


## Entretelones, teatralidades críticas: diálogos entre pedagogías, cultura visual y artes

*Entre telas, teatralidades críticas: diálogos entre pedagogias, cultura visual e artes*

*Behind the scenes, critical theatricalities: dialogues between pedagogies, visual culture and arts*

Arianna Fasanello <sup>1</sup>

Universidad de la República, Montevideo, Departamento de Montevideo, Uruguay

### Resumen

Este artículo presenta la narración, indagación y análisis de una experiencia de mediación artístico-pedagógica en un abordaje que propone intercambios entre niños y niñas de una escuela pública de Montevideo - Uruguay, un elenco de jóvenes que trabaja en artes escénicas y una pieza que arriesga a desplegarse en los recreos escolares y en el teatro, para construir significados y sentidos abiertos entre quienes participan de la experiencia. El abordaje de mediación comprende: la visita a la escuela por parte de un elenco que va a su encuentro y el visionado de la pieza que se lleva a escena poniendo el juego sus entretelones, entendidos como a) los diálogos entre niños y niñas con el elenco luego de ver la pieza, b) el juego y aproximación a la comprensión de los efectos esceno-técnicos que la componen y c) una trayectoria por dentro del teatro, que permite el acceso a los espacios invisibilizados de un edificio teatral considerado patrimonio histórico nacional. Este análisis pretende constituir una aportación para la revisión de las relaciones que se pueden establecer entre instituciones escolares y teatrales, desde un enfoque decolonial y poshumanista.

**Palabras-clave:** Relación; Mediación; Prácticas críticas; Artes; Pedagogía.

### Resumo

*Este artigo parte de uma narração, de indagações e análise de uma experiência de mediação artístico-pedagógica partir de uma abordagem cênica que buscou estabelecer intercâmbios entre meninos e meninas de uma escola pública de Montevideo, Uruguai. Envolvendo parte de um elenco de jovens que atuam em uma peça teatral durante os intervalos escolares, buscou-se construir sentidos e significados abertos entre aqueles que participaram da experiência compartilhada. A abordagem de mediação proposta compreendeu: visita à escola por parte do elenco que foi ao seu encontro levando cenas que colocassem em jogosuas "entre-cenas" acionadas a partir de: diálogos entre meninos e meninas com o elenco logo após assistir à peça; o jogo e aproximação com a compreensão dos efeitos ceno-técnicos que a compõem; e, uma trajetória por dentro do teatro, que permite acessar espaços invisibilizados de um prédio teatral considerado patrimônio histórico nacional. Esta análise pretende contribuir para propor uma revisão das relações que se possam estabelecer entre instituições escolares e teatrais, a partir de um enfoque decolonial e poshumanista.*

**Palavras-chave:** Relação; Mediação; Prácticas críticas; Artes; Pedagogia.

### Abstract

*This article provides a detailed narration, inquiry, and analysis of an artistic-pedagogical mediation experience that facilitates exchanges between boys and girls from a public school in Montevideo, Uruguay, a cast of young people working in performing arts, and a theatrical piece designed to unfold during school recesses and in the theater. This initiative aims to foster open meanings and interpretations among the participants. The mediation approach encompasses several key components: a visit by the performing arts cast to the school to engage directly with the students, the viewing of the*

<sup>1</sup> Profesora Adjunta de la Unidad de Formación y Apoyo Docente. Professora da Universidad de la República, Uruguay. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1825-0097>. E-mail: [ariannafasanello@gmail.com](mailto:ariannafasanello@gmail.com)

*staged piece which emphasizes its behind-the-scenes elements, and is understood through: a) dialogues between the students and the cast following the performance, b) an exploration and understanding of the scenic-technical effects integral to the production, and c) a guided tour within the theater, granting access to the hidden spaces of a building recognized as a national historical heritage site. This analysis aims to contribute to the re-evaluation of the relationships that can be forged between educational and theatrical institutions, from a decolonial and post-humanist perspective.*

**Keywords:** *relationship; mediation; critical practices; arts; pedagogy.*

## Introducción

La prioridad de la filosofía occidental ha sido siempre despejar el terreno de impedimentos accidentales, marcar sus definiciones y premisas. Ciertamente es difícil imaginar una filosofía basada en un suelo desigual, en un suelo que se mueva o que ya, en virtud de su oblicuidad natural, proporcione una infinidad de posiciones, posturas, puntos de apoyo a cualquiera que esté dispuesto a recorrer el suelo en distintas direcciones". (Carter, 1996, p. 3)

Esta cita de Carter, en *Lie of the Land*, alude a la filosofía occidental como excavadora o niveladora constante del terreno, pretende mantener una planicie en los acontecimientos personales o sociales, lo cual no sólo resulta imposible, sino (in)deseable. Dicha cita, si se analiza desde una perspectiva contemporánea de los pensamientos, sentimientos y acciones educativas en artes, contribuye a interrogar qué terrenos estamos dispuestas a transitar como mediadores/as entre lo artístico y lo pedagógico al trabajar con niños y niñas. Se hace necesario estar dispuestos/as afectiva, cognitiva y relacionamente para el encuentro; intentando, desde roles de coordinación críticos y elencos proactivos y sensibles, para habilitar experiencias que produzcan prácticas artísticas innovadoras, proponer modalidades (otras) que subviertan las convenciones acerca de "qué se puede hacer y qué no, en el teatro" (Lucía, 4.º B)<sup>i</sup>.

