



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

Una experiencia de práctica teatral con las infancias de la Escuela Anexa de la UNLP

Prof. Elke Aymonino

Tesis para optar por el grado de Especialista en nuevas
infancias y juventudes

Directora Mg. María Agustina Pelaez UNLP

La Plata, 31 de Julio de 2023

Resumen

Desde el año 2004, me desempeño como profesora de Teatro en los Talleres de la Escuela Graduada Joaquín V. González, Escuela Anexa, dependiente de la UNLP. Los/as niños/as que asisten al Taller de Teatro del cual soy profesora, tienen entre 9 y 12 años. En este trabajo me propongo revisitar y reflexionar sobre mis prácticas teatrales a través del registro y apuntes personales, enmarcados en el material teórico de distintos seminarios que me brindara la carrera y así de este modo, indagar y reflexionar acerca de los modos en que se producen la construcción de conocimiento y subjetividades en las/os niñas/os en ese marco de taller.

Agradecimientos

A los espacios de formación que ofrece la Escuela Graduada J. V. González.

A la Mg. Ma. Agustina Peláez, por todo lo que aprendí en este proceso.

A Cuco Guzmán, por la lectura que hiciera del inicio de este trabajo y por compartir conmigo su pasión por enseñar.

A Natalia Corbellini por sus múltiples lecturas.

A Anita Blatt y a la Dra. Laura Agratti por sus lecturas y aportes.

A Karina Herrera por enseñarme su poder de síntesis.

A mi bisabuelo Víctor.

Índice

Introducción	3
Las Infancias, las protagonistas	7
El taller de teatro, el escenario	10
Construir conocimiento a través del teatro, el texto	12
El contexto de la experiencia	16
Pensar el hacer al pensar (El papel: Docente)	19
I. Teatro como práctica igualitaria y emancipadora	20
II. Teatro como tiempo y espacio de práctica de sociabilidad infantil	24
III. Trayectoria escolar desde la perspectiva “taller”	27
IV. Conocer a través del cuerpo	31
¿Terminó la función?	35

Introducción

El rol social de las escuelas como instituciones tal como las conocemos hoy ha mutado a lo largo del tiempo. En sus orígenes nacionales, la escuela de fines del siglo XIX y principios del XX, según Myriam Southwell (2009), "debía civilizar al mundo"(...) desconociendo aquello que los sujetos traían como experiencia propia, previa y diferente del mundo escolar" (p.173). El proceso esperado para los/las alumnos/as que atravesaban la escuela era que debían "abandonar su naturaleza" dentro de la institución, donde se formaría una elite letrada. Esto delimitaba un adentro y un afuera de la institución que posicionaba al maestro en un lugar de autoridad y de saber, que se construía desde una asimetría.

Los cambios producidos por la democratización de las sociedades se reflejan de manera ineludible en la escuela. En el presente, describe Southwell, el/la docente se muestra como un mediador/a, como un "puente" como una forma de relación. En este sentido, dicha relación pone en contacto y vincula al pasado, con el presente y el futuro a la vez que interpreta y traduce la cultura, y la transmite a nuevas generaciones desde su propia experiencia. Podríamos decir que "la experiencia que se transmite, y se lega a otros, es, también pasado más autoridad" (Southwell, 2009, p.195) Una autoridad que se hereda y en cierta forma se impone desde el lugar de las certezas. La cuestión sería pensar un lugar para la incertidumbre, para las preguntas, en ese vínculo pedagógico, en donde la tradición se viera en tensión. Es interesante detenerse en el punto en que las palabras tradición y traición tienen la misma raíz latina, y que si bien poseen significados diferentes es pertinente pensar a la traición, más allá de su carga negativa, como una condición para que los alumnos/as hagan suya esa tradición para renovarla y actualizarla.

Las constantes transformaciones sociales y culturales que se han producido en los dos últimos siglos, y que impactaron en las instituciones escolares, incidieron en las expectativas que tanto alumnos/as como docentes tienen respecto a su paso por la

escuela. Asimismo un pensar situado en la enseñanza nos lleva a preguntarnos qué subjetividades estamos colaborando a conformar, planteando así la pregunta en torno a los saberes que debemos disponer en la enseñanza lo que mueve a un autoexamen de nuestro perfil docente. Así, Southwell, resignifica el propósito de la enseñanza cuando señala:

Conviene destacar que educamos para que nuestros alumnos vivan en el mundo, tengan más herramientas para ser felices, y para que puedan hacer algo mejor con lo que reciben de nosotros. Ahí es donde cobran sentido las preguntas sobre qué saberes sobre el mundo estamos transmitiendo, y con qué actitud nos posicionamos frente a él. Si bien frecuentemente nuestro mundo y nuestra época suelen ser mirados con un sentimiento de desasosiego, también es importante recordar que algunos de sus rasgos ofrecen potencialidades nuevas. (Southwell, 2009, p. 175).

Es interesante advertir el desplazamiento que el párrafo invita a pensar: no habla de un enseñar para la ciudadanía sino para la consecución de personas que puedan realizar su vida en el mundo que les dejamos, y tengan las herramientas necesarias para transformarlo y (en lo posible) ser felices.

Podríamos decir que la escuela, desde este punto de vista, no “coloniza almas” (Bárcena,2010), sino que acompaña al desarrollo de los sujetos que se apropian en cierto modo de lo que se les propone para que con ello hagan otra cosa.

En sintonía con las ideas que nos ofrece Southwell nos preguntamos: ¿qué espacio y tiempo ofrece la escuela hoy para descubrir esas "potencialidades nuevas" de las que habla?, ¿qué herramientas tenemos nosotras/os las/os docentes, que fuimos formadas/os hace un tiempo atrás, para acompañar en sus procesos de aprendizajes a estas nuevas generaciones que son parte de este mundo actual en continua mutación?

A su vez, la época actual está caracterizada por “inseguridad, incertidumbre, desprotección, inestabilidad, fragilidad, precariedad y desamparo” (Abramowski, 2010: p. 97). La pregunta es también sobre el cómo, sobre la manera en que se asume un/a docente como *punte* en el escenario actual, en donde las subjetividades encuentran nuevas formas de construirse debido a una “sociabilidad líquida o a la

cultura somática de nuestro tiempo, donde aparece un tipo de yo más epidérmico y dúctil que se exhibe en la superficie de la piel y de las pantallas” (Sibilia, 2008, p.28).

Desde mi experiencia personal, uno de los motivos que me llevó a cursar la Especialización en Nuevas infancias y juventudes (UNLP), fue la necesidad de encontrar nuevas y distintas herramientas a las que había utilizado hasta ese momento, para "enseñar" o hacer un "puente" con las nuevas infancias que transitaban por mis clases de teatro¹.

Este Trabajo Final Integrador, elaborado con el objetivo de finalizar mi tránsito por la Especialización, se propone narrar mi experiencia educativa teatral en la que fui construyendo conocimientos, reflexionando sobre los mismos a través de aciertos y errores, desplegados a lo largo del tiempo. Ese movimiento en el tiempo, propio de la experiencia, fue cincelando mis decisiones que fueron modificando mis sucesivas prácticas. Es por eso el uso por momentos de la primera persona, plagada de subjetividad que no se contrapone con la objetividad del propósito de analizar mi propia experiencia como docente de teatro en los talleres de la Escuela Anexa, a través de registros, observaciones y apuntes personales. El material teórico y distintos seminarios que me brindara la carrera me permitió tomar distancia y perspectiva y así de este modo, indagar y reflexionar acerca de los modos en que se producen la construcción de conocimiento y subjetividades en las/os niñas/os en ese marco de taller. Se espera, también, que al examinar este proceso pedagógico teatral se construya un aporte para indagar tanto en las relaciones que existen entre los actores intervinientes de esta experiencia transformadora que percibo en las/os niñas/os, así como el corpus de conocimientos/saberes que presupone la disciplina en el acto de su enseñanza

Repensar mi práctica docente me lleva inevitablemente a volver sobre mi propia formación en la Escuela de Teatro de La Plata, de la cual soy egresada, y en el Instituto

¹ Esto fue posible gracias a la promoción de formación para docentes que brindó la gestión de la Escuela Graduada Joaquín V. González conocida como escuela Anexa, dependiente de la UNLP, en donde actualmente me desempeño como profesora de Teatro en los Talleres.

de Formación Docente N°17, del cual obtuve mi título de Maestra Especializada en Educación Primaria. Las diferentes instancias formativas de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes me han permitido reflexionar, revisar y consolidar también mis formaciones de base específicas.

Por ello y a partir de volver a "poner luz" sobre mis prácticas, se espera también, brindar a la escuela en donde se desarrollan los talleres, la Escuela Graduada un mayor conocimiento acerca de cómo se construyen sentidos a partir de las experiencias teatrales. Esta reflexión permite visibilizar su valor pedagógico desde el momento en que docente y alumnas/os son, en las clases de teatro, espectadores de sí mismos, y al mismo tiempo, artistas, creadores e investigadores, dentro de una institución pública y gratuita.

Los ejes sobre los que estructuro este trabajo que indaga sobre la experiencia de enseñanza en las clases de Teatro en la Escuela Graduada han sido pensados desde la perspectiva teatral, a saber; las protagonistas: *las Infancias*, el escenario: *el taller de Teatro* y al texto: *la construcción de conocimiento a través del Teatro*. Eslabones de este circuito social y educativo que son, al mismo tiempo, los elementos de la escena en la que baso mi indagación sobre las posibilidades pedagógicas que tiene el desarrollo efectivo de la experiencia teatral en una escuela primaria.

