos y construimos.

Por lo tanto el teatro tiene la posibilidad de comunicar, nos habla, se hace de palabras que serán de voz y/o cuerpo. Reconocemos entonces, que no es arbitrario lo que traemos a escena, ni mucho menos con quienes lo hacemos y compartimos. Allí entonces tuvimos que repensar las estrategias a través de las cuales proponemos que ese espacio escénico se materialice como un lugar para re-pensarnos, con la intención, además, de ampliar el circuito teatral en el que se comparte. Con ello intentamos ser cuidadosxs de no crear una discursividad didáctica que señale “las buenas formas de habitar el mundo”, sino más bien, construirla como un planteo abierto desde donde se pueda sembrar debate.

De esta manera, reconocemos que el teatro se hace en comunidad, en un intercambio vivo que puede traer la frescura de estar siempre deviniéndose en preguntas, y es desde allí, desde donde pretendemos seguir tejiendo lazos entre escuela, arte y sociedad. Ampliando el sentido de lo público, en una universidad que se llena de otras voces, de otros relatos, de otras realidades. Se impregna de otras experiencias y al hacerlo amplía las dimensiones de sus aulas. Porque los saberes también son así, como el teatro, se construyen con otrxs.

Entonces después de este recorrido y haciéndole lugar a todos los otros que vendrán, reconocemos que el dolor es potencia cuando se encausa en defensa de lo justo, y que el teatro es una posibilidad de encontrarnos entre personas que andamos con dolores y sueños parecidos, para transformarlos en un acto colectivo desde donde sembrar: Memoria, encuentro y escucha.

Para quienes hacen teatro y docencia desde el corazón y piensan al mundo con ganas de cambiarlo mucho, ojalá que el arte siempre nos encuentre.

Vestuarios de la propuesta escénica de “Casi ¼”

Vestuario de La Docente



- Guardapolvo escolar blanco
- Camisa floreada celeste y blanca
- Bermuda blanca
- Medias ¾ blancas
- Borsesogs de cuero negro

- Anteojos con marco de plástico y metal



Vestuario de entrada de La Docente



- Mameluco de pintor celeste y blanco
- Rociador

- Antiparras de Barbie
- Barbijo descartable



Vestuario de La docente en la escena: “El Robot”

- Poncho



Vestuario de La Docente en la escena: “El ciclo de la vida”

- Enterizo color violeta oscuro





Vestuario de La Portera

- Camisa floreada blanca y celeste
- Pantalón cargo azul oscuro
- Mopa (Representando al personaje de "Rosita")

Vestuario de La Diectora

- Máscara de gallo: Casco, cartapesta acrílico y pelo sintético
Realización: Diego Dozo
- Blazer rojo
- Pañuelo verde





Vestuario de Marquitos

- Peluca
- Remera mangas cortas negra
- Chaleco de jeans
- Pantalón negro

Vestuario Priscila

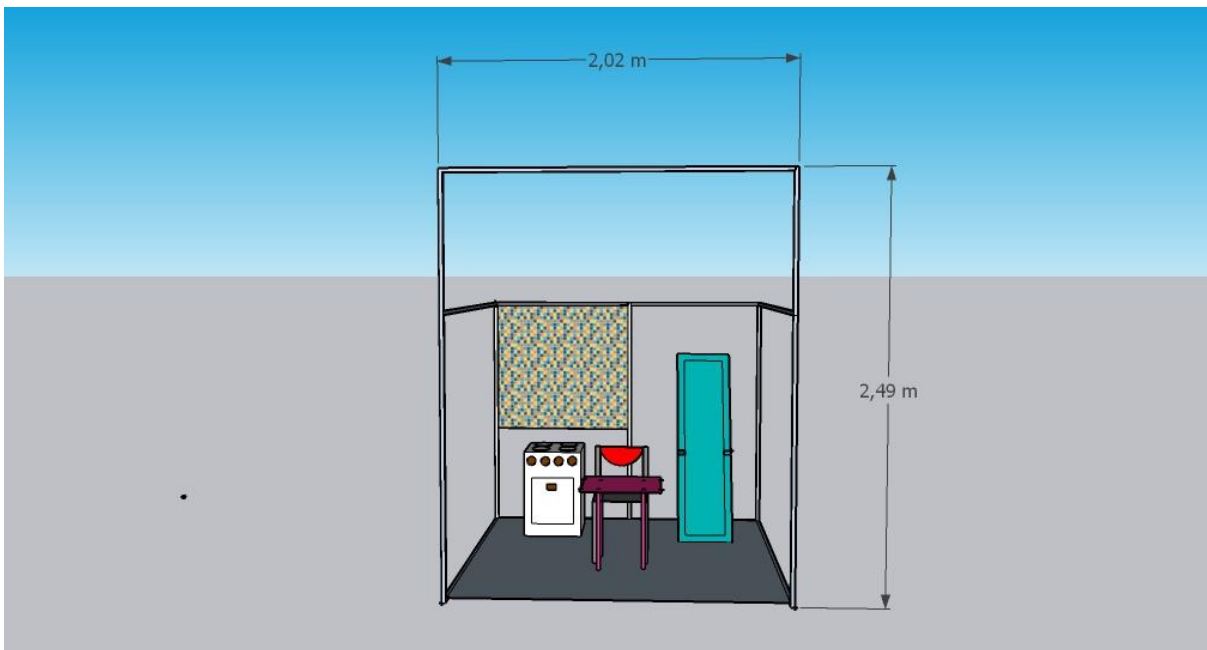
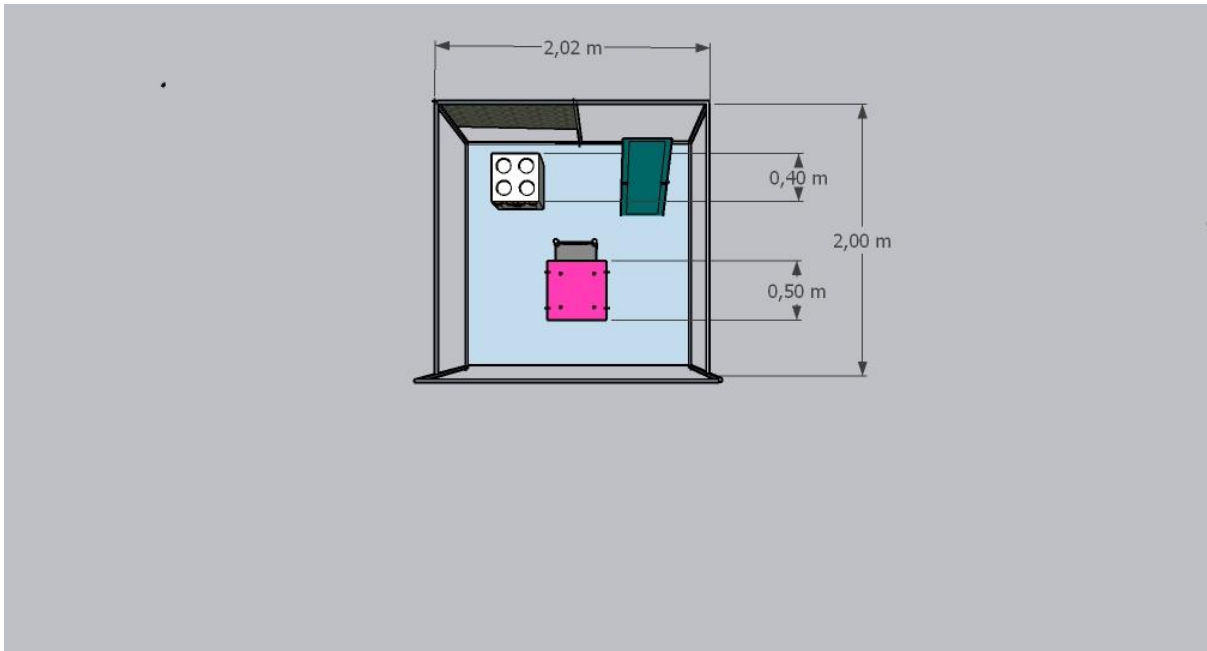
- Enterizo de jeans
- Remera rosa con capucha
- Chaleco de colores
- Zapatillas rosas