En el texto se indaga y analiza, a partir de la reflexividad<sup>ii</sup> una experiencia particular en la que participan niñas y niños de una escuela pública de la ciudad de Montevideo-Uruguay, ubicada en un barrio considerado "de periferia y de contexto crítico". Esta práctica artística y pedagógica relaciona una pieza de artes vivas - escénicas con un elenco<sup>iii</sup> (del que formo parte como coordinadora, activadora y siempre aprendiz), preparado para la puesta en acción de la mediación<sup>iv</sup> que pone en diálogo diversas dimensiones, para poner en juego sus posibles articulaciones entre: participación, interacción, instituciones (escuelas y teatros) corporalidades, visualidades y narrativas.

Cabe mencionar que la relación que se establece entre el elenco y las personas e instituciones implicadas en dicha experiencia, se distancia de la categorización

basada en relaciones de poder que erosionan la equidad, así como las oportunidades plenas, reproduciendo vínculos de subordinación hacia sujetos, colectivos o poblaciones.

La propuesta pretende incidir, corporizar y performar el encuentro, a partir de una mediación, orientada al despliegue de micronarrativas en las que niñas y niños “nos dejen entrar” y en las que, como elenco, seamos capaces de adentrarnos, reconocer, anidar e intervenir. Lo performativo en este caso se plantea como espacio de

[...] construcción social de las relaciones que se erigen alrededor de los sistemas de creencia ideológicos que nos constituyen y que organizan nuestra experiencia a través de las representaciones, prácticas y regulaciones culturales [...] para analizar críticamente las dinámicas sociales a través de las cuales nos constituimos, para deconstruir las representaciones y prácticas hegemónicas. (Vidiella, 2007, p. 4)

Este posicionamiento nos sitúa subjetiva y simbólicamente en la trama o red configurada en todo ámbito social, que se expresa en lo global y en lo particular, en este caso, al sur del Uruguay. Parafraseando a Elizabeth Ellsworth (2005), dicha red estaría compuesta por los conocimientos, las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos; y los deseos que actúan como motores de sus propias acciones. Todas las personas ocupan una posición vincular-social en dicha red, noción que constituye una de las palabras clave de este texto: relación. Esta trama se construye a partir de cómo somos regulados, mirados y representados, al mismo tiempo que, a partir de cómo miramos; desde esos parámetros, nos autopercebimos (consciente o inconscientemente) lo que contribuye a definir qué sitios tenemos asignados o autoasignados, para inscribirnos simbólicamente en la red.

Al iniciar las actividades se articulan los vínculos entre escuela y teatro. En ese contexto, nos enfrentamos a modalidades de acción referidas a la circulación de bienes culturales, que necesitan ser cuestionadas: escisiones tales como centro/periferia, conocimiento/ignorancia, visualidad/(in)visualidad, accesibilidad o (in)accesibilidad a teatros, museos, intervenciones artísticas, etc. Con el fin de aproximar y vincular esta mediación con aportaciones críticas y contemporáneas al respecto se toman como referencia (desde la reflexividad) las siguientes perspectivas.

Por una parte, la perspectiva decolonial que problematiza la organización jerárquica de personas o poblaciones, basándose en la mirada colonial del poder

respecto a etnias, cultura y política. Por otra parte, mas en esa misma línea, el texto se nutre de los aportes del poshumanismo (Braidotti, 2013),<sup>v</sup> en tanto plantea elementos para analizar e interrogar este enfoque de mediación. Y por último, dichos marcos de referencia contribuyen a vincular la experiencia además, con las prácticas de las pedagogías de lo menor y lo expuesto en la cita inicial de Carter. Ésto, en el entendido que los enfoques antes referidos proponen que el suelo se mueva y que, en lugar de planicie, surjan infinidad de posiciones que habiliten miradas diferentes sobre la pieza escénica que proponemos que se encuantran asociadas con: 1) lo que puede provocar el encuentro de niños y niñas, con un elenco que se atreve a experimentar la movilidad (en el sentido de la cita de Carter) del territorio escénico; 2) lo que puede significar el descubrir los entretelones de un teatro “patrimonio histórico”<sup>vi</sup> y de una pieza escénica con carácter abierto y reflexivo; 3) los aprendizajes que podrían surgir, a través del intercambio entre las personas que participan de la mediación y las diferentes maneras de entender lo que acontece en escena.

En ese sentido, los enfoques que, como esta mediación apuestan a las micronarrativas, singularización e interacción entre personas, friccionan con las estrategias en las que se interiorizan posiciones capitalistas y “escalas de valores que nos cercan y nos acechan por todos lados” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 54).

Desde la perspectiva poshumanista, el potencial de la diferencia cobra valor en la singularidad y en la multiplicidad (Guattari, Rolnik, 2005), en tanto promueve moverse de los opuestos binarios (que entiende al sujeto como una unidad arquetípica definida), proponiendo como alternativa, la construcción de subjetividades y discursos múltiples.

Según lo anterior y en consonancia con las premisas devenidas de las pedagogías de lo menor, estrechamente vinculadas con la noción de revolución molecular, se intenta cuestionar la idea instalada del funcionamiento de los teatros como instituciones reguladoras del comportamiento esperable en dichos ámbitos. Este abordaje actúa desde artes escénicas, sostenido por la intervención crítica del elenco, como plataforma para subvertir los discursos convencionales de visita y comportamiento esperado en un teatro. Las pedagogías de lo menor toman como referencia (y por esa razón aportan a la narrativa y análisis de esta propuesta de mediación) la noción de revolución molecular que problematiza las ideas instaladas

en la perspectiva capitalista de Occidente, que activa constantemente la construcción de subjetividades que actúan como fundacionales o modelizantes.

El abordaje propuesto en la puesta en escena sostiene su posición y proceder en las perspectivas críticas antes presentadas, que proponen la creación de relaciones personales e interpersonales, que se construyan a través de “la invención de nuevas formas de sociabilidad en la vida doméstica, amorosa y profesional y en las relaciones con los vecinos y con la escuela [...]”. La revolución molecular consiste en producir las condiciones no solo de una vida colectiva, sino también de la encarnación de la vida para sí mismo, tanto en el campo material, como en el campo subjetivo [...]. El trazo común entre los diferentes procesos de singularización es un devenir diferencial que rechaza la subjetivación capitalista” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 54).