Las Infancias, las protagonistas

Desde una perspectiva antropológica María Adelaida Colángelo (2003) considera a la niñez como una categoría socialmente construida y sostiene, a la vez, que expresa los intereses de un determinado momento histórico” lo cual guía políticas sociales y las prácticas concretas de los actores sociales. A partir de estas ideas, afirma que

La infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones socio-históricas. De este modo, tal vez, comencemos a hablar de “infancias”, plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja” (Colángelo, 2003, 6).

En este fragmento, la autora plantea aspectos relevantes para el particular desarrollo de este trabajo en relación a pensar al/la niño/a, sujeto de las prácticas pedagógicas dado que asocia el concepto de infancia a la niñez, es decir, a un sentido cronológico como una etapa de la vida. Es así, la infancia que se recibe en las escuelas de educación primaria. Es interesante subrayar la relación que establece entre la infancia y la "diversidad" como así también con la “desigualdad”. Todos estos condicionamientos hacen que el conjunto de los/as niños/as no tengan las mismas representaciones ni vivan de la misma manera la niñez. Asimismo, siguiendo a Giberti (1997), se agrega la noción de desigualdad de “género” diferenciando cómo vive esa niñez una niña de un niño. Lo cual nos permite colocar a la infancia en tanto etapa de la vida por fuera de cualquier homogeneización y verla como algo en constante mutación. En este sentido, pone en tensión los componentes biológicos, que también caracterizan a la infancia. Siguiendo esta postura podríamos entonces hablar de una infancia que no solo está circunscripta a una edad, sino también a determinaciones socio-históricas que hacen de la Infancia una “categoría construida y culturalmente connotada” (Zapiola, 2017: p. 98), interpretada y controlada por un lado por el Estado,

a veces ausente, deficiente y por otro lado por los sectores dominantes, las leyes del mercado y las nuevas tecnologías.

Me interesa cómo Colángelo, a partir de su posicionamiento antropológico, considera al/la niño/a como “portador/a de conocimiento”², esto significa estar apto para expresar su forma de ver y percibir al mundo, atravesado/a por los diversos contextos, en los cuales interviene y acciona.

Esta idea la construye a partir de los conceptos previos que toma de Eva Giberti (1997) la cual reflexiona acerca de la importancia de incorporar al “otro” con sus necesidades, capacidades y carencias. Describe el proceso diciendo:

Además, este interés por recuperar el punto de vista del otro llevaría a incluir efectivamente a los niños/as como interlocutores válidos para la planificación de políticas, como sujetos portadores de conocimiento, que pueden dar cuenta de sus necesidades y contribuir en la búsqueda de soluciones. Hablaríamos así de la gestación de “políticas de la infancia”, del reconocimiento de nuevas prácticas sociales que ya están siendo inventadas por niños y niñas (Giberti, 1997, p.6).

Esta noción de considerar a los/as alumnos/as como portadores/as y constructores/as de conocimiento supone para este trabajo, atender, en la dinámica áulica, un vínculo pedagógico diferente que permite reconocer en el/la niño/a una identidad que se va construyendo a partir de lo más genuino, de lo que ha transitado como experiencia propia en otros espacios, promoviendo en el taller la expresión desde la misma, sin esperar una respuesta conocida, concisa o preestablecida ante las consignas.

Por otro lado, interesa abordar la relación identidad infancia a partir de la afirmación de Frigerio (2006):

Pensar las infancias requiere pensar en términos de una identidad entendida como un trabajo, psíquico y social siempre en reformulación por el que cada sujeto no cesa de construirse y de ser construido. La identidad anuda lo biológico, lo social y lo subjetivo sin por ello volverse una esencia estable (el sujeto siempre puede cambiar). En la identidad se ponen en

² Sandra Carli, 2017, toma también este concepto para proponerlo como un “desafío” de donde partir para nuevas investigaciones sobre la experiencia infantil.

juego herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de inscripción y deseo de reconocimiento (p. 328).

Este fragmento me permite pensar en la identidad como un “trabajo”, como una construcción que trata de desplegarse dentro de los muros de una institución. Y cómo, en esa construcción, se anudan diferentes tramas, lo “biológico”, lo “social” y lo “subjetivo”, para tejer una red que tiende a sostener a un sujeto en constantes variaciones. Lo interesante aquí es cómo entre tantas coordenadas cambiantes las infancias se van edificando en relación con otros que también inciden en esa construcción y que al mismo tiempo van creando sus propias identidades.

Hasta aquí se ha tratado a la infancia como una categoría que poco tiene que ver con los componentes biológicos, pero sí se encuentra determinada por sus contextos históricos y sociales, que la construyen como tal desde diferentes perspectivas. Ahora me parece oportuno detenerme a mirar esta categoría en clave histórica. Por tal motivo tomo el análisis histórico que hace en el trabajo final integrador presentado para la obtención de grado de la misma especialización de una compañera, R. Angélico (2022), en el cual nos presenta a la infancia como una invención de la modernidad, según estudios hechos por Aries, luego del proceso de conformación de la familia moderna, y la escuela pública. Prosigue reflexionando sobre el siglo XX, el cual atravesado por las políticas neoliberales de los noventa rompen con los espacios que la Modernidad proponía para la infancia, sometiéndola a la misma a grandes desigualdades y a altos índices de vulnerabilidad. Podríamos entonces hablar de una infancia que está inscrita, a ciertas determinaciones socio-históricas que hacen de la Infancia “una categoría construida y culturalmente connotada” (Zapiola, 2018, p. 97) interpretada y controlada por un lado por el Estado, a veces ausente, deficiente y por otro lado por los sectores dominantes, las leyes del mercado y las nuevas tecnologías. Los estudios, investigaciones y relatos sobre la misma categoría, posiblemente hayan contribuido a los discursos hegemónicos y a ciertas políticas públicas que sólo han logrado reproducir y renovar ciertos supuestos y por qué no también desigualdades.

Para llegar a nuestros días en los que, atravesada por una gran desigualdad, en las instituciones escolares circulan y habitan tantas representaciones como cosmovisiones de esas infancias plurales existen, las cuales, traen a su vez sus propias representaciones.

Delineamos así los sentidos que subyacen y constituyen la complejidad de la infancia cronológica que habita nuestras escuelas. Tal vez es el momento de presentar la perspectiva filosófica que tanto ha desarrollado Walter Kohan (2004; 2006) que invita a forzar los límites de los sentidos establecidos y nos coloca en la perspectiva de pensar a la infancia en un sentido no cronológico, como un nacimiento de un pensar, como un pensamiento inacabado, como la presencia de un preguntar que no termina y coloca al mundo adulto en condición de ser un eterno aprendiz. Las consecuencias de esta idea a la hora de pensar el vínculo pedagógico son muy significativas. ¿quién enseña?, ¿quién aprende? ¿otra educación es posible?

El taller de teatro, el escenario

La palabra Teatro proviene etimológicamente de la palabra theatrón, θέατρον, que refiere al lugar para contemplar, para ver, mirador, observatorio. Pero el teatro contemporáneo reúne tanto la idea de contemplar como la de drama, δράμα, que significa “hacer” o “actuar”. En el teatro los hechos no se relatan, sino que se representan.

En el taller de teatro los y las alumnas hacen y observan. Para estas dos actividades es que el rol del docente se transforma en esencial. El docente teatral ocupa además y centralmente el lugar de un "testigo... mediación y pasaje" (Bárcena, 2010). El teatro, ante todo, es una experiencia material, corporal, donde los cuerpos en cercanía y proximidad, en “convivio”, como dice Dubatti³, construyen formas

³ Jorge Dubatti es profesor universitario, crítico e historiador teatral argentino (Buenos Aires, 20 de mayo de 1963). Durante el período de pandemia, pude participar de varios seminarios online que brindó el CPTI.

poéticas de conocimiento. Implica movimiento y pensamiento en la acción de lo que se va a ejecutar para luego ser leído por un público circunstancial.

Lo que prepondera en la experiencia teatral es el encuentro y la presencia entre actores y público

Lo que la experiencia de una transmisión pone en juego es, en realidad, una relación entre dos personas, en el marco de un entorno institucional o privado, y esta relación entre dos personas decide la suerte de las significaciones transmitidas. En realidad, la transmisión, como experiencia de una relación, no puede confundirse sin más con el acto de volver accesible, y de forma indiferente o neutral, un cuerpo dado de información. Transmitir es más que comunicar (Bárcena, 2010: 35).

A los fines de repensar mi experiencia tomo las palabras de este autor que sobre el contenido de lo que se transmite prepondera la “relación” que se instaura a partir del objeto que se está transmitiendo, lo que implica una “presencia” de “alguien que da” y de “alguien que recibe” (Bárcena, 2010). En esa relación o vínculo pedagógico que se establece en la transmisión de la práctica teatral, se suscita una experiencia única e irrepetible, como la misma esencia de la función teatral, en la cual doy testimonio de mi propia experiencia como artista, borrando los límites entre la artista y la docente transformándome en testigo de mi formación. El relato que se construye es, en síntesis, una reflexión sobre el proceso de creación a partir de esa misma relación.

El lenguaje teatral despliega una serie de herramientas para interpretar una realidad compleja allí donde las palabras no son suficientes.

En este sentido y ubicando la problemática de la disciplina en el marco de una relación pedagógica, el/la docente de teatro promueve a los/as alumnos/as a la producción de metáforas para luego comunicarlas, con el propósito de transformar una sociedad que a veces no permite ser interpelada, por estar velada, de múltiples formas.