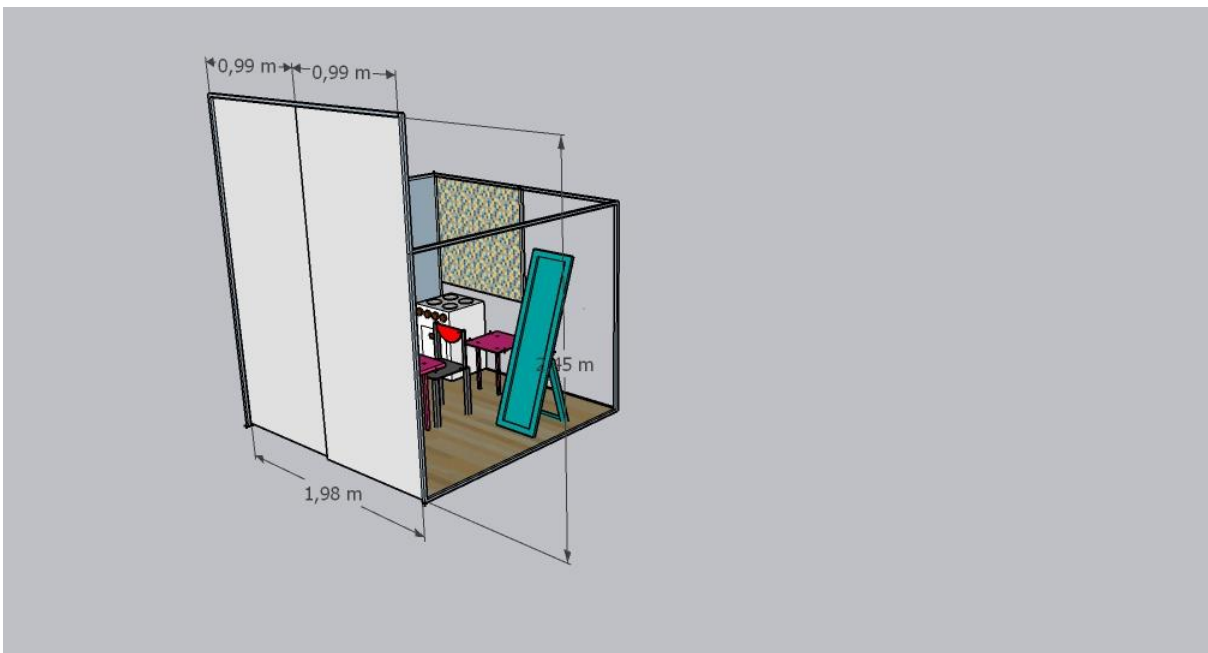
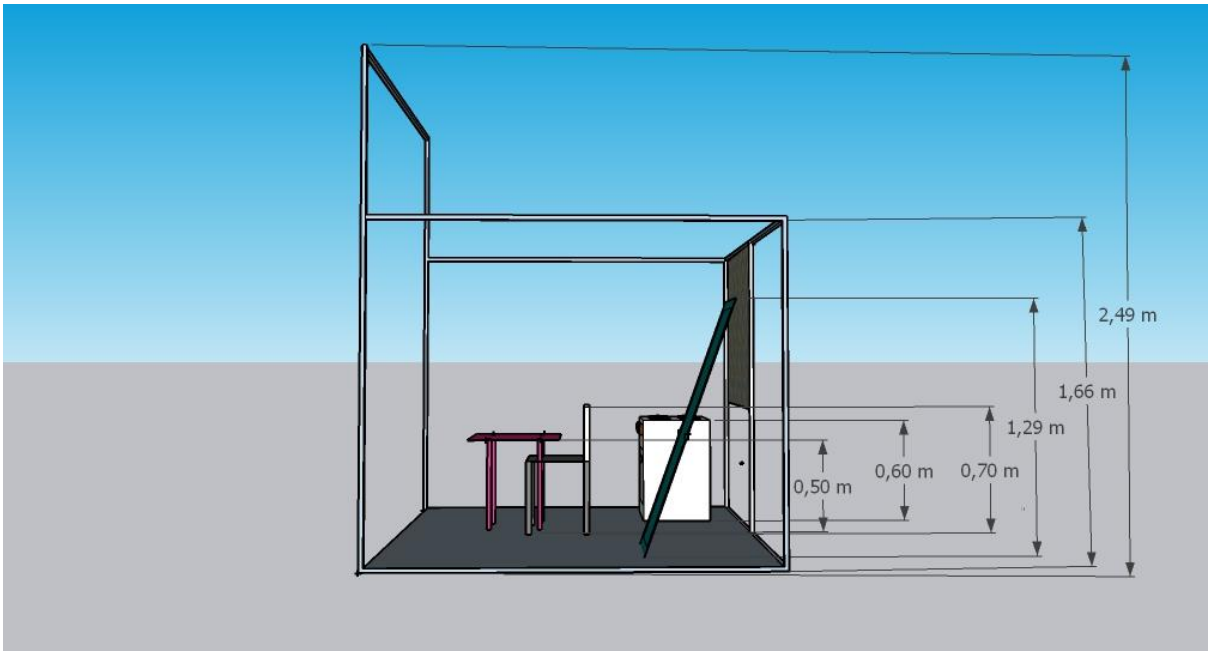


Escenografía de la puesta en escena de “Casi ¼”



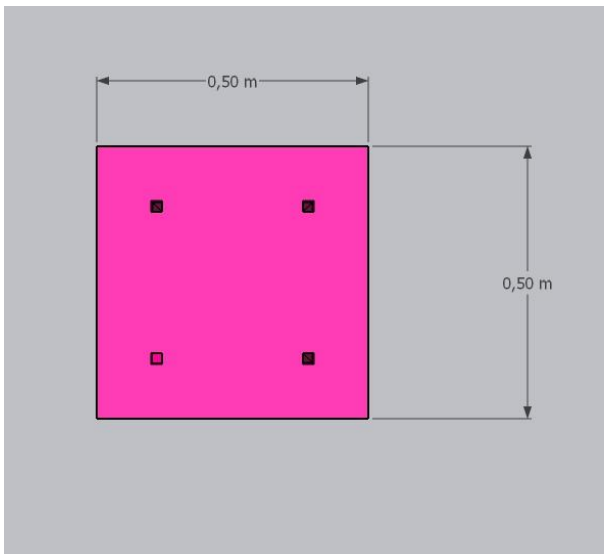
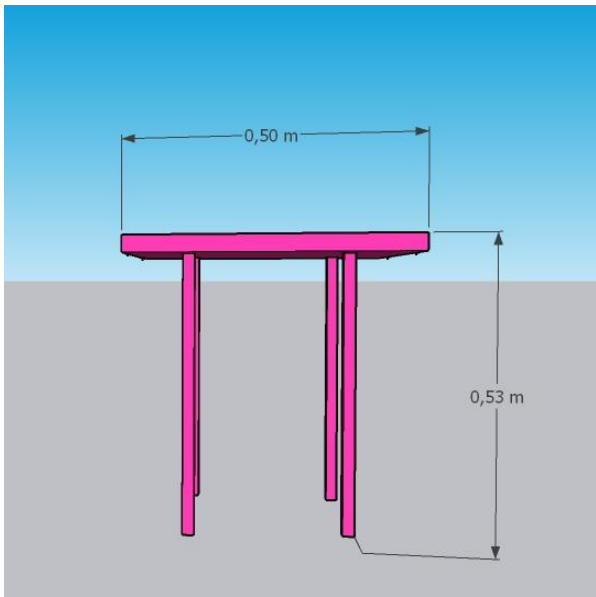
Planos escenográficos