En la acción situada que acontece en la escuela y en el teatro, se condensa la experiencia que, al retomar la cita de Carter, cuestiona los planos sin desniveles ni huecos, sin grietas ni vacíos, ofreciendo un limitado margen de modificación de direcciones, intensidades y profundidades. Esta (in) movilidad impediría el surgimiento de opciones para que los sujetos puedan situarse subjetivamente en la red de conocimiento, poder y deseo (Ellsworth, 2005) ya citada. Me muevo entonces simbólicamente para la escritura de este texto, en un terreno complejo, vivo y dinámico, que analice los acontecimientos que se producen al llevar a escena la pieza “A las cuatro en el murito”,<sup>vii</sup> con el enfoque de mediación ya presentado.

Desde mi lugar de coordinación, propongo al elenco y a las docentes a cargo de los grupos de 4to año (ya referidos) participar de estos encuentros activos, afectivos, lúdicos y artísticos en una experiencia que consta de tres instancias: el encuentro entre el elenco y los niños y niñas en la escuela; el encuentro en el teatro; y el descubrir los entretelones del teatro.

### **El encuentro entre el elenco y los niños y niñas en la escuela**

Se analiza la experiencia de esta escuela en particular por el valor que las docentes y dirección a cargo del centro educativo advierten en la propuesta; por el involucramiento de padres y madres con la institución, quienes expresan la necesidad y el deseo de que la escuela participe en la experiencia y por la manifestación de

autovalidación de los modos comunitarios de intervención de las familias con la escuela que se podían ver potenciados en esta propuesta de mediación artística y pedagógica.

La respuesta de niñas y niños fue de rápida conexión con el elenco y de inmediata inmersión en la propuesta, como ocurre con las demás escuelas. Se comparten meriendas, jugamos sus juegos, conversamos y pasamos tiempo «suelto», como dice Martín, niño de 4.º C, espacio donde se despliegan maneras de conocer y conectar en el recreo. Desde esta posición, se retoma la perspectiva decolonial y posthumanista, se participa como elenco desde la intención e involucramiento de comprender los acontecimientos de ese contexto particular, en clave de micronarrativas particulares, locales, para distanciarse de la idea de metanarrativa, que universaliza los modos de relación entre las personas, sus maneras de narrarse, de darse a conocer y de generar sentido.

El elenco va a hacia Piedras Blancas en ómnibus de línea. Se camina varias cuadras, pero la escuela no se encuentra fácilmente. Hablamos con gente que mientras nos acompaña nos cuenta de la feria que atraviesa el camino vecinal. Eso nos acerca más a la escuela y a lo que significa para la comunidad. Nuevamente se resignifican las perspectivas críticas referidas inicialmente, relacionadas con el valor de las vivencias locales y los significados que sus habitantes le asignan. Calles sin saneamiento y espacios de recolección de basura componen un contexto que agudiza nuestra práctica de reflexividad, que vuelve a problematizar la manera de relacionar escuela-teatro y nos coloca decididamente en un acercamiento de trabajo “*con*” otros y otras y no “*para*” otros y otras.

En la escuela nos reciben con entusiasmo y curiosidad. Convivir ese tiempo en el recreo da la posibilidad de estar «en ambiente». La escuela está en reformas. Eso marca nuestra manera de estar allí. Al reformar ediliciamente la escuela, se mueven más cosas que ladrillos y cañerías. Parece ser que reformar la escuela implica dar nuevas formas en esfuerzos colectivos. Este tiempo en la escuela, nos implica afectivamente en el proceso: “*vamos escuela adentro*”, no nos quedamos solo en la fachada.

Conversando con niños, niñas y maestras, nos comentan que con frecuencia se vive con gran presión el aprender a escribir “sin faltas de ortografía”. En la escena,

uno de los “actos-movimientos” tiene que ver con la construcción de palabras. Al encuentro en la escuela se llevan los materiales utilizados en la pieza. Allí, con letras sobre los cuerpos, que nos ponemos como camisetas, se arman palabras, se va el miedo a equivocarse de letras y se juega en subgrupos. Cada pequeño grupo construye sus palabras en distintos lugares del patio, acompañados por alguien del elenco y docentes.

Figura 1: Niños, niñas, elenco y maestras conversando en el patio de recreo



Fuente: archivo personal de la autora.

Cada equipo empieza a armar sus palabras, algunas de ellas con “faltas de ortografía”. El elenco experimenta con frecuencia al componer una escena, que de un error surgen ideas y asociaciones que suelen ser muy fructíferas.

Cuando trabajamos con las niñas los niños en los espacios de juego, proponen ideas, y las concretan interactuando con el elenco. De manera permanente intentamos incorporar sus iniciativas en la obra. Parece importante que, desde lo lúdico, puedan equivocarse y buscar alternativas. Entender los errores solo como una disfuncionalidad a corregir nos lleva a perdernos posibilidades para aprender algo nuevo y crear a partir del error.

Así, de un desencuentro en el movimiento, aparece una nueva palabra, una deriva divertida, o tal vez, profunda. Entre alegría y alergia, como ejemplo, se dan diálogos acerca de qué nos produce alegría y qué nos produce alergia.