En este ejercicio de hablar de mi oficio, al re- presentar mis clases, al volver a verlas y tomarme el tiempo para contemplar esas escenas, pueda, tal vez *descubriéndome yo, también podré dar con el otro* (Blanco, 2018).

Construir conocimiento a través del teatro, el texto

El Teatro, más allá de organizarse como una disciplina artística y expresiva, es en sí mismo una representación, un "como si", que se construye y que tiene anclado su sentido principal en la noción de juego. El juego se constituye en la metodología central de desarrollo de los encuentros del taller. Es, de alguna manera, una contienda, un conflicto, que deben resolver a veces de forma individual, otras veces en dúos o de forma grupal.

En esos juegos, o situaciones de *conflicto*, uno de los elementos que organiza la estructura teatral, aparecen actores que, observados desde el arte mitológico de la antigua Grecia, cuna del Teatro, chocan y exteriorizan simbólicamente sus pasiones expresadas. Para los griegos, "Agón" era la palabra que servía para definir o inspirar la contienda, el desafío o una disputa. En esos "conflictos" aparecen las fuerzas que activan los comportamientos cuando los humanos se enfrentan consigo mismo, sus semejantes y las potencias que lo trascienden. En esas luchas, o *agones* se mostraba la vida como un juego fatal contra el destino, o "*Moirá*". De esta manera, y, sin proponérselo, los griegos fueron construyendo desde las metáforas, una sociedad, así como las infancias, que en el juego van construyéndose a sí mismos, para evocar luego, a tantas posibles sociedades como alternativas se les presenten en sus propias escenas desde un profundo conocimiento de ellos/as mismos/as.

El escenario de las clases teatrales, es un espacio lúdico, de alegría y de expresión y al mismo tiempo de una gran intimidad, donde lo sensible toma gran preponderancia, ya que de otra manera es imposible hacer teatro. La composición es a través del cuerpo predispuesto a lo sensible y sus sensaciones hacen que la palabra pueda ser vista, y es allí donde aparecen las subjetividades, que construyen esas infancias plurales y diversas, porque se cambian las condiciones de la escena escolar habitual.

Podría decirse que, quién hace teatro es el que más sabe, porque va produciendo conocimiento en la misma praxis (Dubatti, 2020) Es en ese proceso en

movimiento, cuando se descubren ideas que no habían sido pensadas, obras de arte que al mismo tiempo son transmitidas a un público presente al que se le ofrece otra mirada sobre esa realidad representada.

En el mismo acto, actores y público espectador en una relación singular, se convierten en críticos de su propio hacer en un aprendizaje mutuo.

Las infancias que aloja el taller de teatro van estructurando su identidad a partir de lo visible, de su propio cuerpo. Cuerpo que va perdiendo autenticidad frente a los modelos de felicidad que se presentan en esta sociedad de lo espectacular, al mismo tiempo en crisis y con valores desacreditados, con inmensa desilusión y tristeza.

El principal contenido que se transmite en las clases es una nueva relación que a través de un proceso de intervención pedagógica y didáctica permite salirse de lo preestablecido, de los estereotipos y de lo estructurado o sacralizado/ritualizado que sostiene la escuela, ya que el objetivo principal es ampliar los límites autoimpuestos de las/os alumnas/os,

Este proceso se construye paulatina y colectivamente entre la docente y las/os estudiantes y se hace efectivo a partir de la confianza y afectividad que circulan entre ambos roles, y se vuelven constitutivas del acto teatral.

En cuanto a la afectividad podemos encontrar en Francois Dubet (2006) cómo llega la infancia a la escuela de la modernidad, y cómo esta llegada tensiona las categorías niño y alumno, y luego de varias entrevistas a diferentes profesores dice “la llegada de la infancia” (...) “no afecta al núcleo íntimo del oficio: “dictar clase (...) pero así se los “considere alumnos o niños (...) siempre se imponen las dimensiones afectivas de la relación pedagógica”(Dubet, 2006, p. 110).

Sobre lo afectivo, y más precisamente sobre el afecto que se construye en las clases del taller de teatro, extraigo de la tesis de Ana Laura Abramowski, presentada en el 2009, sobre "Los afectos magisteriales" el término "afectivización pedagógica", sobre la cual, la misma autora manifiesta..."se inscribe en un escenario que se haya "tomado" por el amor: un amor "liquido" (Bauman, 2005), frágil, inestable, que se expande y derrama sobre zonas inéditas, y que daría lugar a un fenómeno bautizado

como "tiranías de la intimidad" (Sennett, 2002; Sibilia, 2008 en Abramowski, 2010, p.113). Luego dice Abramowski: "dejar de considerar *excesivo el lugar de los afectos* en la pedagogía para hacer allí mismo, *un lugar lo excesivo*" (Ormer et. al., 1996 en Abramowski, 2010,p.115). Lo excesivo estaría dado por acortar la distancia supuestamente normada en la relación pedagógica, entre los roles asignados a los/as alumnos/as por un lado y a los maestros/as por otro como compartimentos estancos. En donde se privilegian los contenidos y no al vínculo afectivo que promueve ese encuentro, como condición también, para mejorar los aprendizajes.

Qué mejor oportunidad para hablar de aquellos excesos que dieron origen al Teatro en la antigua Grecia en las fiestas dionisiacas celebradas en honor al dios Dionisio, padre del teatro, dios del vino, también llamado el padre de los excesos⁴. Pero volviendo a reflexionar sobre lo que la autora nos revela, creo que en esta mediación pedagógica se da un tipo de vínculo de forma espontánea pero que al mismo tiempo es indispensable para las clases de teatro, ya que hace posible una construcción de conocimiento, desde lo sensible, lo íntimo e identitario de cada uno/a de los/as estudiantes para evocar una vida en común desde sus propias singularidades y emociones.

Las emociones se hacen presentes en la cotidianidad escolar, pero al mismo tiempo, se las separa de los hechos o condiciones que las producen como forma de borrar conflictos, en vez de construir interrogantes y permitir que entre en el plano de los aprendizajes escolares, aunque sean emociones supuestamente negativas, como la ira, el enojo, la violencia, al igual que también las supuestamente positivas, como la timidez, la vergüenza, la ternura, entre otras. En este punto, la escuela, como dijera Cullen (1997) "como espacio público de construcción de lo público" donde se construyen valores, tiene una deuda. Mientras tanto van ganando terreno distintas

⁴ F. Nietzsche,(1844-1900) en su obra construye una dicotomía entre lo "apolíneo" y lo "dionisiaco" basado en los dioses griegos Apolo y Dionisio, de la mitología de la antigua Grecia, para referirse al arte. Él resignifica estas figuras, antagónicas, y propone que lo apolíneo se refiere a lo racional, lo elevado, mientras que lo dionisiaco lo sensual, lo desatado, lo terrenal, ambas vertientes opuestas, pero al mismo tiempo complementarias y presentes en la creación teatral.

alternativas de "educar las emociones", que como bien dice Abramowski (2019) se toma a las emociones "como competencias, habilidades cuantificables a las que sólo se buscan controlar y dominar".

Para habitar el aquí y ahora teatral es esencial construir un vínculo que sin afecto y sin confianza, es imposible de lograr. Y es a través de la confianza que también crece la autoestima del grupo que sólo se va autorregulando, con cada vez menos intervenciones de mi parte como docente.

Laurence Cornú (1999) nos dice acerca de la confianza: "Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo" (p. 19). La confianza se vuelve imprescindible, para la construcción de las representaciones teatrales, en las que se descubren a ellos/as mismos/as como ciudadanos/as responsables compartiendo un espacio y tiempo común, desarrollando su afectividad como así también construyendo conocimiento.

Es en este taller en donde las infancias se encuentran también con ese derecho a jugar con sus propias representaciones sin prejuicios y sin límites, desarrollando habilidades, capacidades que les habilitan a construir estrategias propias, para el desarrollo de su propia identidad, como así también poner en juego su creatividad para inventar otros nuevos juegos y reinventarse a sí mismos.

Es un espacio en donde la experiencia con otras/os se "infantiliza", en el sentido en el que se induce a los/as niños/as a recurrir a aquellos comportamientos de "niños/as" desde una mirada adultocéntrica, al mismo tiempo que se educa, pero con otros paradigmas que los habituales. Al cuerpo no se lo limita, como una de las tantas formas de control que se ejercen sobre el mismo, no se sientan en sillas detrás de bancos a escuchar, y a pensar, por el contrario, se los/as induce a expresarse desde el juego con otros/as y a pensar con y desde sus cuerpos, construyendo un cuerpo integral, para expresar y componer metáforas.

El contexto de la experiencia

La Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP, la Escuela Anexa, es una de las instituciones de la ciudad de La Plata, con más demanda de alumnos/as, por los datos que muestran la cantidad de inscriptos/as en relación con los/as que realmente pueden ingresar a través del sorteo. Su oferta educativa de calidad e integral, como así también la posibilidad de articular directamente con los secundarios también dependientes de la UNLP hacen que esta escuela sea una de las más requeridas en el momento en que los/as adultos/as deben escolarizar a las/los niñas/os.

Desde mi perspectiva docente y como integrante de esta comunidad educativa, me parece sumamente importante para realizar mis prácticas el acompañamiento de un Equipo de Gestión comprometido realmente con la enseñanza y la conformación de equipos para llevarlas a cabo. Considero muy valioso y enriquecedor el diálogo permanente y los aportes de compañeros y compañeras en el ámbito de los talleres. Por otro lado, la infraestructura edilicia y la disponibilidad del espacio para desarrollar mis prácticas no es un elemento menor para su concreción. Frente a tanta fragmentación, que se puede observar en otras instituciones, en cuanto al abordaje de los contenidos de las distintas áreas, la escuela Anexa, trabaja con equipos interdisciplinarios pensando en cómo favorecer las trayectorias educativas de los/as estudiantes.