Cortinas

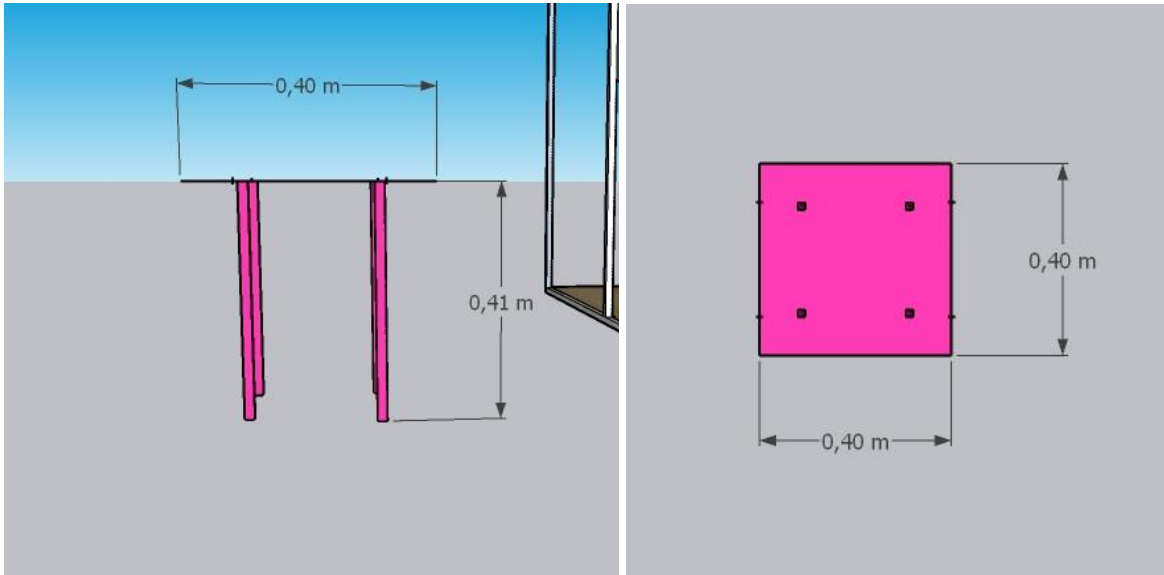
Utilería de la puesta en escena de “Casi 1/4”:



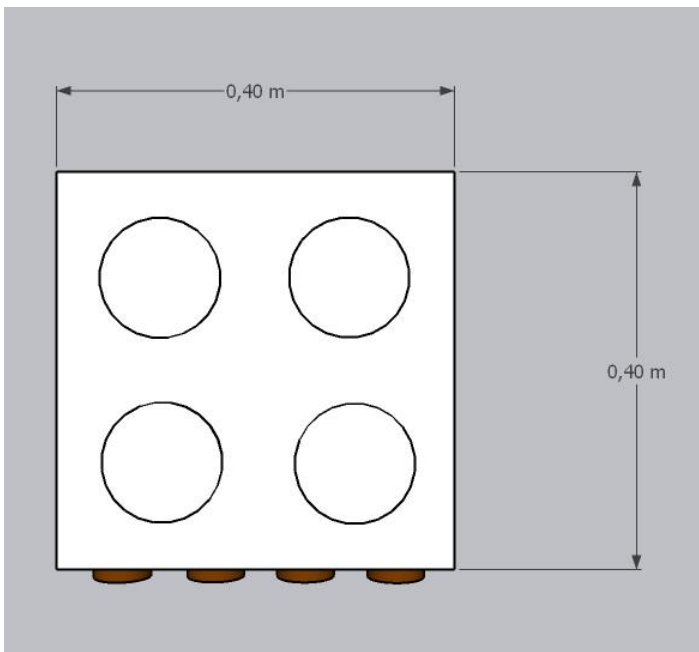
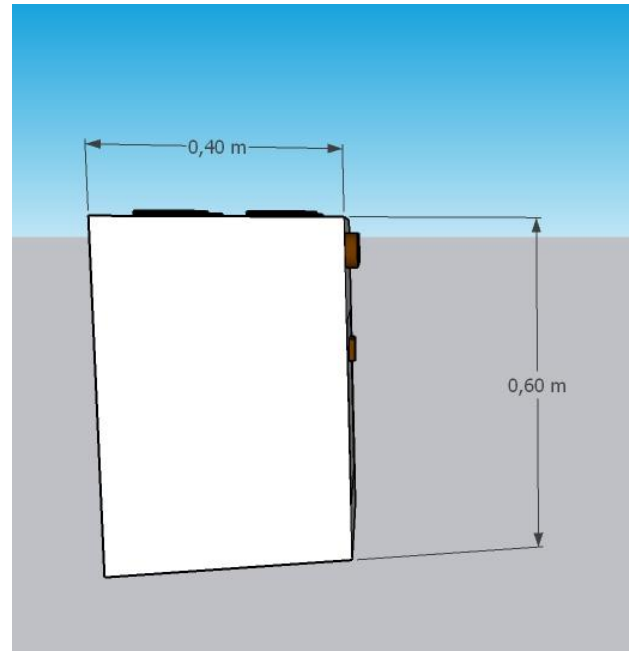
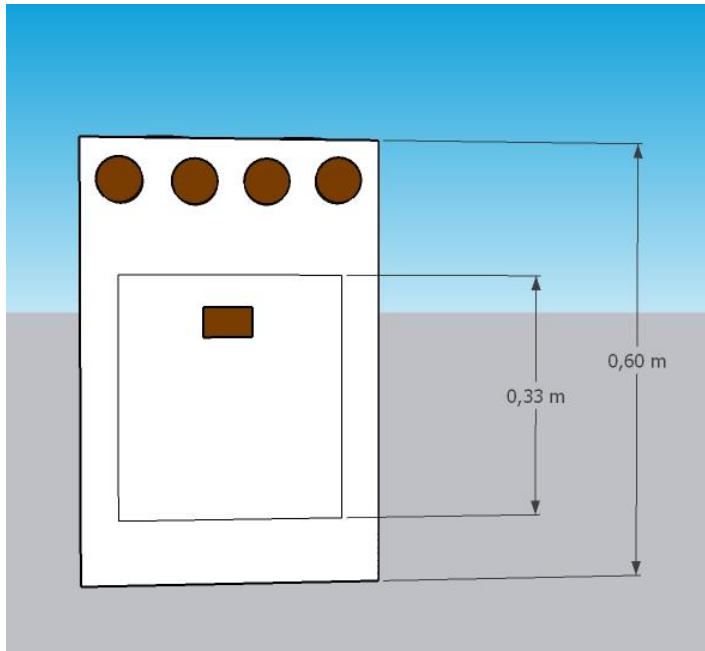
Mesa 1: Mdf y aluminio