Llevamos a escena los aciertos y los equívocos, como una manera de ficcionar el temor a los errores. Tener las letras en los cuerpos nos da posibilidades de

movimiento real en el espacio, y de creación de configuraciones muy dinámicas de contacto y comunicación. Esta modalidad de abordaje es performativa, y genera un potencial comunicativo “resistente a las demandas de validez y exactitud endémica del discurso de la reproducción” (Phelan, 1993, s/p). El lenguaje abordado desde una posición performativa, como práctica social permite entenderlo como capaz de generar realidades y hacer más provocadores y sutiles los discursos escénicos que planteamos.

Figura 2: *¿Alegría o alergia?*



Fuente: archivo personal de la autora.

Estas son dos de las palabras que surgen en el trabajo por subgrupos al jugar en el recreo. Se producen equívocos y conversaciones acerca de los errores.

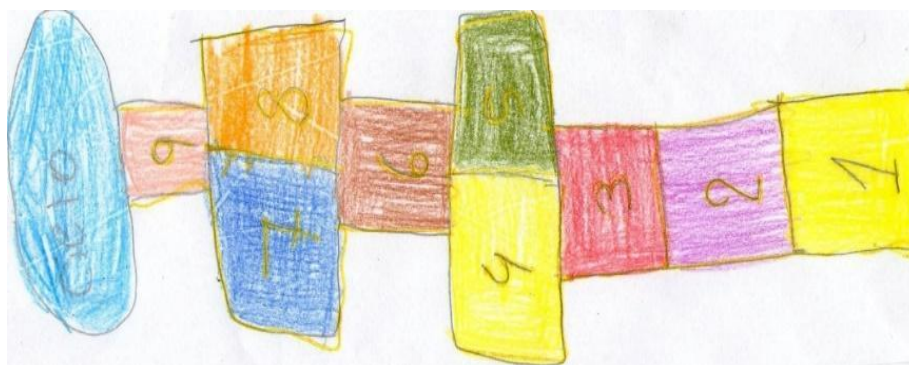
### **El encuentro en el teatro**

Se intenta que la experiencia entre el elenco y los niños en los recreos escolares, vividos previamente, tengan continuidad en el tiempo (uno compartido en la escuela, antes de la visita al teatro y uno después), de manera que al ir al teatro surjan nuevos sentidos para “ver” la pieza y participar posteriormente en el intercambio en el teatro con el elenco y niños y niñas de otras escuelas. Así, se forma parte de una mediación que deja al descubierto los entretelones en un lugar activo, en el que se trabaja *con* ellos y no *para* ellos. En el tercer encuentro en la escuela (posterior a la puesta en escena en el teatro) nos regalan cartas, dibujos, pensares y escenas co-creadas que nos hacen partícipes nuevamente de los significados que provoca esta mediación. Al

terminar la pieza en el teatro, las instancias de conversación generan entusiasmo, espontaneidad y preguntas. Algunas voces se enuncian en primera persona y piden el micrófono; otras eligen distintas estrategias, nos cuentan personalmente cosas al oído, en la puerta antes de irse, o nos dan sus dibujos y sus cartas cuando vamos al encuentro de cierre en la escuela. Los y las niñas manifiestan sus visiones en torno a la visita y lo que sienten al hablar con el elenco, al ver el teatro de una manera diferente y conversar con otras escuelas y sus participantes. En esos intercambios con niñas y niños de distintas escuelas y barrios, hemos registrado diferentes formas de jugar los mismos juegos, pues existen reglas y códigos que corresponden a comunidades particulares.

Les interesa saber las reglas de los juegos en otras escuelas: ¿cómo se hace para saber hasta cuánto hay que contar cuando juegan a la escondida en tu escuela? O si el dibujo de la rayuela en el piso del patio es con cielo o sin cielo.

Figura 3: Dibujo de la rayuela con cielo.



Fuente: archivo personal de la autora.

Estos espacios de diálogo y de participación se activan al habitar el teatro. Constituyen una acción que intenta subvertir la «división de lo sensible», que muestra quién puede tomar parte y quién no de determinados roles, espacios, acciones y relaciones. Esa división constituye “/.../ la delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido” (Aguirre, 2011, p. 2). El concepto acuñado por Aguirre, problematiza la noción de límite, en lo estético, lo pedagógico y lo político y nos alerta sobre la necesidad de que dichos espacios se presenten permeables en las mediaciones artísticas y provoquen movimientos -al menos incipientes- con relación a los lugares asignados a unos y otros. Estos planteos en

pedagogías críticas pretenden componer “una esfera particular de experiencia en la que los sujetos puedan disponer de todas sus capacidades y sean dueños de su voz y sus actos” (Aguirre, 2011, p. 2).

Figura 4: «Vamos en vuelo»



Fuente: archivo personal de la autora.

Jugando, la pieza instala dinámicamente lo relacional (en voces y actos, remitiendo a Aguirre) por sobre la propuesta estática de un papel o personaje; en tanto las vivencias se ponen en juego. Las personas no aparecen en la escena como identidades fijas, en tanto “[...] el sujeto no es algo que pueda ser alcanzado directamente como una realidad sustancial [...] es aquello que resulta del encuentro y del cuerpo a cuerpo con los dispositivos en los cuales ha sido puesto -si lo fue- en juego.” (Agamben, 2005, p. 85). En la escena se juegan los roles en actitud, géstica y presencia para cuestionar identidades fijas, abriendo posibilidades de identificación, contraidentificación, vacíos, fallidos y discontinuidades que habilitan maneras plurales de situarse en ese tercer espacio que Agamben (2005) sostiene se produce en relación. “El lugar de encuentro no está en el texto [pieza], ni en el lector [niños], ni en el autor [coordinación y elenco], está en el gesto en el cual el autor y el lector se ponen en juego en el texto”. (Agamben, 2005, p. 85).