Al mismo tiempo, sostiene la innovación pedagógica al incluir materias como filosofía desde los primeros grados de la escolaridad, así como una oferta optativa en la que los niños pueden explorar sus propios intereses. Allí se aloja el Taller de Teatro⁵ del cual soy profesora, y que reciben niños/as que tienen entre 9 y 12 años. La asignatura se imparte como taller anual y optativo en la escuela, de dos módulos semanales, junto con otras asignaturas como Carpintería, Títeres, Huerta, Cocina, entre otras, y su aprobación o no, no influye en la promoción de grado.

⁵ El teatro es la concreción del drama e incluye la actuación, la música, etc. Su forma expresiva es el diálogo y los personajes adquieren vida gracias a un grupo de actores y actrices que lo escenifican.

Las escenas escolares se ven enriquecidas al alojar una matrícula heterogénea a raíz del sorteo que nombré anteriormente y que es la metodología implementada para la matriculación en la institución. Esa diversidad, que se expresa en la pluralidad de valores propios de la sociedad, específicos de las familias de cada niña/o, conforman un entramado al mismo tiempo complejo. Graciela Frigerio (2006) reflexiona sobre las oportunidades que da la escuela y las representaciones que se hacen de sí mismos/as los/as alumnos/as dentro de ella, y en especial aquellas representaciones que conllevan a “asignaciones de futuros”:

Tanto más cuando esa atribución está condicionada a los orígenes (pertenencias) sociales y culturales de los sujetos, o vinculada a la naturalización de lo que no es natural y vuelve al origen un destino inexorable. En contraste, una institución emancipadora es la que hace de la oportunidad lo que iguala (p.342).

Asimismo, la conformación de los grupos, de diferentes edades o "plurigrados", invita, a una "invención del hacer", en términos de Terigi, (2006), ya que rompe en alguna medida con lo graduado, y los contenidos prescriptos para esa condición etaria, para lograr en simultáneo la atención y el trabajo en conjunto de todos/as los/as estudiantes. Éste es, a mi modo de ver, el principio de una institución emancipadora.

Se trata entonces de dar lugar a ese "otro/a", niño/a, alumno/a en un espacio desconocido para construir entre todos/as un verdadero cambio social, y otra posible escuela.

Entre los propósitos enunciados por la gestión de la escuela⁶ se destacan:

- Constituir a la escuela como un espacio en el que las niñas y los niños puedan ejercer su derecho a aprender en un entorno de confianza, que las y los aloje en su singularidad y donde sean escuchados.

⁶ Proyecto Académico y de Gestión. 2018-2022 “Hacer la escuela entre lo común y lo singular”.
<https://www.graduada.unlp.edu.ar/frontend/media/93/19893/5ebb8b3ad1f45111530cc61323417c5b.pdf>

- Extender y pluralizar el universo de conocimientos de los alumnos y las alumnas a través de prácticas de enseñanza desplegadas en un espacio y tiempo escolares en los que se democratizan los accesos al saber y a variadas experiencias culturales.
- Promover el desarrollo de formas de humanidad que apunten al respeto por sí mismos y por los otros, considerando al otro desde la alteridad, como distinto e igualmente valioso.

Con respecto a la disposición espacio temporal, si bien la escuela organiza las prácticas escolares como la mayoría de las instituciones educativas sobre "determinantes duros"⁷ (Terigi:194,2006), la metodología del taller se estructura sobre un espacio y tiempo diferentes al resto de las materias, como así también la distribución de los/as estudiantes dentro del aula taller, sin bancos ni sillas entorpeciendo el libre desplazamiento de los mismos/as dentro.

Por otro lado, la escuela Anexa, ofrece a todo el plantel docente, una serie de espacios formativos al comenzar el año lectivo, a través de los cuales se establecen mediaciones con ámbitos de posgrado. Algunas de estas ofertas se dictan dentro de la institución en horarios de clases, pero mientras las/os alumnas/os aún no asisten a clases. Estos encuentros concluyen con debates a partir de los temas tratados, con una gran participación de toda la comunidad docente, en donde se pone en tensión lo singular de cada uno/a. Se puede apreciar, en ellos, y es de destacar, la democratización en la circulación de la palabra y las ideas que se construyen entre todas/os las/os presentes.

En lo personal, resultó muy significativo para mis prácticas, la posibilidad de asistir a los talleres de "Filosofía con niños" y de "Filosofía e Infancias" coordinados por Laura Agratti y Walter Kohan. En función de lo que descubrí en ellos pude

⁷ (...) espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos, una disposición "misal" de los alumnos y los maestros (todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica al maestro); conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno); organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo de clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc) registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas...) (Diker, 2005: 133-4, citado por Terigi: 194, 2006)

encontrar una solidez conceptual en mi trabajo docente y una manera distinta desde donde coordinar mis clases y cómo vincularme con las/os niñas/os. Estos encuentros me permitieron pensar qué era lo que había aprendido en mis carreras y qué de todo aquello me servía para enseñar y qué y para qué enseñar.

Pensar el hacer al pensar (El papel: docente)

En este apartado, narraré y analizaré mi experiencia enmarcada en cuatro ejes. Es por esto que considero necesario introducir el concepto de “experiencia”. El profesor Martín Legarralde⁸ basado en las definiciones de W. Benjamín sobre experiencia, hace una diferenciación entre dos tipos de experiencia. una experiencia que en alemán sería *Erlebnis*, que se traduciría al español como “vivencia” y que está relacionada con transitar por un acontecimiento que hasta podría dejarnos una marca traumática, algo que le sucede al sujeto más allá de su voluntad y la otra experiencia que en alemán sería *Erfahrung*; experiencia que se adquiere con el paso del tiempo, el cual nos ha permitido reflexionar sobre lo que hemos aprendido como una experiencia- aprendizaje. Es en esa reflexión en donde se “condensa” la experiencia. La misma requiere ser contada como un relato, como una narrativa donde se expresa el pasado, la memoria, e invita al lector a ser parte de ésta.

El mismo profesor Legarralde, afirma que las “experiencias docentes son un tipo especial de experiencia educativa”, ya que nos invitan desde nuestro lugar de docentes, a revisitar, pensar, reflexionar sobre nuestro hacer para aprender del mismo como una especie de *Erfahrung* con el paso del tiempo.

Sumado a lo expuesto en el párrafo anterior, Laura Agratti (2020), nos anuncia en la estructura de su tesis, que:

En el caso de esta tesis partimos del análisis del concepto de experiencia a lo largo de la historia de la filosofía consagrada en Occidente según Martin

⁸ Durante la pandemia, participé del seminario “Docencia, experiencia y narración: los problemas de la transmisión”, dictado por el profesor Martín Legarralde. El mismo se dictó a través de la plataforma FaHCE Virtual, y fue estructurado a partir de clases virtuales, basadas en material bibliográfico específico y textos elaborados por el mismo profesor.

Jay (2009). Foucault (2003) muestra cómo la narración de una experiencia es una doble experiencia, en una escritura que no busca transmitir la verdad de una experiencia sino generar, a través de la escritura, una nueva problematización de esa experiencia (Agratti, 2020, p.22).

Es esta experiencia a la que me propongo pensar y desde donde escribir mi narración. En ese ejercicio de reflexión, pongo en tensión mis prácticas, que al intervenirlas en la acción de contarlas, intentaré construir hipótesis y saberes.

A partir de esta introducción, describo y analizo mi experiencia docente desde los siguientes ejes:

I. Teatro como práctica igualitaria y emancipadora.

Relato de mi experiencia: "Mirada. Trayectoria y punto"

II. Teatro como tiempo y espacio de práctica de sociabilidad infantil.

Relato de mi experiencia "Personaje"

III. Trayectoria escolar desde la perspectiva de la concepción áulica del concepto "taller", especialmente el taller de Teatro.

Relato de mi experiencia: "Estructura Dramática"

IV. Conocer a través del cuerpo

I. Teatro como práctica igualitaria y emancipadora

Con el fin de pensar mis prácticas desde este eje, comienzo analizando el texto de Maximiliano Durán (2013), cuyo trabajo se centra en la escuela de Simón Rodríguez, en Chuquisaca (Bolivia) en el siglo XIX. Este educador en un contexto de grandes desigualdades sociales, (dentro del cual la educación se presentaba como un privilegio para unos pocos), irrumpe con el principio de una escuela para todos, considerando básica y llanamente que todos son ciudadanos. Simón Rodríguez, parte del principio de la igualdad, el cual no es un objetivo a alcanzar, sino una decisión política y pedagógica concretada en la acción y una conducta sobre las que construye su escuela. Durán recupera algunos de sus interrogantes para sostener la idea anterior:

"¿Cómo se hará creer a un hombre, distinguido por ventajas naturales, adquiridas o casuales, que el que carece de ellas es su igual? ¿Cómo, por el contrario, creará otro que nada le falta, cuando está viendo que carece de todo?" (p. 239).

Estas ideas propuestas por el educador y filósofo, Simón Rodríguez, atienden a la "formación de ciudadanos libres, independientes y soberanos" y distanciándose de un proyecto educativo que supone relaciones "de dominación de unos pocos respecto de muchos" del que "plantea romper con esas relaciones y afirma una nueva posibilidad de relación" (Duran, 2013, p. 241). Con este principio inaugura la idea de una Educación Popular Latinoamericana.