Silla: Caño de aluminio, goma espuma y tapizado

Velador: Plástico

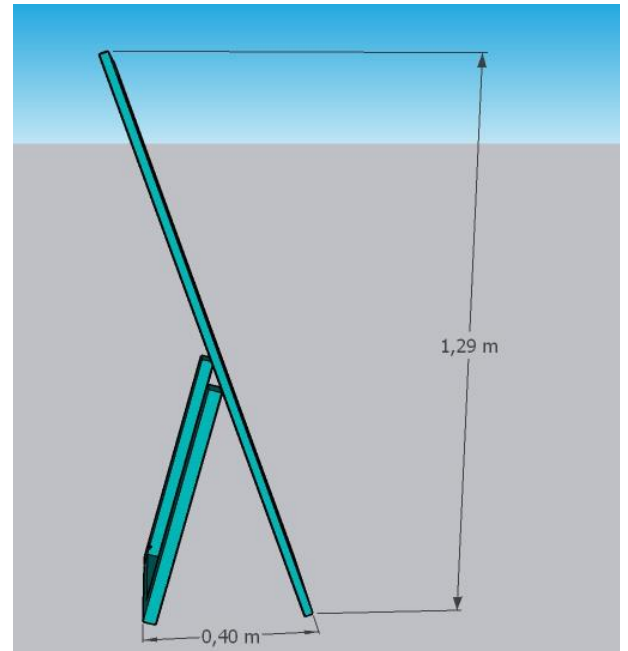
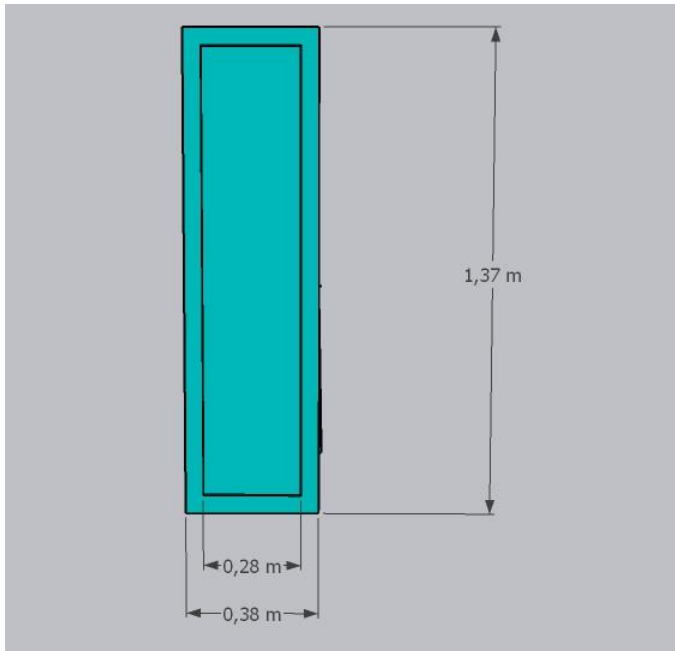


Mesa 2: Mdf y aluminio
Radio
Paltas



Cocina: Cartón y cartapesta





Marco de espejo: Madera con bisagras



Manzanas



Plato de plástico y cuchilla



Bolsa



Mástil: Madera

Bandera: Friselina y acrílico

Celular



Piano de juguete marca CASIO de los años 80

Gráfica de la obra "Casi 1/4"



SINOPSIS

Entre hojas de carpetas, lápices desparramados, yerba lavada y una pava hirviendo, llueven mensajitos al celular de una docente que desde lo más íntimo de su hogar se prepara para dar clases a través de una pantalla. Retrato de la educación pública en pandemia, cuando un cuarto de una casa cualquiera casi se convierte en toda una escuela.

FICHA TÉCNICA

Dirección y dramaturgia:
Ailén Boursiac

Diseño escenográfico y lumínico:
Inti Chudnobsky Paredes

En escena:
Irene Alamo

Asesoras:
María Mauvesin
Agustina Madarieta

Trabajo Final de la Licenciatura de Teatro



Texto de “Casi ¼”

Entra La Docente equipada contra el covid.

Ingresa entre el público, luchando contra un enemigo invisible y manteniendo distancia.

Carga una bolsa de compras en una mano y una canasta con hojas y lápices, en la otra, las cuales comienza a repartir en el público. Piensa en voz alta sobre lo caro que se ha puesto todo, no puede creer los precios del mercado, pregunta a las personas que tiene cerca cuánto le cobran a ellxs, averigua precios:

- ¿A cuanto te dejan a vos el kilo de manzanas?

Suena la alarma para entrar a clases

Llega corriendo al hall de su casita: Entra, como a un quirófano, la luz que se enciende es fría y aséptica. Su cuerpo se tensa de pronto. Se va sacando todos los elementos contra el covid. Es una coreografía automática, mecánica.

Hora de entrar a la casita: Cruza la puerta, se ilumina cálida la casa de La Docente.

Se escucha que se choca los objetos de su hogar y abre la cortina. La vemos quitarse el barbijo y rocíar el ambiente con alcohol. De fondo se escucha la radio, Caraluna de Bacilos (un temazo) y la reportera que informa los muertos por covid de esta semana.

La Reportera: -¿Cómo le va a toda la gente linda de esta coordoba invernal? (vuelve a sonar Caraluna) En lo que va de este corto año ya van 2535 fallecidos de coronavirus, 8654 internados, 17631 contagiados y 45987 sospechosos infectados, entre los cuales 26 se encuentran prófugos, mientras otros tantos siguen peleando con las muchachas de los peajes, aparentemente por no comprender que las fronteras continúan cerradas... La desesperación de los padres crece: ¿Qué hacemos con los chicos las 24 hs? se puede leer en las puertas de algunas escuelas insinuando que los docentes vuelvan a trabajar a las aulas... Estas son las noticias queridísimas docta, a no decaer, que después de que las hojas caen, el invierno anuncia la primavera... Seguiremos en instantes con el segmento: Los mejores looks para esta cuarentena 20 20.

La docente deja la bolsa sobre la mesa y agarra una cuchilla.

Pone una pava para un mate y comienza a sacar de la bolsa un gran packaging, lo abre y sale un gran envoltorio que contiene otra bolsa más pequeña que a su vez, trae dentro una bolsita de donde finalmente sacará el fruto de su sudor: Dos manzanas pequeñas.

En fin, alimentación rica y sana. Canasta básica.

La Docente: - Con la manzana se pueden hacer muchas cosas. Por ejemplo un budín, aunque bueno me haría falta más harina, huevo... Bueno, también se puede hacer un rico jugo, se puede poner un pedacito a la plancha para un almuerzo más agridulce, y los otros pedacitos pueden ir a una compota. También se puede comer así solita sin recetas, sino también se puede rayar y hacer un puré y comer como un bebé de un mes de edad. También se puede chupar el carozo, porque nada se tira; y cuando te quede puro tronco se puede hervir y hacer un caldo de manzana, o un té de tronco de manzana y si tenes la suerte de que traiga semillas pero no tenes tiempo para esperar que el árbol crezca, puedes también tostarlas y hacerte un mix de semillas de manzana.

Suena la alarma para ir a clases.

- ¿Qué hora es?

La Docente se levanta de la mesa y mientras sigue hablando sobre la manzana y la clase, se prepara para dar la primera clase del día. Se pone el guardapolvo, acomoda la casa.

- Ahí voy...

Suena de nuevo

- ¡Ahí voy!

Suena de nuevo

- ¡Estoy yendo!

Se termina de poner el guardapolvo, saca un mástil pequeño con una banderita argentina y mira al público:

- Buenos días, vamos a comenzar con esta jornada escolar entonando las primeras estrofas de nuestro queridísimo himno nacional argentino. Por favor, una mano al corazón.

Comienza a tararear el himno

La interrumpe de nuevo la alarma para entrar a clases

CLASE 1

Prende su celular y entra al aula de meet, la cual comienza a proyectarse sobre las cortinas de la casa.

- Bueno, buenos días, vamos a comenzar con la clase.