Habilitar el tercer espacio permite salirse del rol fijo de “personaje” y componer un estar siendo, en gerundio, persona a persona. Aunque niños y niñas ya estuvieron con nosotros en la escuela, en el teatro nos preguntan: “¿quiénes son ustedes?, ¿de verdad, sos así en tu casa?, ¿es cierto que son amigos en serio, o es solo para mostrar en el teatro?”.

Al cuestionar, justamente, los roles fijos presentamos espacios personales intermedios. En uno de los actos, aparece un juego de roles: “mamá y papá”. El rol de mamá está leyendo el periódico, mientras que el de papá está tejiendo. Llama la atención que niños y niñas hablan de las familias en su modalidad convencional, una mamá y un papá; cuando la realidad muestra familias monoparentales, ensambladas y variadas en su organización. Sin embargo, en los estereotipos de género y en el modelo de familia tradicional parecen revelarse imaginarios de dichas convenciones aún instaladas. La pieza recupera esos modelos para poner en juego los citados roles y sus acciones performadas, intentando problematizar o subvertir mínimamente dicho modelo.

Podría constituir una simplificación casi obvia, sostener que si presentamos que las mujeres leen el periódico y los varones cosen y tejen en una puesta en escena, estamos transformando algo, o que tocamos temas de género en profundidad por este simple juego de roles. Sin embargo, esta es una de las escenas que genera mayor debate en las conversaciones con las y los niños al terminar la función. Además, de acuerdo con lo planteado por las maestras hay aspectos que se modifican, al menos en lo discursivo, a partir del visionado de la pieza.<sup>viii</sup>

*Javier: A mí me encantó la obra, pero en una parte se equivocaron. Yo me di cuenta. Estaban al revés.*

*Arianna: ¿En qué parte te parece que nos equivocamos?*

*Javier: Cuando él está tejiendo. Ella no puede leer el diario y él estar tejiendo, eso no pasa nunca.*

*Maite: ¡Sí! Es como una amiga mía que tiene un hermano: el varón hace patín y ella va a karate. Para mí no es así. Tendrían que ser al revés.*

¿Qué alcance potencial puede tener este hueco, este intersticio presentado en un rol escénico que es traído por los niños que vieron la obra? Tal vez solo el de presentar algo inesperado, otra opción. A partir de este comentario se suscitó otro diálogo.

*Alex y Manuel: Coser es de mujer... se ríen... Bullicio*

*Daniel: En mi casa cose mi mamá, pero yo también sé.*

*¿Vos sabés?*

*Gonzalo: Yo aprendí a coser, porque vivo solo con mi abuela y ella me enseñó, yo quería hacer una pelota de trapo. Está bueno.*

*Albin: ¡Yo ni loco!*

*Anaya: No digas. Capaz que porque nunca cosiste.*

Joaquín, del elenco, cuenta que a él le gusta tejer y hacer telares.

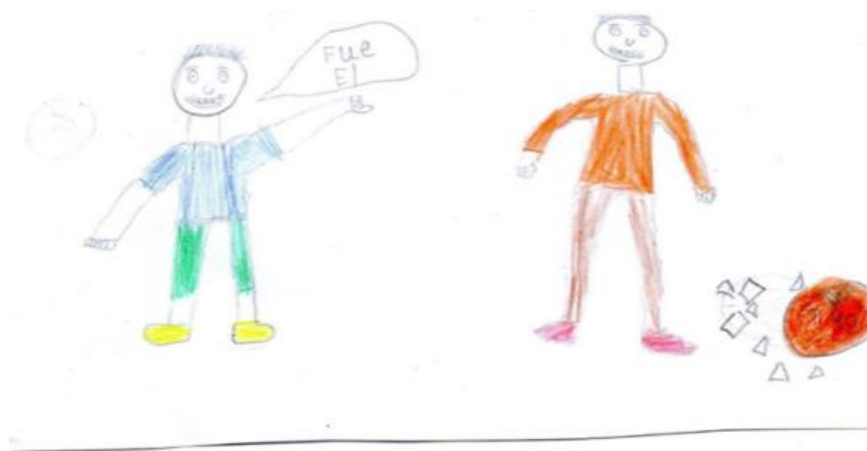
Daniel: *¿En la vida de verdad?*

Joaquín: *Sí. Y, como vieron, también me gusta bailar.*

Silencio nervioso...La paradoja flotó en el aire, Joaquín había jugado en el recreo de la escuela a «las atrapadas», fútbol y carreras. Todo lo que en ese contexto (recreo) parecía considerarse «de varón», pero resulta que le gusta tejer y bailar. Nuevas preguntas surgen, relacionadas con los gustos de las personas, los roles en la escena y derivas asociadas. Parece que podemos vivir más que un rol fijo.

“Nos hallamos en el intermedio, en el medio de una transformación, donde se puede ser varios tus y varios yoes y algo nuevo, fuera de concepciones que esencializan a ambos sujetos” (Padró et al. 2011, p. 77). La pieza «derrama» y activa diversas lecturas respecto a situaciones cotidianas, por ejemplo: la resolución de conflictos.

Figura 6: Fotografía del episodio que dibuja Facundo



Fuente: archivo personal de la autora.

El dibujo de Facundo (figura núm. 6) narra la escena vista en el teatro, de la rotura de un vidrio en la casa de una vecina. El episodio se da mientras juegan a la pelota en la vereda, cerca del murito del barrio.

Figura 7: episodio en escena de la rotura del vidrio dibujada por Facundo.



Fuente: archivo personal de la autora.

En la escena el elenco se da cuenta de haber roto dicho vidrio y comienzan a decir: “yo no fui”, “vos tenías la pelota”, “fuiste vos”, hasta que deciden resolver el conflicto. Este es uno de los episodios que genera mayor interés. La escena propone el pasaje de “echar la culpa al otro” a hacerse cargo en conjunto de la responsabilidad compartida de todos quienes juegan a la pelota.