Relato de mi experiencia: "Mirada. Trayectoria y punto"

Según la educadora teatral, Prof. Esther Trozzo, los/las educadores/as teatrales somos educadores/as de la mirada y nuestra tarea consiste en transformar la mirada mecánica en mirada creativa. Más que un juego de espejos, a los/as alumnos/as, la actividad teatral se les muestra como un redescubrimiento, una redefinición de lo que hasta ahora era lo cotidiano, la realidad. Esa realidad es representada, vuelta a presentar de una manera natural, pero con infinitas posibilidades de reconocerla y reconocerse ellos/as mismos/as como creadores/as o refundadores/as de una nueva comunidad a la cual ven juntos por primera vez. Si bien los procesos de las/os asistentes al taller son individuales, personales y particulares, la composición de la metáfora en el arte teatral es la resultante, inevitablemente, de un trabajo grupal.

Las clases a mi cargo transcurren en un espacio amplio e ideal, ya que no hay sillas ni mesas como en el resto de las aulas, que obstaculizan los desplazamientos y los movimientos de los/as alumnos/as, dentro del lugar⁹. Es un lugar al que se llega a través de una escalera y muy pocos/as niños/as saben de su existencia. Esa es la primera sorpresa que los/as niños/as se llevan cuando llegan al taller en su primer día de clases. Los/as alumnos/as de 4º, 5º y 6º año, llegan con una misma y espontánea

⁹ Anteriormente habría sido destinado para proyectar películas sobre el escenario del salón de actos de la escuela, a través de una ventana

expectativa: hacer teatro. Sin embargo, guardan para con este concepto, experiencias y significados diversos a lo que los profesionales de la disciplina pensamos y sobre los que nos hemos formado y transitado.

Efectivamente muchas/os niñas/os ni siquiera han visto una obra de teatro del circuito teatral de la ciudad. Para ellas/os la televisión y otros medios de comunicación los/as lleva a relacionar la actividad teatral con el "espectáculo", la "fama" y con lo que más tienen a su alcance que es Youtube y los/as "youtuber" y la nueva red social Tik-Tok, basada en videos. Por lo tanto, desde el inicio del proceso, los/as alumnos/as, se encuentran dentro de la escuela, supuestamente en un ámbito conocido, pero en este territorio del teatro, confusos, extraños, como así también expectantes y, como dato complementario y no menor, sin sus compañeros/as habituales.¹⁰ En pocas ocasiones se da que a través del sorteo, que se realiza entre todos/as los/as aspirantes a los talleres, logren estar con sus amigos/as y compañeros/as del mismo grado. Por lo tanto, los grupos que se conforman son sumamente diversos y con intereses muy dispares.

En estos encuentros iniciales de aproximación a la materia se trabaja el primer objetivo del Teatro desde su concepción, aquella posibilidad que da su ejercicio, esto es, la posibilidad de alojar a un otro. A través de diversos ejercicios grupales en los que se trabaja la mirada y especialmente el encuentro con esos otros, las/os chicas/os empiezan a reconocerse en aquellos con las/os cuales a pesar de compartir recreos y hasta en algunos casos las mismas aulas y otros sitios de la escuela hasta ese momento se desconocían, pero, ahora en el taller de teatro se conocen y perciben de otro modo. Sus cuerpos se enfrentan con sus propios límites y posibilidades que no son más que las mismas que la de los/as otros/as. Esos/as otros/as que se muestran interpelados/as e iguales.

¹⁰ Los grupos de taller se conforman con niñas/os de diferentes grados a los que se les da la posibilidad de elegir qué talleres hacer. Debido a la gran cantidad de demanda y al número reducido de integrantes por cada taller se realiza un sorteo, como forma de organizar los grupos .

La consigna es simple: recorrer el espacio, dibujar trayectorias con sus cuerpos, ocupar el lugar que queda vacío, y al encontrarse con un/a otro/a, sostener a través de los ojos una conversación, en silencio, sin palabras. En esta nueva forma de relacionarse que se les propone, las/os niñas/os, interpeladas/os por esas/esos otras/os, experimentan una notable transformación en sus cuerpos, en la acción y en sus palabras que se pueden apreciar a través de una improvisación. Se interviene desde el orden de lo perceptivo para provocar un cambio en el modo de ser y estar con otras/os allí presentes, deconstruyendo lo que el/la otro/a quiere decir sin palabras. La escucha de aquello que no es dicho es otro de los principales puntos de apoyo en este proyecto emancipador e igualitario que es el teatro dentro de la escuela.

En ese otro/a, en el que se redescubren, sus identidades se ven interrogadas en la acción teatral que les exige tomar decisiones desde su propio interés, aceptando sus posibilidades y límites, en la construcción del objeto teatral, que se verifica por aquellos/as otros/as que observan, y que actúan de público.

Es en ese espacio y tiempo del Taller de Teatro, donde las/os actores estudiantes descubren, disponen, se amarran de las herramientas que le son propias a la disciplina para que, en la acción teatral con esos otros/as, que se muestran iguales y a la vez diferentes no haya límites en quienes ellos/as deseen interpretar como un simulacro de quienes ellos deseen ser.

En este, otro, espacio de sociabilización dentro de la escuela, como es el Taller de Teatro, se les procura construir en conjunto un horizonte emancipador e igualitario, en la práctica de la acción teatral, al pensar y reflexionar, sobre esa libertad frente a lo diverso y desde un principio de igualdad. Todas/os tienen las mismas posibilidades, todos/as son capaces de ser y hacer desde esas infancias. El límite está en el cuidado del propio cuerpo y del de los/as otros/as, y en las representaciones de ellos/as mismos/as que traen y con las que juegan y sueñan. Construyen deconstruyendo preconceptos, aceptando y respetando al otro/a como así mismo.

A partir de los conceptos expuestos anteriormente de Durán, y relacionándolos con mi experiencia, entiendo que todas/os somos otras/os en ese espacio de iguales. Y en que los límites cognitivos, motrices, de edad, de género, no

son un límite en sí, sino un punto de partida. Desde este marco me parece oportuno relatar y transcribir una de mis experiencias encuadrada en la metodología de "taller"¹¹ que predispone a entablar otra relación que no es la habitual para con los/as alumnos/as. Más horizontal y más personal entre ellas/os y para conmigo como coordinadora de ese espacio, desestructurando la disposición "misal", que sostiene al docente "transmitiendo un monopolio" del saber.

II. Teatro como tiempo y espacio de práctica de sociabilidad infantil

Profundizando sobre el principio de igualdad en las/os niñas/os y de las relaciones dentro de la escuela, en esta segunda categoría que propongo para este trabajo, tomo para el análisis el texto de Laura Santillán (2012), el cual está basado en entrevistas hechas a alumnas/os de diferentes instituciones, para descubrir cómo pasan sus días dentro de las instituciones. La autora expresa:

A través de estos relatos es posible advertir cómo la escuela impacta, siempre a través de modos diversos, en la subjetividad de los niños (...) Las huellas de la escolaridad común son posibles de conocer tanto en el malestar y el sufrimiento que muchos chicos exponen una y otra vez, como también cuando ponderan cierto disfrute y bienestar producido en el tránsito" (...). La experiencia escolar es *formativa* y su contenido es producto de un proceso real, complejo, conformado por una densa trama de distintas tradiciones, saberes locales, decisiones políticas y apropiaciones por parte de los sujetos (Santillán, 2012, p.46).

Observo en esta autora la intención de incluir como dato central en el proceso de sociabilidad, el disfrute y las huellas que deja en el campo de lo emocional, las relaciones que los/as alumnos/as construyen entre ellas/os mismas/os, con sus maestras/os, y demás adultos de la institución, como así también con los contenidos que se les brindan. Establecer las relaciones y las actividades dentro del taller con el juego, constantemente presente en las clases, hace que las/os participantes del mismo

¹¹ Taller es un proceso planificado y estructurado de aprendizaje, que implica a los participantes del grupo y que tiene una finalidad concreta. Ofrece siempre la posibilidad, cuando no exige, que los participantes contribuyan

activamente.*https://bideoak2.euskadi.eus/debates/elkarlan2016/Proyecto_18_09.pdf

se encuentren con algo que les es familiar, conocido y poco transitado en otras áreas. El Taller de Teatro irrumpe en la maquinaria de la reproducción de lo escolar esperable. En los encuentros del taller, lo íntimo se hace público, en un acto de *generosidad*, “el cuerpo es generosamente entregado a la polis” (Blanco, 2018). Sus deseos, sus imaginarios, las ideas construidas sobre ellos/as mismos/as, se potencian en esta experiencia colectiva y al mismo tiempo individual como es el hacer creativo, teatral y de forma dialéctica, en un “convivio”¹². Aunque la escuela se va construyendo a partir de las distintas experiencias individuales por las que van transitando los distintos sujetos que la habitan cotidianamente.

Siguiendo la línea de análisis que hace Santillán, “la construcción de la escuela es siempre una versión local y particular del movimiento histórico de amplio alcance, sino porque los sujetos que integran ese ámbito, lo hacen muchas veces a través de prácticas y saberes que provienen de otros ámbitos” (Santillán 2012:47). Pienso al taller de teatro, como un territorio en el cual, a través de la propia experiencia personal e individual, las/os alumnas/os, desplegando su imaginación, sus emociones, sus intereses y principalmente sus deseos, y sus saberes, construyen lo común a todos/as como así también una categoría de infancia genuina al mismo tiempo que diversa y heterogénea. Las/os niñas/os se convierten así, en interlocutoras/es válidas/os y constructoras/es de conocimiento sobre un mundo que, a mi entender, cada vez se muestra más hostil e injusto.