- ¿Se me escucha bien?
- ¿Podríamos empezar a prender las camaritas de poco?
- ¿Hay alguien ahí?
- Ah ah en el chat. Gracias Marquitos por decirme
- Pasa que escriben ahí rápido y se me va. A ver.
- ¿Ah se entrecorta? ¿A/A/ todos se/entr/orta?
- ¿Y si/ap/go la cam/ita?
- ¿Ahí mejoró o empeor/ -
- .
- .
- .
- .
- No, bueno mejor si la deajo ahí prendida y voy a grabarla así después el que se pierde de algún pedacito lo puede ver después ¿sí?
- Pero no se me vayan ahora que saben que la grabo
- No, no, no se vayan
- Esos tres que se desconectaron, les mandan un mensajito para que vuelvan, que los vi que se me fueron
- Además, las grabaciones esta buena para que refuercen, para que repasen la clase de nuevo cuando quieran antes del examen que se viene pronto
- No, si, si se toma examen igual ahora. Chicos, chicos, los noticieros dicen cosas medias confusas. La escuela sigue siendo la escuela así en estas condiciones o como puede y si se puede se toma el examen. Así que ¿empezamos? Hoy tenemos matemáticas
- Bueno, mientras les vuelve la conexión justo a esos 5 que justo justo se quedaron sin luz cuando dije matemáticas. Los demás podemos continuar.
- Hoy vamos a hablar de cifras y puntuación numérica ¡Que divertida verdad! Bueno, fínjanme un poquito. Lo digo de nuevo y quiero una lluvia de emociones vía emojis en el chat ¡PUNTUACIÓN NUMÉRICA!
- Vamos a hacer una cosa, cuando yo diga ¡PUNTUACIÓN NUMÉRICA! Todos me mandan una lluvia de emojis ¿delen? Bueno
- ¡PUNTUACIÓN NUMÉRICA!

LLuvia de emojis

- Eso ¡Qué hermoso!
- Bueno...

- Bueno, gracias. ¿Sabían que los números necesitan puntos? Al igual que las oraciones que les enseñan en lengua. Los puntos en matemática sirven para determinar una cifra. Para poder diferenciar un diez de un mil o de un millón. No es lo mismo tener 10 pesos en el bolsillo que 100 volando en tu billetera virtual o un millón invertidos por las catatumbas de las criptomonedas. Muy diferente es cuando detrás del punto hay 2 o 3 ceros. La pregunta es ¿Dónde se coloca el punto en estas cifras?
- ¿Alguien sabe?
- ¿Hola hay alguien?
- .
- Bueno
- Bien
- Bien, el puntito va luego del 1 y delante de los 0. Cumple la función de separar y diferenciar a los UNOS de los otros ceros. Es importante el punto en matemáticas. No se pueden olvidar de ahora en más. ¡Hay que ponerle los puntos! Para que ningún cero se ande juntando con algún uno, punto al medio. Punto que separe como una pared y proteja a los unos de los ceros que lo siguen como un trencito . El uno sin los ceros nunca se convierte en MILLÓN. El puntito funciona como el conector para que los ceros sigan a los unos ¿Qué pasaría si todos los vagones del tren se amontonaran y decidieran separarse de una locomotora? ¿el tren que llevaría? / ¿Alguien vio a Romina? No se conecto hoy
- .
- (Leyendo el chat) Romina no puede conectarse porque no puede pagar el wifi
- Ah
- Entonces... Vamos con algo más novedoso. La profe se puso a tono con todos estos cambios, vamos con una canción, ustedes repitan después de mi...

Saca un pianito y mira a lxs espectadores. El texto va dirigido a ellxs ahora:

- A ver la gente que está ahí, si esas cuatro personas. Ustedes van a ser el número uno. Si yo digo uno... y ustedes dicen unos.
- Eso! hermoso
- La gente del medio va a ser el punto. Así que si yo digo punto ¿Ustedes dicen?...
- Y todo el resto de personas que quedan, van a ser los ceros. Entonces yo digo: Cero, cero, cero ¿Y ustedes dicen?
- Entonce vamos una vez más
- Uno...
- Punto...

- Cero, cero, cero
- ¿Y a ver si lo hacemos todo junto?
- Uno
- Punto
- Cero, cero, cero...
- punto
- cero, cero, cero... (se empieza a trabar la canción)
- Bueno vamos con otras (cambia de melodía)
- Primero viene uno y después un punto ¿Para que que que? ¿Para que que que? ¿Para que que que? ¡Para que que que? Para que no los confundais. El uno anda por ahí y un día a los ceros fue a visitar, para que lo sigan les prometió primera potencia mundial, pero no no no, pero no no no, pero no no no, pero no no no eso nunca paso. El uno se siguió llenando de ceros, más ceros, más ceros...

(Silencio)

- Bueno... hasta acá estamos con la clase de hoy..
- Recuerden cuidarse, quedarse en casa, estudiar
- ¿Quedó alguien?
- ¿Ya se fueron todos?
- Bueno...

La docente se queda sola y en silencio en su casa.

Unos minutos de nada ni nadie a su alrededor.

Suena la primera notificación: Un audio.

Se comienza a reproducir el chat de profes:

- Buen comienzo de semana compañeros... Una pregunta ¿Llegaron a mandar lo de la secuencia didáctica?... Pregunto porque yo me estoy quemando las pestañas pero no llegó
- La pidió para hoy la directora pero yo les digo algo... no voy a hacer un sorete, la pidió ayer, domingo, para hoy... Yo no puedo hacerlo de un día para el otro, menos de un domingo para un lunes... No se que se piensa... Si acá de pedo sabemos usar un mail... Que pare un poquito
- Deben ser exigencias de la inspectora, tampoco nos peleemos ahora
- (Lee) Esta es una cadena de oración para sacar al coronavirus de nuestro planeta si no la réplicas a 12 contactos tu trabajo se llenará de desgracia.

- Amen Oscar ¡gracias!
- Perdón, se enteraron del caso de la docente que despidieron... Por lo del classroom y un tipo que se le metió... Digo para que estemos con cuidado gente... Sobre que entendemos poco y nada de la tecnología... Podemos tener situaciones así... Y nadie nos capacita... Bueno, yo me quede preocupada pero para estar con cuidado
- Miren chicas se está corriendo este videito por las redes, una tipa divina de Francia nos tira tips para dar clase, viste que ellos tienen educación de alto nivel, ahí va...

Mira el video de la Francesa:

- Vamos arriba educadores del mundo, que en nuestras manos yacen las semillas del futuro. Paso número uno: Tener una computadora resistente. Paso número dos: Contar con un ambiente laboral libre de malas energías. Paso número cuatro: Tener un diálogo directo con los estudiantes, y paso número cuatro: Tener mucha predisposición, mochima, mucha, much...

Se aburre y sale afuera a regar las plantas

Manda una audio

- Hola mamá, ¿cómo anda?... Le hablé de nuevo para saber sobre Romina... Me dijo que esta semana se iba a reincorporar a clases y hoy lunes no la vi conectada. Es importante que Romi asista a las clases virtuales y sigamos en contacto para que no pierda el año

Se queda pensando, suena de nuevo la alarma para entrar a clases.

- ¡La hora!
- ¿Dónde está?

Se coloca el guardapolvo

Busca el fondo

Acomoda el teléfono.

CLASE 2

- ¿Marquitos vos sos el único conectado a la clase?
- Ah no pera...
- Pricila, si por el chat

- No, no es la clase de inglés
- De matemáticas
- Pero
- Pero no se vayan
- ¿Vos Marquitos te podés quedar?
- Bueno, no
- Esta bien
- Anda...

Se van todos.

Comienza a grabar.

Se dirige al público (al que previamente se le entregó una hoja y un lápiz).