*Esteban: A mí un día me pasó eso. Lo mismo como a ustedes, igual, igual... y salimos todos corriendo y nos escondimos en la esquina.*

*Cristhian: Pero, yo quiero saber, ¿quién rompió el vidrio en verdad ahora, acá en el teatro?*

*Camila: ¡Sí digan!, ¿de quién es la culpa?*

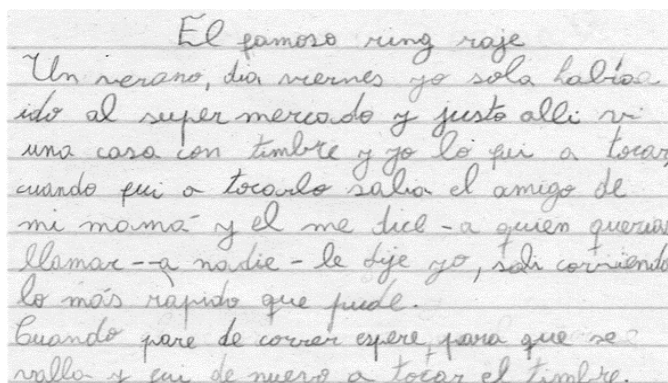
En la conversación con el elenco se despliega y luego desplaza el tema del conflicto, que adquiere otra profundidad. Ahora los planteos son: ¿qué es lo justo?, ¿qué no lo es? y ¿qué maneras hay de resolver el problema? Estos episodios y escenas breves funcionan como trampolín para conectar con vivencias personales y grupales y para poder hablar.

*Kevin: Acá, en este teatro pasa de lo que nunca nos animamos a hablar, pero nunca, nunca hablamos de estas cosas. Es para que nadie nos descubra o para pasarle la culpa a otro, y no digan que no. Pasa pila de veces en la escuela.*

A partir del planteo de Kevin, la maestra dice que van a seguir conversando del tema en la clase. Esos desbordes de la pieza hacia, o desde las vivencias personales y/o colectivas dan cuenta de una mediación que activa la construcción de sentido y la propuesta de acciones aunque sea en circunstancias provisorias. Dichos desbordes se aprecian también en la identificación de los temas que despiertan más intensidad

en las conversaciones después de ver la pieza, todos relacionados con las emociones. La competencia, el miedo a equivocarse, la frustración y lo no permitido como el “ring-raje” (juego barrial muy popular: toco timbre en la casa de un vecino y salgo corriendo).

Figura 8: Carta de Aurelio



El famoso ring-raje  
Un verano, día viernes yo sola había ido al súper mercado y justo allí vi una casa con timbre y yo fui a tocar, cuando fui a tocarlo sabía el amigo de mi mamá y él me dijo - a quien quieras llamar - a nadie - le dije yo, salí corriendo lo más rápido que pude.  
Cuando pare de correr espere para que se valla y fui de nuevo a tocar el timbre.

Fuente: archivo personal de la autora.

Otras emociones mencionadas se asocian al valor de tener amigos, a la mentira y la verdad, a lo real y la fantasía, a los celos y a las proyecciones de futuro. Sería de interés indagar en profundidad lo referido a los mundos emocionales que esta propuesta artística habilita a identificar y especialmente a compartir como plantea Paola (4.º A) diciendo “acá, adelante de todos algo que me pasa, y que no me de vergüenza” .En tal sentido, se sigue propiciando el encuentro, en estos, o en otros contextos similares, con el fin de explorar las dimensiones imprescindibles para profundizar en el campo.

### **Descubrir los entretelones del teatro, misterios de lo que nunca se ve”<sup>ix</sup>**

En esta fase del proceso las niñas y los niños recorren todo el teatro, acompañados por el elenco: pasadizos, salidas a escena y cabinas, lo que Daniel (4to A) llama “misterios de lo que nunca se ve”. Los grupos realizan un recorrido por todo teatro, ven las viejas instalaciones por dentro, lo que implica ver, no solo los espacios a los que no tiene acceso el público, sino se puede percibir el olor a humedad de los pasadizos, escuchar los sonidos de lo profundo, descubrir los recodos y secretos, conversar, cuestionar y aprender con quienes llevan adelante la puesta en escena (elenco, iluminación, sonido, dirección-coordinación, utilería).

De acuerdo con lo que niñas y niños manifiestan, la idea previa que opera antes de entrar en sala es: “al teatro vamos a mirar y nada más”, “no vas a hablar”, “ni a preguntar”, “te tenés que quedar callado”, “y quieta”. En este caso, el recorrido por el teatro tiene como objetivo apropiarse de los espacios que, como público -y especialmente como público de niños y niñas- no les son asignados.

Esta modalidad de mediación artística y pedagógica, apuesta a visibilizar y comprender “cómo funciona todo en un teatro” como dice Daniel 4to.A, y continúa diciendo: “acá podemos ver lo que no vemos cuando vamos a otros teatros”; en ese sentido se muestra interés en saber cómo funciona por ejemplo: la luz negra, que en la oscuridad total, hace que solo sea vea el color blanco. Eso se muestra y explica jugando al terminar la función, con las personas encargadas de iluminación y sonido.

Perspectivas críticas que indagan y problematizan las maneras en que los sujetos se posicionan respecto a las imágenes para dotarlas de sentido, se asientan “no sólo en lo que parecen las imágenes, sino en lo que les parece a quienes las miran” (Hernández, 2005, p. 27), en el entendido que miramos desde nuestra interioridad, desde las imágenes íntimas, personales. El debate se centra justamente en la encrucijada: ¿si se muestra el proceso y se dan a conocer las rutas de acceso a la pieza, entonces, ya no hay de qué sorprenderse? La propuesta arriesga a generar el deseo de ver la pieza, al mismo tiempo que coexista el interés de entender el proceso de su funcionamiento.