Relato de mi experiencia “Personaje”

Lo cotidiano, la experiencia real, relacional, sujeta, entre otras muchas cosas, al contexto mediático y a las leyes del mercado, parecieran imponer a las/os niñas/os y jóvenes sus valores de cómo ser, qué decir, qué hacer, qué consumir. En este

¹²Llamamos convivio teatral a la reunión de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial y temporal cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc., en el tiempo presente), sin intermediación tecnológica que permita la sustracción territorial de los cuerpos en el encuentro. (Dubatti,2020)

escenario con frecuencia el otro/a aparece como una amenaza, más específicamente como un *conflicto* en sí mismo.

En un primer momento de los encuentros del taller, más precisamente en el momento de pasar lista, les pido a los/as alumnas/os que escriban sus propios nombres en mi cuaderno de clases, en el cual ellas/os mismas/os deberán escribir su propio presente para hacerse presentes, como compromiso de un estar aquí y ahora, un presente diferente a las clases comunes de la jornada obligatoria. Las/os chicas/os se encuentran con otras/os chicas/os de diferentes edades e identidades diversas, y conmigo, que a pesar de ser "la docente", no uso guardapolvo y más bien me visto especialmente como para poner mi cuerpo en movimiento. Es casi una constante invitarlas/os a incursionar en un mundo, para muchas/os de ellas/os desconocido, como antes me referí, para redescubrir juntas/os y al mismo tiempo hacerlo nuestro. Prácticamente la clase es una verdadera escena teatral de un grupo de colonizadores. Poniendo y exponiendo el propio cuerpo, y voz en un espacio absolutamente extraño, ajeno y distinto, ya que será aquel espacio que conquistaremos y del cual nos apropiamos para transformarlo y hacerlo propio, nuestro. Espacio que inevitablemente surge la necesidad de habitar, de observar y escuchar desde una nueva mirada, porque nada resulta conocido o habitual. Les propongo que sobre un papel dibujen su propia mano, que una vez dibujada ya no es más su mano sino una cara y que por lo tanto agreguen todo lo que la compone, ojos, pelo, orejas etc. Crean, de esta manera, la cara de un personaje al cual le atribuyen características propias y hasta un nombre. Luego ellos/as son sus propios personajes. Las/os otras/os se presentan como aliados para resolver ese conflicto a partir de las preguntas básicas de un actor para apropiarse de la ficción teatral: quién soy, qué quiero y dónde estoy.

A través de mutuos acuerdos se lanzan a transformar ese espacio, transformándose ellas/os mismas/os en esos personajes a partir de una parte de sus propios cuerpos. Todas/os dan de sí lo que pueden para poner en marcha la maquinaria teatral que sin el aporte más mínimo de las/os presentes es imposible hacer funcionar. De esta manera se va cimentando grupalmente la idea de que el trabajo creativo y cooperativo desde las numerosas posibilidades de cada una/o hace posible una nueva

forma de relacionarse para construir un estar juntas/os en un mismo espacio creativo. Esto se traduce en que ninguna inteligencia, cuerpo, emoción, carácter es superior a ninguna, ni se subordina ni siquiera a quien los coordina, y que el teatro es un puente, una experiencia puesta al servicio de quien al practicarla redescubre *quién es* con respecto a otras/os, usando las propias posibilidades y relacionándola paralelamente con la vida diaria...

Allí, entonces, se promueve el encuentro y la dimensión social señalada.

III. Trayectoria escolar desde la perspectiva “taller”

En este tercer eje, me interesa ahondar en las trayectorias escolares de los/as alumnos/as que construyen conocimiento a partir de una propuesta extracurricular y a contraturno como está planteado en el espacio y metodología de taller, dentro de la institución escolar en la cual me desempeño. Si bien el ingreso es por sorteo, al inscribirse, los/as niños/as ponen en una lista sus prioridades o preferencias, que eligen entre la oferta de los distintos talleres. Por lo tanto, los/as chicos/as están donde han elegido y quieren estar. Ese deseo puesto en valor, a mi modo de ver, influye en las producciones o resultados a partir de las propuestas pedagógicas de los diferentes lenguajes que ofrecen los talleres, y en las trayectorias de las infancias dentro de ese espacio y tiempo preciso.

En este espacio singular y diferente de las aulas comunes, a las infancias se les presenta una forma extra-ordinaria de aprender contenidos dentro del espacio común de la escuela. Sumado a esto, el teatro es un laboratorio, un lugar de indagación, de preguntas a partir del cuerpo, la palabra y las identidades de los/as niños/as en continua transformación.

Colángelo (2003) en su texto sobre la mirada antropológica de la infancia, hace referencia a un pensamiento homogeneizador y adultocéntrico que impone su saber acerca de lo mejor para los/as niños/as, y más tarde nos invita a "cotidianizar" lo exótico y tornar exótico lo cotidiano. Y es esta misma autora la que se pregunta ¿para qué niño se están pensando y diseñando políticas?, (Colángelo,2003, p.5). A partir de este cuestionamiento deberíamos repreguntarnos, dónde encontramos ese espacio en

los lineamientos curriculares en el cual esos mismas/os niñas/os, son escuchados desde la expresión de su propio deseo a partir de su cuerpo en su tránsito por la escuela, dentro de las disciplinas incluso las artísticas, que sí están en los lineamientos curriculares y obligatorios. El teatro implica de por sí una interrelación con las otras ciencias, con otras artes, con el género, la salud, el rito, la política, etc. Y su valor más importante radica, durante la formación de este "artista investigador" que antes nombré, en la visión del mundo que ofrece desde su práctica, como así también una interpelación a los otros mundos propuestos por las demás disciplinas y sus ejes teóricos, cognitivos, memorísticos e intelectivos, al atender a la dimensión identitaria, social, expresiva, narrativa y metafórica por medio de un juego colectivo en donde encarna nuevas formas de pensamiento. Esto se traduce en una indagación de la realidad, de su historia, de su tiempo, del ser, con una proyección de esta compleja contemporaneidad.

Relato de mi experiencia: "Estructura Dramática"

Las/os niñas/os me esperan en la puerta de la preceptoría de talleres en compañía de una preceptora, que les va tomando asistencia luego de sus almuerzos. Han estado toda la mañana en la escuela tomando distintas clases. Desde allí nos dirigimos hacia el espacio destinado a talleres al cual llegamos recorriendo todas/os juntas/os con sus mochilas a cuestas y el guardapolvo, hecho un bollo en la gran mayoría de los casos. Debemos atravesar media escuela, para lo cual recorreremos tres largos pasillos, subimos una escalera y finalmente llegamos al espacio áulico. Dejan sus pertenencias en un cuarto aparte e instantáneamente se sientan en unos pocos bancos alargados para comenzar la clase. Parada frente a ellas/os, les pregunto cómo están, mientras anotan en una lista su propio presente. Nos presentamos y luego les propongo un juego para entrar en calor. En ese primer momento tomo contacto de sus estados, lo cual me permite decidir el nivel de mi exigencia. Les muestro luego algún relato, en forma de texto, (contado por mí o leído), foto, pintura, canción, etc. Los/as

distribuyo en grupos y a partir de alguna zona de su cuerpo, o de una sensación, o de una palabra, las/os conduzco a una acción específica para luego finalizar con la composición de un nuevo relato, pero esta vez, dramático. Para finalizar la clase, se hace una reflexión colectiva, de la cual surgen preguntas que tal vez no encontrarán sus respuestas en el momento o quizás nunca las encontremos. Y siempre se trata de relacionar esas reflexiones con algún evento o circunstancia particular de la vida diaria por la que hayan transitado, en donde, podemos distinguir ciertos elementos que se corresponden con los siguientes contenidos propios de la disciplina, pertenecientes a la estructura dramática¹³:

- texto
- acción
- personaje
- conflicto
- circunstancias dadas

Al mismo tiempo queda un espacio final de la clase destinado a la reflexión. Ésta es una construcción, colectiva y creativa, pero de otro orden. Digo esto, porque es el momento en el que se construye otro tipo de personaje, el propio, el de un ser humano frente a su destino (la Moira, llamada así por los griegos) y las posibilidades de actuar sobre él. Uno de los participantes del taller en alguna ocasión habría dicho, luego de las reflexiones, *“me da flojera existir”*, otro/a, *“pareciera que cada uno/a es normal, depende de dónde esté, lo cual otro/a refutó “Todos somos normales porque capaz para los/as otros/as nosotros/as somos los no normales”*

Pareciera que en el camino que transitamos en grupo, hacia nuestro salón, las/os alumnas/os y yo, desde la preceptoría de Talleres, atravesando, "conquistando", la escuela y ese trabajo sobre nosotras/os mismas/os en el espacio propio del taller, nos vuelve vulnerables y extranjeros en nuestro propio territorio. En el reconocimiento de esa condición de vulnerabilidad, condición que por otro lado se

¹³ El Método de las Acciones Físicas propone que son cinco los elementos de la estructura dramática presente en toda obra teatral. Estos son: conflicto, sujeto, entorno, acción y texto.

vuelve constitutiva del acto teatral, la circulación de la palabra es esencial. Es en esa reflexión final que antes nombraba, es donde la palabra circula, huye de la cristalización, y las/os niñas/os se apropian de su singularidad.

La escuela es el marco de referencia, de una práctica en la que, a partir de una relación asimétrica, a través de esa condición de vulnerabilidad, en la que se ofrecen, se vuelve igualitaria. En esa coexistencia hay un estar disponible, en un "aquí y ahora" a reconocer a ese otro/a, a través de la palabra y el cuerpo en acción, de su singularidad. Ampliando los límites de su propia libertad. Límites instituidos en gran parte, heredados, recreados, en la cotidianidad escolar. Al derribar supuestos, y estereotipos, que sostienen las desigualdades y discriminaciones, se reconducen esas trayectorias, apropiándose de sus propios cuerpos, relatando sus propias historias, dejando sus propias huellas en ese caminar con esas/os otras/os con otros valores y los mismos derechos y obligaciones.