- ¿Les molestaría si les doy la clase a ustedes?
- Por que no se dar clases sin estudiantes
- Muchisimas gracias
- Bueno...
- Comienza la clase de geometría para 6to "C", toma uno ¡va!
- Bueno chicos, hoy vamos a comenzar con clases de geometría. Para eso les voy a pedir que saquen una hoja y dibujen en el medio un cuadrado mediano, bien cerrado.
- Ahora les voy a pedir que al medio dibujen un circulito e intente despalzarlo por ese espacio ¿en cuántas direcciones puede moverse?
- Ahora vamos a agregarle dos circulitos más e intenten que los tres se desplacen por el espacio ¿pueden? busquen ¿qué pasa cuando los tres quieren ir al mismo lado?
- Ahora vamos a agregarle tres circulitos más, son seis circulitos ahora que intentan moverse por un cuadrado... Pero para darles un changui le colocaremos un triángulo en la punta del cuadrado que sea la comunicación que tengan con el afuera, y si todxs quieren usarlo al mismo tiempo ¿qué pasa?
- Y si le sacamos el cuadrado a los circulitos ¿que harían si le sacamos el cuadradito?
- Vamos escriban en una hoja que harían ustedes
- Si yo pudiera salir del cuadradito... Y ahí completen la frase
- Bien, ahora les voy a pedir que hagan un bollito con ese papelito, yo me voy a dar vuelta y cuando yo diga: Bienvenidos 6to "C" ustedes me los revolean ¿dale? Es para sentir que están más cerca
- ¿Terminaron?
- Bienvenidos 6to "C"

- Hermoso gracias, hasta acá llegó la clase.

Silencio

Se aburre de como se ve su casa y cambia muebles de lugar, se pone una olla en la cabeza y escucha audio:

- Mire yo no se quien mierda es usted, pero ya me he cansado de decirle que acá no vive ninguna Romina, le pido por favor que deje de insistir que bastante ya tenemos con todo esto ¿Sabe? Yo no quiero ser ninguna irrespetuosa pero vaya a trabajar y dejese de joder con los mensajitos.

-

Pone la radio

La Reportera: - Alarmantes sucesos tuvieron lugar el domingo por la mañana, cuando los padres que mantenían vigilia en los recintos de las escuelas a donde asisten sus hijos, intentaron meter un robot al interior del edificio. Testigos confirman que se buscaba que este androide cumpliera la tarea de dar las clases que aparentemente los docentes no están pudiendo llevar adelante. La pregunta es ¿será este comportamiento una premonición a la próxima fase de la humanidad? Seguiremos el suceso en instantes...

- ¡Un robot!
- ¡Me van a cambiar por un robot!
(risa)
- Como si enseñar sólo se tratara de dar información como el buscador de google
- ¿Qué diferencia a una clase de un tutorial?
- Una clase sin todos los estudiantes o una clase con todos los estudiantes en un silencio sepulcral
- ¡¿El robot podría?!

Se transforma en robot.

Suena de nuevo la alarma.

CLASE 3

- Buenas tardes, la lección del día es sobre historia argentina. Hoy veremos "El éxodo jujeño"

- El **Éxodo Jujeño** fue la retirada hacia Tucumán que, cumpliendo parcialmente la orden de evacuación hasta Córdoba, emprendió —el 23 de agosto de 1812— el Ejército del Norte, comandado por el general Manuel Belgrano, y la población de San Salvador de Jujuy —que abandonó completamente la ciudad y prendió fuego sus campos— como respuesta estratégica ante el avance del Ejército Realista. El rigor de la medida se respaldó con la amenaza de fusilar a quienes no cumplieran la orden.
- Abanzan diciendo: ¡Quemaremos nuestras chozas y nos iremos hacia Tucuman!
- ¿Preguntas?
- ¿Dónde queda Jujuy?
- Se ubica al noroeste del país, limitando al oeste con la República de Chile hasta el trifinio cerro Zapaleri, donde comienza su frontera con el Estado Plurinacional de Bolivia (hacia el norte), y al este y sur con la Provincia de Salta.
- ¿Por qué prendieron fuego?
- Es una estrategia de guerra para que el enemigo no pueda establecerse allí por falta de alimentos
- ¿El alimento para las personas que vivían ahí?
- ¿Los robots comen?
- ¿Si se prende fuego un robot y después se le pone la memoria de ese robot quemado a otro nuevo, es el mismo robot o es otro diferente?
- ¿Si pudieras ser un árbol, cuál elegirías ser?
- ¿Cuándo es el fin del mundo?
- ¿Los robots del futuro pueden llegar a sentir que quieren a alguien?

Un caos moviliza cómo un terremoto la casa de la docente. Un caos de notificaciones.

Busca su teléfono que no para de sonar por todos lados, hasta que finalmente lo encuentra .

En paralelo suena un audio:

- Entonces estaba con muchas cosas, y bueno y me enferme, me enferme, me agarró un pico de estrés, y me dio neumonía, osea perdí la conciencia, tengo 20 días de mi vida que no me acuerdo nada de lo que pasó, perdí la conciencia, me internan ahí en el Ferreira, encima en ese momento bueno me cuenta mi por que llegue inconsciente, una locura viste, a todo esto mi celular no paraba de sonar, las 4 escuelas hacían grupos y te mandaban información, y en un momento yo me desconecte, el cerebro se me desconecto. Fue un viaje muy delirante con la tecnología en ese momento, porque como estaba pasada de rosca con el celular que no paraba de sonar. Osea vos que ibas al baño y cuando volvías había 100 mensajes, que eran órdenes de cosas que se necesitaban , en todas las escuelas se

necesitaban cosas para ya, y a su vez yo me iba al baño y pedían cosas y cuando salía esas cosas las habían cambiado por otras 10 que a su vez ya no eran esas y eran otras, y eran urgentes, entonces entras en un nivel de exigencia que un momento dije voy a desconectar un poco el celular y me voy a dormir y cuando me voy a dormir era como si me hubiera tomado un ácido lisérgico, porque yo veía cosas que no te puedo explicar. Yo estaba en un momento, uno de los viajes que tengo era como si yo tuviera un celular en la mano, en la mano ¿no? y pasaba los wpp así en la mano, hacia así. Después entraba en una matrix donde yo agarraba a los alumnos, vi a las burbujas en ese momento, porque agarraba a los alumnos y los metía así en conjunto, los iba poniendo en grupos, hacia grupo por nombre y apellido y los iba metiendo como si fuera en una pantalla en el aire. Ósea entre en un delirio, osea eso es lo último que me acuerdo. Fue algo no se, algo muy delirante, así, osea pensaron que me moría porque aparte no entendían nadie, ni los médicos que era lo que me pasaba, estaba locasa...

Sonido de coma. La Docente se recuesta en la mesa.

Suena un adío:

- Buenas tardes profesora, sabe que quería hacer una consulta, lo que pasa que me enteré del fallecimiento de una profesora del curso y quería saber si era ustedes, por el tema de que mañana como Felipe quedó de ingresar a clases. Entonces... Si es usted bueno, lo lamento mucho, y se que no va a estar en el colegio, pero... ¿Estarán los otros profesores de las otras asignaturas me pregunto? Ehh... Muchas gracias profe y disculpe

Se acelera el sonido de coma

Suena la alarma para entrar a clases

CLASE 4

- ¡Bienvenidos a la vida!
- ¡Hoy veremos... ¡EL CICLO DE LA VIDA!

(corre en círculo alrededor de la casa, se prepara para salir por el marco del pizarrón, busca imitar el nacimiento de un bebe. Emite un llanto desde el que comienza a hablar para continuar con la clase.)