Figura 9: Juego nocturno con luz negra.



Fuente: archivo personal de la autora.

En ese sentido, esta experiencia de mediación otorga relevancia a la visibilización de los procesos de ¿cómo se hace el teatro?. ¿Cómo hicieron para armar “A las cuatro en el murito”? como pregunta Jacinta (4to A). El interés planteado por los y las participantes de la experiencia muestra deseo de aprender cómo se construye y produce una puesta en escena. Se busca articular el análisis de esta encrucijada con aportes los como de Acaso (2006) Hernández (2005), Bal (2011), Miranda (2007), que dan relevancia a la necesidad de generar visibilidad acerca de cómo circulan y significan socioculturalmente las visualidades, así como los móviles e intereses de su producción y posproducción.

Organizar, decidir, priorizar y proponer espacios abiertos e inciertos, para desplegar un tiempo compartido en el teatro y en la escuela, implica que niños y niñas, docentes, elenco y personas encargadas de cada trabajo técnico, se encuentren disponibles para aprender y descubrir maneras de desterritorializar el espacio teatral hasta ese momento ajeno, en espacio habitable para reterritorializar, tocar, mirar, hablar y jugar.

Al bajar las escaleras para ir al “pasadizo secreto” (como lo nombra Lucas) conversan con las personas que producen los efectos esceno - técnicos; en la cabina, allí ven, preguntan y entienden cómo funcionan las consolas de sonido y de iluminación. En ese momento, al volver nuevamente al escenario Lucas (niño de 4.º año categorizado como “extraedad y repetidor”) me comenta de manera personal:

*A mí me encantaría hacer eso. No sabía que había eso para ser cuando sos grande. ¡Ahora sí! Eso puedo yo. Voy a ir al liceo (como siempre me dice mi mamá), porque ahora sé que quiero trabajar acá. Yo quiero ser sonidista.*

Más allá del alcance potencial que esas palabras puedan tener en un futuro, y más allá de las interseccionalidades (género, contexto sociocultural, etnia, condición) que componen variables fundamentales para considerar, -que escapan a las posibilidades de este análisis – la pieza provoca y desborda: genera movimiento. Esas vivencias «mueven». Mueven lo autoperceptivo respecto a un “sitio de niño categorizado como extraedad o repetidor”, en un terreno del sistema escolar en el que no logra insertarse: algo se movió, y ese movimiento nos lleva una vez más a la metáfora de Carter del inicio del texto.

### **A modo de cierre**

El relato y análisis de esta propuesta ofrece desde las prácticas artísticas y pedagógicas modalidades de relación que facilitan poder pensar y sentir con otros y otras, hacer lecturas diferentes sobre episodios similares y aproximarse metafóricamente a un rol o a varios roles, por no presentar personajes fijos. Permite al mismo tiempo, situarse de manera cómoda o incómoda en situaciones ficticias que frecuentemente se desplazan y despliegan a territorios personales y grupales, dependiendo de la permeabilidad que cada participante establezca con la experiencia.

De acuerdo a lo argumentado, se puede concluir de manera abierta que este enfoque de mediación puede contribuir a ampliar las opciones de los y las participantes para situarse en sitios no asignados o impensados hasta entonces. En la respuesta proactiva, reflexiva y comprometida de las niñas y niños participantes, se ofrecen las evidencias de campo detalladas en el texto, que dan cuenta que la iniciativa propuesta despierta curiosidad, deseo e implicación.

Por otra parte, las maestras manifiestan que la pieza y el compartir con el elenco en el recreo, así como las visitas mutuas a la escuela y el teatro generan resonancias en los grupos, en tanto la pieza aparece, se recuerda y repiensa en los momentos menos esperados, volviendo a los acontecimientos y refiriendo a ellos de manera específica y asociada a otros eventos, dando respuestas nuevas a situaciones antes ya planteadas en los grupos de la escuela.

Esta iniciativa de mediación mueve desde lo escénico y genera intercambio entre personas desde un espacio que toma posición: en la no complacencia ante propuestas en educación artística modelizantes, que universalizan a las personas en

metanarrativas globales, paradójicamente individualizantes, promovidas por el capitalismo; en la evidencia presentada de que las niñas y niños son capaces de pensarse a sí mismos y a sus colectivos, así como de inventar, reinventar, decir, cambiar, debatir, convivir y transformar a partir de mediaciones artísticas y pedagógicas que les impliquen y pongan en juego sus capacidades; y en la proactividad desde la coordinación de convocar, mantener y conformar elencos para su propia autogestión, que se atrevan a cuestionar y “mover” lo instituido.

Nuestros encuentros siguen rodando entre teatros y escuelas, muritos de barrio y recreos; ese es, desde nuestra propuesta crítica de mediación, nuestro deleite y desafío que “/.../ se siente por un determinado calor en las relaciones, por determinada manera de desear, por una afirmación positiva de la creatividad, por una voluntad de amar, por una voluntad simplemente de vivir o sobrevivir, por la multiplicidad de esas voluntades” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 54). Seguimos jugando, narrando y analizando estos espacios vivos que como dice Jacinta (4toA): “*te dejan pasar, para ver qué hay atrás: ver lo que se ve y lo que no se ve*”.

## REFERENCIAS

ACASO, M. *Esto no son las Torres Gemelas*. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Los Libros de la Catarata, 2006.

ACASO, M. *Pedagogías invisibles*. Los Libros de la Catarata, 2018.

AGAMBEN, G. *Profanaciones*. Adriana Hidalgo Editora, 2005.