Ante todo sensibles, frente a un orden preestablecido a cierta domesticación que ejerce el ritual cíclico de la rutina escolar sobre las/os alumnas/os. Porque creo que es el cuerpo sensible el que puede hacer inteligible, en ese repetido acontecer escolar, lo injusto como así también la discriminación. El cuerpo sensible entendido como mucho más que la imagen visible de lo que somos, más bien como vehículo de nuestra historia, de nuestra afectividad, de nuestra identidad.

Es así que el taller propone, al mismo tiempo un "desorden", a lo referente al tiempo y al espacio, y un habitar la escuela desde la disponibilidad a la vulnerabilidad. El/la alumno/a se ve obligado a gestionar su propio espacio y tiempo de una manera responsable, a cuestionarse, a tomar decisiones, a solidarizarse con otras/os, en igualdad de derechos y deberes. Punto de partida para una verdadera democratización de las prácticas escolares.

Frente a esta idea de vulnerabilidad, el ejercicio del rol docente teatral, tiene como obligación un acompañamiento desde el cuidado, como adulta responsable, con un recorrido hecho, ofreciendo mi escucha y diálogo permanente. Diálogo que se reafirma en la confianza de una afectividad que emana de esa *tiranía de la intimidad* frágil y expuesta.

De esta manera, lo espectacular del teatro se sostiene en lo real de las/os actores alumnos en sus deseos, inquietudes, y necesidades.

Cornú afirma que, "no hay sujeto sin institución simbólica, sin límites. Ahora bien, ¿cómo instituímos? ¿Con qué resortes de los sentimientos, las emociones y los afectos humanos jugamos? Por decirlo en otros términos: ¿cuáles de ellos reconducimos, cultivamos y transmitimos? (...) Transmitimos, huellas, atmósferas, relatos" (Cornú, 2004, p.34).

Pensando sobre esto, el *destinatario* de esta práctica, de este objeto Teatro, *se vuelve sujeto*, en esta transmisión de la práctica teatral. Reinventando una sociedad más justa y democrática. Se redirecciona el aprendizaje, sobre la propia experiencia puesta en escena.

IV. Conocer a través del cuerpo

En este último eje, abordaré la noción de cuerpo vinculado a la práctica teatral. A diferencia de los ejes anteriores, en éste mi experiencia aparecerá en el desarrollo del eje.

A partir de estos análisis sobre mis prácticas traigo aquí nuevas preguntas: ¿qué lugar brinda la escuela para la reflexión sobre nosotros/as mismos/as y como sociedad a través del cuerpo?, ¿qué diferencia la transmisión de las prácticas teatrales de otras prácticas, incluso las artísticas que imparte la escuela?, ¿qué huella deja en las infancias la práctica teatral?.

Para obtener los títulos que me otorgó la Escuela de Teatro de La Plata, tuve que cursar y aprobar materias como Análisis del Texto Literario, del Texto Dramático, Expresión Corporal, Actuación, entre otras, como así también las Didácticas y Psicologías y otras para graduarme como Maestra y Profesora. Pero principalmente tuve que hacer un trabajo minucioso, cual investigadora sobre mi cuerpo, sobre mi historia, para encontrarme con mi propia "naturaleza". Debí despojarme de mucho de lo que bajo el nombre de "Cultura" mis estudios previos me habían alejado de mi original, de mi propia identidad; proceso por demás exhaustivo y hasta en parte doloroso, ya que, como una profesora me dijera en su devolución

después de la muestra de un trabajo que había presentado: "has dejado una piel". Piel que, como límite de los yo-es, delimita las relaciones entre "nosotros" y "ellos" (Kaplan, 2016)

La escuela, no deja de reproducir condiciones semejantes para construir lo común, por ejemplo con los cuerpos que no dejan de posicionarse en formas semejantes ejerciendo sobre ellos complejas relaciones de poder. Si mi formación se ha centrado en abandonar los carriles conocidos y mandatos de la cultura, mis clases no pueden alejarse de ello. Mi interés está puesto allí, en que las/os alumnas/os desanden los caminos conocidos, abandonen los estereotipos, con una mirada reflexiva y crítica a través de las herramientas que me han dado mis propios estudios.

A esta propuesta en donde no dejo de reconocer un desafío, encuentro las más diversas reacciones de mis alumnas/os. Pero, ante todo, se trata de cuerpos pensantes, cuerpos políticos, que para construir las escenas construyen conocimiento en la acción dramática.

Sobre el "cuerpo" y las huellas de la escuela sobre ellos, me parecen pertinentes las ideas de Kaplan (2016), quien, a partir, de algunos conceptos de Bourdieu, habla de violencias simbólicas que producen heridas subjetivas a través de una estructura social que sostiene la dominación de los dominados: "El cuerpo, y más particularmente el rostro, al estar tratados socialmente a través de sus marcas, más o menos visibles, más o menos invisibles, produce subjetividades" (p.214). En la misma línea y reflexionando sobre la construcción de subjetividades, podemos detenernos en la importancia de la mirada. La autora trae la voz de Le Breton para pensar en la mirada: "tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales (Le Breton, 2010 en Kaplan, 2017).

En la cotidianidad escolar y en las tramas relacionales que se van construyendo dentro de las escuelas, tanto en las palabras como en los cuerpos se crean huellas que son formadoras de subjetividad infantil. "*Ella me miró mal*", "*Mirame, mirame*", "*Mirame a los ojos cuando te hablo*" Esas marcas a veces condicionan, y pueden producir sufrimientos que obturan posibilidades.

En este laboratorio de futuros, en el que intento posicionar mis prácticas, es esencial el vínculo pedagógico que se establece desde una mirada que habilita posibilidades:

La mirada educativa es aquella que trasvasa lo que se ve a simple vista y construye nuevos sentidos a partir del sufrimiento del que dan testimonio cotidiano las y los estudiantes en las escuelas y que descifra sus marcas subjetivas y corporales más o menos visibles (Kaplan,2017, p. 58).

A partir de hacer visibles esas marcas, como así también los conflictos e intervenir en ellos, se pueden encontrar nuevos sentidos, y la escuela puede realmente modificar destinos, con una “actitud reparadora”.

Estar en la escuela, implica un para qué, y es en la búsqueda de la respuesta a esa pregunta en donde se distinguen dos acciones para acompañar como docentes en los aprendizajes a los/as alumnos/as: reproducir lo que el sistema obliga a reproducir o intervenir y transformarlo. Es primordial que establezcamos una relación con los/as estudiantes, desde lo más real, sus cuerpos, para narrar aquello que falta, que otros/as olvidaron, para construir una humanidad más equitativa, más justa, ya que comparto con Southwell (2009) que:

Enseñar es -a riesgo de ser un poco esquemático- establecer una relación, esto es, construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas sino una posición que sufre alteraciones y que busca e inventa respuestas. Esa relación se establece con la cultura, el poder, los saberes y las formas de su enseñanza; una relación con los otros y lo que ellos generan en uno, con la política y la sociedad; con el mundo del trabajo y las múltiples estrategias que desarrollamos para ubicarnos en él (p. 169).

Es, entonces, que considero que las prácticas teatrales, allí donde las/os alumnas/os se involucran desde lo más identitario, con sus cuerpos, miradas y voces, se construyen y deconstruyen continuamente, componiendo ficciones, que no dejan de ser simulacros de utópicas sociedades. Metáforas, claro está, pero ancladas como marcas posibles y reparadoras en sus cuerpos.

Mientras transmito esas experiencias, voy construyendo en ese proceso, un vínculo de extrañeza pero al mismo tiempo afectivo y de confianza en los/as niños/as que hace de este taller una experiencia diferente desde la utilización del cuerpo y la construcción de conocimiento dentro de la misma Institución, que incluso difiere de otras prácticas artísticas que imparte la misma escuela ya que al constituirse desde un espacio y tiempo distintos, se materializa en los cuerpos de los/as estudiantes que construyen metáforas, posibles certezas momentáneas y en continua transformación.

Le Breton (2010) nos dice “hay una corporeidad del pensamiento como hay una inteligencia del cuerpo” (p.17), un “cuerpo sensible”, que percibe a través de sus sentidos, adquiriendo un lenguaje propio en la acción y en relación con otros/as. Desprendiéndose de mandatos, las/os niños/as van construyendo una imagen propia de sus cuerpos, sobre lo orgánico. Un cuerpo que comprende, relaciona y toma decisiones para resolver

Receptor y “vehículo” de nuestras vivencias, el cuerpo se construye desde la conciencia y necesidad de la expresión .

¿Terminó la función?

Para finalizar este recorrido me gustaría comenzar con una primera reflexión personal ya que este trabajo final me llevó no sólo a reelaborar conceptos sino también a repensar el sentido de mis prácticas pedagógicas principalmente ante la pregunta que una vez nos hiciera, en uno de los seminarios a los que asistí, la profesora Dra. Patricia Redondo, que consistió en preguntarnos: "¿qué construye la escuela?". La búsqueda de respuestas, desde mi punto de vista, me llevó a revisar y analizar mis clases para intentar comprender qué construyen las prácticas teatrales en la escuela Anexa, y qué sucede en las infancias, en sus cuerpos, en sus miradas.