- El ser humano lo primero que hace en la vida es nacer

- ¡El ser humano sale como... como por un... por un caño. Que no es el mismo por el que salen los sortes. Aunque te puedes transformar en un sorete después, pero no vamos a hacer hincapié en eso.
- ¿Y después?
- A penas puede... el ser humano ¡COME!...¡CRECE!...¡CAMINA!... Y ARRANCA

(Sale corriendo nuevamente alrededor de la casa, se pone de rodillas afuera del marco y pasa a través de él susurrando con cara de miedo, cada vez va tomando más seguridad.)

- $1+1$ es 2, $2+4$ es 12, 12×15 es 20, $20+30$ es 50, 50×3 es 150, $150\%3$ es 50, y la raíz cuadrada de 1000 es 31.6000

(Pasa a través del marco y se queda encajada)

- ¡Ay má basta! No ves que soy grande , ya trabajo

(Vuelve a la voz de la maestra mientras se saca el marco del cuerpo)

- En la adolescencia el cuerpo comienza a crecer de manera desproporcionada, y las hormonas ¡las hormonas por el cielo!

(Sale corriendo de nuevo en círculo por alrededor de la casa. Se posiciona detrás del marco más encorvada y con cara de desgano, pega un bostezo, lo agarra y lo coloca en horizontalidad como si fuera una ventana)

- Sí dígame señora que va a llevar
- No tenemos
- No no vamos a tener ni hoy, ni mañana, ni pasado mañana
- Pero si no tengo ¿de donde quiere que lo saque?
- No yo la estoy tratando bien solo le estoy diciendo que
- No le estoy faltando el respeto
- ¡Le estoy diciendo que no le estoy faltando el respeto!
- Pero atrevida ust...

(Mira para arriba, la interrumpe la imagen invisible de un jefe)

- Lección N°1 en trabajo: Siempre hay que darle la razón al cliente

(Sale a correr alrededor del círculo y mientras tanto continua desde la corrida con la clase)

- Cuando sos adulto siempre llegas tarde
- Pero un día de tanto andas te preguntas por tus pasiones
- Y arrancas el magisterio

(Se pone detrás de marco)

- Descubrir que ser docente es lo que te gusta
- Repartís las horas del día y haciendo cálculos te quedan 3 horas para dormir
- A la mañana trabajos y cursas, en el medio si podes aprovechar una clase para dormir. Estudias, seguís trabajando, estudias mientras trabajas, trabajas mientras estudias, dormís mientras comes, comes mientras caminas, caminas mientras te bañas, lees, te esfuerzas, rendis, aprobas y te enfrentas con tu tan esperado título a tu primera clase...

(Se asoma por el marco con una sonrisa y comienza a sonar Welcome to the jungle. En ese momento la cara se le transforma e intenta hablar más alto que la música pero no lo logra)

- Hola chicos soy la profe de matematica
- ¿Trajeron las fotocopias para hoy?
- Hacemos silencio
- No, no ¡Sacale la tijera de ahí mi amor!
- ¡Chicos! ¡Chicos!
- ¿Qué quieren ser cuando sean grandes?

(Continúa sonando la canción mientras ella cierra la cortina de la casa, sobre la que se van a proyectar los videos de lxs estudiantes respondiendo a la consigna ¿Qué quieren ser ustedes cuando sean grandes?)

Video Marquitos:

- Hola, yo soy Marquitos de 6to C y la verdad que no tengo ni idea que quiero ser cuando sea grande, por lo general me gustan pocas cosas, o casi nada, así que les comparto una canción aunque no me guste la música:

Comienza a cantar con un ukelele:

Yo no quiero ser carpintero
Mucho menos un panadero
No quisiera vender helados
Mucho menos grandes pescados
Quizás sea un arquitecto
Para hacerme una casa grande
Pero no quisiera limpiarla
Mucho menos que alguien lo haga
Mejor me quedo en mi casa
Pero me aburro, me aburro
Y si salgo me hace calor
O frio, o frio
Pero no quiero estudiar
Mucho menos irme a bañar

Video de Pricila:

- Bueno cuando yo sea grande me encantaría ser influencer, para ser una inspiración, un modelo a. seguir, ser alguien importante, que la gente se acuerde de mi... Influencer o tiktoker, pero estar en todos lados. Tini es mi gran inspiración, así que Tini este video va para vos

(Baila coreografía de “La triple T” de TINI)

Abre la cortina y aparece Romina

Romina:

- ¿Es por acá el aula de 6to “C”?

Sigue caminando y caminando

Encuentra el aula

Se sienta en el banco

- ¿Qué había que hacer hoy?
- ¿Qué queremos ser cuando seamos grandes?

Se queda mirando

- Hola profe, si traje la tarea para hoy, espere que busque...

Revuelve hojas

- Acá está:

Lee la Canción "Lirio" de "Mr.I":

La sociedad corrupta esta afectando mi melaza
Buscan llenar mi historial desde que estoy en la panza
Mi único delito fue gritar en esa plaza
Me siento renegado, un extraño hasta en mi casa
¿Existe miedo de volver a sentirte solo?
Perdón chabon pero estamos todos en la misma
Los colores nítidos no son de un solo tono
Si no preguntale al negro que esta reflejando el prisma
Además de ser sincero, también soy consciente
Más real que ayer y más muerto que siempre
La perspectiva marginal un "pendejo insolente"
Deje de ser invisible para volverme transparente
Dicen que la lectura no es un pasatiempo
Fracciones y menciones que te hacen perder el tiempo
Dan un ejemplo de vida y su vida es ningún ejemplo
¿Pensas que yo te miento?

Levanta la cabeza de la hoja

- No, No ¿A qué dirección? ¿Por qué?

Va cambiando a dirección

Suena el himno

Aparece La Directora

La Directora: - Romina Rodriguez ... otra vez por acá... A ver ¿Qué pasó? La institución educativa tiene algunos límites Romina ¿sabes? Los docentes y los directivos estamos trabajando por el futuro de este país ¿Y sabes quien es el futuro? ¡Sos vos Romina! Y si vos, no confías en nosotros como guías para tu vida ¿en quien vas a confiar? Eso que estás escribiendo es bastante... cómo decirlo... No te hace bien.. Y lo más importante... Te distrae de lo que de verdad tenes que aprender acá en la institución... Hay tiempo más

adelante para que hagas y leas y estudies lo que quieras, pero primero lo primero... ¿Se enteraron tus padres de tus notas de este último periodo? ¿Cuántos años cumpliste vos? Ya es momento de ser más cuidadosa ... Anda.. Anda.. Déjame eso acá, después charlamos...
- ¡Ceci!...¡Ceci venite un segundo!...¡Traete un coso de ambiente, un sahumero, algo para poner aca! Y llévate esto lejos... ¡Y después te fijas en los baños que se metieron recién mojaron todo el piso unas chicas de primero! ¡Ceci! Limpia esta mugre por favor

Suena “Agujita de oro” de La mona

Aparece Cecilia barriendo con su nueva compañera de trabajo, una escoba hermosa de nombre Rosita.

La Portera:

- 1,2,3... Despejao
- 1,2,3... Despejao Rosita, avance

Bailan juntas

- Rosita qué bien se la ve, anda tirando pasos nuevos, se ve que le hizo bien el finde largo..