AGUIRRE, I. Cultura visual, política de la estética y emancipación. En R. Martins, F. Miranda, M. Oliveira de Oliveira, I. Tourinho y G. Vicci (Org.), *Educación de la cultura visual: conceptos y contextos* (pp. 93-138). Tomo I. Universidad de la República, Universidade Federal de Santa María, Universidade Federal de Goiás, 2011.

BAL, M. ¿Qué historias contamos? ¿Cómo se construyen las narraciones? Conferencia *10.000 francos de recompensa*. *El museo de artes contemporáneo vivo o muerto*. Universidad Internacional de Andalucía, Asociación de Directores de Arte Contemporáneo de España, 2011.

BRAIDOTTI, R. *Lo poshumano*. Gedisa, 2013.

DEBORD, G. Informe sobre la construcción de situaciones y sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional. *Bifurcaciones*, 2006, 005.

ELLSWORTH, E. *Posiciones en la enseñanza*. Diferencia pedagogía y el poder de la direccionalidad. Akal, 2005.

ERIKSSON, P; HENTTONEN, E; MERILÄINEN, S. Ethnographic Field Notes and Reflexivity. In L. Naidoo (Ed.), *An Ethnography of Global Landscapes and Corridors*. In Tech, 2012.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. *Micropolíticas. Cartografías del deseo*. Tinta Limón, 2005.

HERNÁNDEZ, F. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 30(2), 2005, 9-34.

MIRANDA, F; VICCI, G. *Cultura visual: Educación y construcción de identidad*. CSEP, 2007.

PADRÓ, C., Acaso, M; ELLSWORTH, E. *El aprendizaje de lo inesperado*. Los Libros de La Catarata, 2011.

PHELAN, P. La ontología de la performance: representación sin reproducción. En *Unmarked. The politics of performance*. Routledge, 1993.

RODRIGO MONTERO. J. y Collados Alcaide, A. *Mediación, interpretación, transculturalidad. El museo como zona de contacto*.

VIDIELLA, J. Escenarios y acciones para una teoría de la performance. Recuperado de <https://laescenaencurso.wordpress.com/2015/05/13/escenarios-y-acciones-para-una-teoria-de-la-performance-judit-vidiella/>.(2007).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>i</sup> Como evidencia de campo se registran comentarios de niños y niñas que participan en la experiencia. Dichos comentarios corresponden a una escuela del barrio Piedras Blancas de la ciudad de Montevideo en nivel 4to año (10 años de edad), distribuidos en grupos A, B y C.

<sup>ii</sup> Al hablar de reflexividad lo hago en el sentido de Eriksson *et al.* (2012), entendida como la capacidad y puesta en práctica del cuestionamiento de los propios parámetros de conocimiento, de los procedimientos utilizados en la búsqueda y la construcción de conocimientos nuevos. Esta perspectiva de indagación supone poner en la cornisa las verdades asumidas previamente como ciertas, a fin de problematizar incluso los hallazgos provisionales de tales indagaciones, para evitar la complacencia con las referencias, procederes y saberes de los que se parte al enfrentarse a lo que implica un proceso de investigación.

---

<sup>iii</sup> Las siguientes personas forman parte del elenco independiente que participa en esta experiencia con la escuela tomada como referencia: Nefru Vila, Joaquín Cruz, Tamara Vila, Cecilia Reynaud, Mateo González, Rosario Cejas, Carla Cernuschi, Matilde López, Anahí Lange y Maite Ibarra.

<sup>iv</sup> Me refiero a mediación en el sentido que le asigna Carmen Morsh como “mediación interpretativa”, en tanto la misma busca “potenciar significados impredecibles, abiertos y plurales, interseccionando, enredando, interpretando de formas múltiples; y lo intenta a partir de las culturas materiales, visuales, de imaginarios propios, ajenos, extraños, diferentes...” Cfr. Javier Rodrigo Montero y Antonio Collados Alcaide\_Mediación, interpretación, transculturalidad. El museo como zona de contacto. P. 27.

<sup>v</sup> La perspectiva presentada por lo poshumano se articula con esta experiencia, en la medida que contribuye a pensar y potenciar la “diferencia”, y la singularidad como espacio de no representación, sosteniendo La imposibilidad re representar personas o poblaciones. Propone la deconstrucción de los binarismos o las dicotomías (que sin duda es necesario desactivar, tales como natural/ artificial o centro/periferia, como se mencionó al inicio del artículo con respecto al barrio Piedras Blancas).

<sup>vi</sup> Al Patrimonio Histórico en Uruguay, (Ley 14.040 del 20 de octubre de 1971) lo conforman los bienes materiales (espacios físico y muebles o inmuebles), así como bienes inmateriales (tradiciones orales, usos sociales, expresiones, saberes y prácticas) considerados valiosos para nuestra sociedad; y que por tanto merecen su cuidado y conservación para actuales y futuras generaciones.

<sup>vii</sup> Esta pieza o puesta en escena, *A las cuatro en el murito*, se realizó por un período de seis años en el Teatro Victoria. Participó del Proyecto Espacio Fuera del Aula del Centro Cultural Florencio Sánchez, coordinando con los Departamento de Educación de las Salas Zitarrosa. La narrativa cuenta historias de un grupo de amigas y amigos que se reúne a jugar a las 4 de la tarde en un murito de barrio, o esquina montevideana.

<sup>viii</sup> En Uruguay, en agosto del año 2013, las leyes 19.075 y 19.119 aprueban el matrimonio igualitario, dando nueva regulación a las relaciones de familia. Los roles de género, aquí en Montevideo, Uruguay, recién en esta última década están mostrando modificaciones reales en los pensamientos y en las acciones, revelándose más presentes en las nuevas generaciones.

<sup>ix</sup>Comentario de Daniel de 4.º A, acerca de lugares de los teatros donde nadie tiene acceso.