En lo que concierne al trabajo de introspección me propuse realizar desde los cuatro ejes en los que elegí enmarcarlo, *el Teatro como práctica igualitaria y emancipadora*, *el Teatro como tiempo y espacio de práctica de sociabilidad*, *Trayectoria escolar desde la perspectiva "taller"*, y *Pensar a través del cuerpo*.

A partir de dicho trabajo me gustaría reflexionar a partir de las ideas de la filósofa francesa Laurence Cornu (2004), en cuanto a una "ética de la responsabilidad" en nuestro acto educativo, o transmisión de saberes, a través del cual velar, cuidar lo antiguo y dar lugar a "lo Otro", lo cual lo vuelve un acto político:

Lo político como experiencia de acto común, de acción libre, y de posibilidad para los nuevos de cumplir su libertad, como posibilidad de un espacio común (...) Cuestión de espacio tanto como de temporalidad; de espacio en la casa común, cosa difícil y quizás tan decisiva en nuestros días, donde todos los lugares están previstos u ocupados, y todos los territorios por conquistar, mientras que aquí se trata de un espacio "entre": de espacio para respirar, de espacio libre, y de lugar también para lo indeterminado (p. 36).

Esta autora y filósofa francesa, habla de un "espacio entre", para hablar de la transmisión. Idea de un espacio, que se construye con un vínculo con esos otros/as al que le transmito mi propia experiencia, mi legado. Experiencia que no dejo de analizar y en donde el cuerpo es el que se pone a pensar, desde sus huellas e interpelado por otras/os. El espacio del taller es en sí, para los/as alumnos/as, un espacio entre lo

"obligatorio" y lo indeterminado que se construye, con cada grupo, o comunidad de artistas, a lo largo de un proceso. Rompe con el "habitus".

Los/las docentes, dentro de los márgenes de las diversas normativas vigentes somos nombrados como intelectuales, pedagogos, trabajadores de la cultura, y es parte de nuestro deber garantizar el derecho a la educación de nuestros/as estudiantes, como así también acompañarlas/os en reconocer lo que traen como propio, inscripto en su cuerpo antes que en su lenguaje y construir aquello indeterminado, otro posible capital cultural.

Ese vínculo comunicativo profundo que se establece en el taller, no dudo que también suceda en otras áreas y prácticas de la escuela, pero, es en sí, con toda su complejidad, el conocimiento de la misma práctica que transmito.

El filósofo, Jacques Rancière (2010), habla de la "emancipación intelectual" y postula la "igualdad de las inteligencias", como así también un "espectador emancipado", que escapa de una actitud pasiva. En su libro *El espectador emancipado*, analiza al Teatro y a las imágenes pensativas, y compara las distancias entre los actores, artistas con los espectadores y las relaciona con las distancias que se establecen entre maestros y alumnos. Nos anuncia:

Es la lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa de lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado -en un cuerpo o en un espíritu- y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe *aprender* es lo que el maestro le *enseña*. Lo que el espectador debe ver es lo que el director teatral le hace ver. Lo que debe sentir es la energía que él comunica. A esta identidad de la causa y del efecto que se encuentra en el corazón de la lógica embrutecedora, la emancipación le opone su disociación. Ese es el sentido de la paradoja del maestro ignorante: el alumno aprende del maestro algo que el maestro mismo no sabe. Lo aprende como efecto de la maestría que lo obliga a buscar y verificar esta búsqueda. Pero no aprende el saber del maestro". (Rancière, 2010: 20).

Lo que los/as alumnos/as aprenden en el taller de Teatro es "algo más" que las herramientas para componer personajes y actuarlos. Ése "algo más" es una búsqueda incesante que derriba supuestos, que se verifican en la acción dramática.

Como maestra, acompaño a los/as estudiantes a formularse todo tipo de preguntas con tantas posibles respuestas tan efímeras como el mismo arte teatral y me permito preguntar (me) con ellas/os. Me vuelvo infancia, me reconozco infancia, aprendo en el acto de enseñar. La construcción de esos personajes sólo les conduce a preguntarse cómo ser y repreguntarse una y otra vez, por ellos/as y por sí mismos/as, tanto y en cuanto se les propicie el lugar para hacerlo. Yo no tengo todas las respuestas y si las tuviera no se las daría ya que estaría “embruteciéndolos/as”. Durante mucho tiempo insistí en enseñar los contenidos rígidos de mi área, sin pensar en mi formación, en el camino que yo había transitado para llegar a comprenderlos. Ésto convertía a mis clases en mera información. Al contrario, comencé a unir a la artista que soy con la docente que planifica sus clases, lo transformé con esa decisión, en un acto político y en ese “puente” que hice entre el método y la disciplina artística, empecé a entablar otro vínculo no sólo con el objeto “Teatro” sino que también con los/as alumnos/as a quienes trato de darles una caja de herramientas, con lugares sin ocupar, para que usen en cada ocasión que se les presente sin necesidad de estar yo delante de ellos/as. Promuevo, de alguna manera, su propia emancipación.

En la lógica de la emancipación, siempre existe entre el maestro ignorante y el aprendiz emancipado una tercera cosa -un libro o cualquier otra pieza de escritura- extraña tanto a uno como al otro y a la que ambos pueden referirse para verificar en común lo que el alumno ha visto, lo que dice y lo que piensa de ello. Lo mismo ocurre con la performance. No es la transmisión del saber o del aliento del artista al espectador. Es esa tercera cosa de la que ninguno es propietario, de la que ninguno posee el sentido, que se erige entre los dos, descartando toda transmisión de lo idéntico, toda identidad de la causa y el efecto" (Rancière, 2010, p.21).

Esa "tercera cosa", sería por un lado el disfrute de un público circunstancial que presencia aquella obra que interpretan otras/os que van construyendo con sus acciones dramáticas futuros, inciertos, posibles, que ha prometido y promete la escuela en sí, y que en el taller se vislumbran. El objeto teatral, se erige entre ambos como pretexto y aprendizaje de un estar juntos/as, en un tiempo y espacio irrepetibles.

Es un "puente", para construir un vínculo que se transforma en el mismo objeto que se estudia. Porque es constitutivo del acto teatral ese vínculo afectivo y sensible para volver a esa naturaleza que la cultura cincela y moldea, y que a veces la escuela promueve. Sin el otro/a es imposible hacer teatro que en forma simultánea me transforma y transformo y es así que le encuentro sentido a mi propia experiencia educativa, que se va renovando con las nuevas generaciones que van transitando por mi taller, construyendo mi propio presente. Siendo interlocutora de mi propia práctica, allí, en el reconocimiento de la potencia que tiene para la reconfiguración del vínculo pedagógico la infancia que se manifiesta en el signo de pregunta que me atraviesa como docente en cada encuentro con la infancia de las/os niñas/os de las clases de Teatro en la Escuela Graduada.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. L. (2010a). Los afectos magisteriales: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea. *Propuesta Educativa*, 33, junio, pp. 113- 115.
- Abramowski, A. (2010b). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Abramowski, A. [Medios FAhCe. UNLP]. (22 de mayo de 2019). Entre cerebros y emoticones. Políticas y prácticas educativas en debate. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=1RmXxLZZ67o&t=0s>
- Agratti, L. (2022), *Devenir pregunta: filosofía e infancias entre la escuela y la Universidad*, Río de Janeiro, NEFI/UERJ. ISBN: 978-65-991017-1-7
- Angelico, R M, (2022) La fuga de género en la(s) infancia(s) Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2418/te.2418>.
- Bárcena, F. (2010). Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3).
- Blanco, S. (2018). La autoficción: una ingeniería del yo *Temporal*, 3 (s.p.). .
- Carli, S. (2017). La infancia en perspectiva histórica: política, pedagogía y desigualdades sociales. Los desafíos de la investigación en América Latina. En L. Mansilla, A. Stolkiner y M. Minnicelli (comps.), *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano* (pp 43-61). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Colángelo, M. A. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Mesa Infancias y juventudes. Serie Encuentros y Seminarios*. Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cornú, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otros *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.
- Cornú, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, instituciones y sujetos. Un concepto de la educación en acción*. CABA: Ediciones Novedades Educativas.
- Dubatti, J. (2016). Teatro-Matriz y Teatro Liminal. La liminalidad constitutiva del acontecimiento teatral. *Cena*, (19). <https://doi.org/10.22456/2236-3254.65486>
- Dubatti, J. (2020). *Perspectivas para el análisis del Teatro Contemporáneo*. CPTI. Seminario de investigación dictado por Jorge Dubatti, por el canal de YouTube del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, 26 de noviembre de 2020.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del estado*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Duran, M. (2013). *Escuela popular y emancipación una apuesta para el continente americano*. Buenos Aires: Ediciones Centro Cultural de la cooperación Floreal Gorini.

- Frigerio, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En F. Terigi (comp). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Kaplan, C. (2016a). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130.
- Kaplan, C. (2016b). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas. El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios*. CABA: Miño y Dávila Ediciones.
- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos en la convivencia escolar*. Rosario: Homosapiens Ediciones.
- Kohan, W. (2006). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del estante.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes
- Le Breton, D (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile. Ediciones Metales Pesados.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidación como espectáculo*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Southwell, M. (2009). Docencias, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En: J. A. Yuni (comp.) *Formación Docente. Complejidad y Ausencias* (pp. 169-199). Córdoba: Brujas..
- Terigi, F. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En F. Tegui (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Zapiola, Ma. Carolina (2018). *La historia de las infancias en América latina*. compilado por Lucía Lionetti ; Isabella Cosse ; María Carolina Zapiola. - 1a ed . - Tandil : Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018. Libro digital, PD