Se miran e intentan besarse, LaPortera interrumpe la situación

- Pero Rosa acá está hecho un tierral ¿no? Un desastre, dos o tres días sin nosotras y este lugar se cae a pedazos. Así que hay mucho por hacer ¡Sígame Rosa!
- 1,2,3...
- Rosa yo se que usted a llegado hace poco a la escuela

Rosa la mira ofendida

- No pero no me malinterprete, si yo cuando me enteré que usted iba a empezar a trabajar acá me puse chocha, pero quiero ponerla al tanto... Acá en la escuela nosotras tenemos la tarea fundamental de limpiar la mugre,por decirlo así en criollo y hay que estar atenta por que la mugre se te mete por cualquier lado y en cualquier momento.. Mientras limpias por acá ¿Por allá dejaste un cachito abierto y se te metió no más! Y hay que tener ojo, por que si justo estabas distraida y se te mete la quetejedi ¡ah! el quilombo que se nos arma Rosa
- Mira si nos pasa como a la profe

Rosa la mira sorprendida

- No Rosa yo no ando hablando de esas cosas. Son cosas que se escuchan entre los pasillos, pero no está bien andar divulgando

Rosa se ofende

- Esas cosas son medio peligrosas... Rosa... Son cosas medio ocultas, misteriosas... ¡¿Qué fue eso?!

Rosa se asusta y se sube a cocochito de La Portera

- Acá entre la escuela retumban las voces de todos lados. Retumban las voces de los de arriba, de los fuertes, de los poderosos... Pero también las de los de abajo, las voces bajitas, los cuchicheos, los chismes... Desde esta esquina, si estás pillada Rosa, se escucha todo...

La portera explota de risa

- ¡Pero Rosa! ¡No es para tanto! Bajese che...

Rosa se ofende

- No me haga la ley de hielo Rosa, míreme, míreme y le cuento...

Rosa la mira

- Que lindos ojos tiene Rosa, si me lo permite
- ¿Promete que esto no sale de acá?
- Las voces cuentan que la maestra, si la profe, tenía la cabeza así de andar escuchando a todos y de todos lados, de arriba, de abajo, de los costados... Y tenía la espalda así de andar aguantando todo, y las manos... Las manos que no le daban, ni le cuento los bolsillos Rosa, usted sabrá. Pero lo peor era que nadie la escuchaba a ella. Y la gente la empezó a mirar raro, ahí le decían loca, eso decían los otros Rosa, yo no he dicho nada... Pero para mi era una cosa más de sentir que de entender, creo yo, si se me qué se yo, permite la opinión entre nos... Ella decía todo como en un acertijo ya los estudiantes les cautivaba eso... Se quedaban masticando el acertijo, las preguntas que hacía la profe. Son esas preguntas que te dejan así, medio volando en una nube... Rosa pasó que una estudiante también se fue así y yo creo que debe seguir volando en alguna nube... Seguir pensando en lo

de la profe, en cómo resolver el acertijo, cómo romper el cuadradito, como saltar del vagón...

- ¡Pero eso de andar filosofando no es lo neutro Rosa! ¡Hay que seguir trabajando!
-

Rosa sigue buscando

- ¿Lo tiene?
- ¿Lo encontró?

La reportera: - ¡Inesperado suceso en la vuelta a clases!

Esta mañana el ingreso a las aulas de una pequeña escuela en las inmediaciones de la ciudad se vio revolucionado por una particular procesión... Mientras salía el sol sobre el horizonte, empezaban asomarse siluetas de estudiantes que no sólo llevaban consigo sus mochilas sino que también venían con sus almohadones de casa debajo del brazo, sobre el que se habían sentado durante dos años para tener clases ¡Los más atrevidos traían hasta la misma silla! O mismo silloncito o reposera que los había contenido durante tantas tardes de clases virtuales... Las maestras cargaban con sus recetas de cocina, traían bolsas repletas de bufandas que habían aprendido a tejer, cientos de cuadros de mandalas pintados a mano por ellas mismas. Todos y todas traían como ofrendas sus trípodes caseros, inventados en casa que sostenían firmes, o tambaleantes, sus largas jornadas virtuales... Algunos eran frascos de mermeladas rellenos de piedritas, otros eran jarrones viejos usurpados de la casa de las abuelas ¡Una maestra usó durante toda la pandemia una manzana como trípode para sus clases!

Como quien regresa de un viaje largo a casa, traen consigo anécdotas y souvenirs para compartir... Un contraste burlón a ese encierro en casa, a esas casas que se convirtieron, por un tiempo, en aulas... Hoy las casas salieron al encuentro de las escuelas...

Con esta jocosa noticia, y esperando que sea la señal de un buen augurio del futuro, deseamos un feliz comienzo a clases a todos!

FIN.

Bibliografía:

- Aichino, M. C. (2014). *Diccionario Crítico de Términos del Humor y Breve Enciclopedia de la Cultura Humorística Argentina*, con colaboración de Silvia Barei, Coordinado por Ana Beatris Flores, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Alamo, I., Cejas, A. A., Cisneros, M., Olea, P., Petitto, P., y Villagra, J. (2021). Salir con la palabra: Algunas reflexiones sobre adolescencias y educación. Coordinación Cavanagh, I. *Universidad Nacional de Córdoba*. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/17577>
- Algava, M. (2006). *Jugar y jugarse: Las técnicas y la dimensión lúdica de la Educación Popular* (1a ed.). Sistematización del Equipo de Educación Popular "Pañuelos en Rebeldía". Ediciones América Libre. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2004). *La experiencia escolar de maestros "inexpertos": Biografías, trayectorias y prácticas profesionales*. Argentina. Universidad de Buenos Aires.
- Buhlman, H. I., Costello, M. C., y Rossa, C. (2021). *Teatro Foro mapa de voces* (Tesis de Grado). Universidad Nacional de Córdoba. Sierras Chicas, Córdoba, Argentina.
- Brecht, B. (2015). *Escritos sobre teatro*. Baixada de Sant Miquel, Barcelona, España. Alba editorial.
- Brecht, B. (1972). *La política en el teatro*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Alfa Argentina.
- Brecht, B., Grosz, G., y Pistator, E. (1968). *Arte y Sociedad*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones CALDEN.
- Boal, A. (2004). *Arcoiris del deseo*. Barcelona, España. Alba editorial.
- Caserola, M., y Ludditas, S. (2012). *Ética amatoria del deseo libertario y las afectaciones libres y alegres* (1a ed.). (s.l.). Ed: A, M., y V, L.
- Colectivo respiral. (2017). *Juegos para Teatro Foro Clown* (1a ed.). San José, Costa Rica. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Coedición DEI.
- Córdoba, G. A. L., Zamora, J., y Madarieta, A. (2018). *De jirafas y elefantes...: Herramientas lúdico-teatrales para transformar la realidad* (Tesis de Grado). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina. PAIDOS.

- Duschatzky, S. (2017). *Políticas de escucha en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Freire, P. (2006). *El grito manso* (2a ed.). Buenos aires, Argentina. Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Buenos aires, Argentina. Siglo XXI Editores Argentina.
- Garcia De Pablo, M. G., y Gigante, G. P. (2017). *Proyecto ensamble: Cuando la escena problematiza la realidad* (Tesis de Grado). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Lorenzo, F. (Entrevistador). (2013). Historia Oral- Entrevista a la historiadora Laura Benabida. Universidad Nacional de Avellaneda. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6j9QyU90Hhs&t=154s>
- Merlino, A. (2009). *Investigación cualitativa y análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina. (s.e.)
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Redacción La Tinta (2022). El Caso de Karina Moyano y un pedido de justicia para desnaturalizar el maltrato en las escuelas. *La tinta*. Recuperado de <https://latinta.com.ar/2022/08/17/karina-moyano-maltrato-escuelas/>
- Ribero, I. (Compositor).(2018). *Lirio*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ASSuSjJwV9M>
- Rivero, P. (2020). Hay que parar la escuela. *La tinta*. Recuperado de <https://latinta.com.ar/2020/04/17/parar-escuela/>
- Thomson, P., y Sack, G.(1998). *Introducción a Brecht*. Madrid, España. Ediciones Akal.
- Vargas, V. A. (2021). *Cómicas y Criollas: La Dramaturgia Corporal en el Teatro Físico* (Tesis de Grado). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.