

De cuerpo presente: diálogos sobre la pandemia entre el teatro y la educación

Body present: dialogues about the pandemic between theater and education

Juan Manuel Suasnábar. NEES, UNICEN | jsuasnabar@fch.unicen.edu.ar

ORCID: 0000-0001-8977-9230

Rocío Ferreyro. GIAPA, UNICEN | rocioferreyro@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6728-6053

<https://doi.org/10.33255/18511562/1018>

Resumen

La pandemia del COVID-19 generó a escala planetaria una irrupción del devenir cotidiano, modificando radicalmente las maneras de estar y de relacionarnos con el mundo. Cuerpos reconfigurados en pos de una continuidad con distintas perspectivas, expectativas y horizontes, claman en el tránsito del año 2020 por volver a su esencia. Desde este punto de partida, exploramos y reflexionamos, bajo la mirada del teatro, acerca de la relación entre cuerpo, presencia y virtualidad, con la hipótesis de que las conceptualizaciones del mundo teatral pueden extenderse para pensar el acontecer en el mundo escolar. Finalmente se reseñan, a modo de ejemplo, algunas experiencias que buscaron, en el marco de las medidas de cuidado, situar el cuerpo presente.

Palabras clave: continuidad pedagógica, teatro, cuerpo

Abstract

The COVID-19 pandemic generated an irruption of daily life on a planetary scale, radically modifying ways of being and relating to the world. Reconfigured bodies in pursuit of a continuity with different perspectives, expectations and horizons, cry out in the passage of 2020 to return to their essence. From this starting point, we explore and reflect, under the gaze of the theater, about the relationship between body, presence and virtuality, with the hypothesis that the conceptualizations of the theatrical world can be extended to think about what happens in the school world. Finally, by way of example, some experiences that were sought within the framework of care measures, to place the body present, are outlined.

Keywords: pedagogical continuity, theatre, body

Introducción

«qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas»
(Hooks, 2013: 18) ¹

Al paso en que el COVID-19 se disemina a nivel global, una cambiantes regímenes temporales, esperas que desvanecen su horizonte, el reanudar constante, lo cíclico, lo repetitivo. Desde esta perspectiva podemos pensar la pandemia como acontecimiento: «lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni programar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo» (Bárcena, 2012: 69).

Bárcena señala que los acontecimientos, en su singularidad, son fuentes de experiencias sensibles, posibilidades para «experimentar lo desconocido, lo no pensado, o lo insuficientemente pensado» (2012: 69). Ante el acontecimiento, aquello que nos era evidente se nos enfrenta y se dispone a que lo pensemos, y lo hacemos irremediamente «porque algo nos ocurre, pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa» (Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2013: 21).

Atravesamos cambios de *normalidades*, aceptamos nuevas formas de andar, de relacionarnos, incorporamos nuevos hábitos, rechazamos y aceptamos las normas, nos expandimos y nos atemorizamos, suspendimos, pero continuamos, y hoy nos encuentra reconstruyéndonos, desde nuestros propios fragmentos; una suerte de *Kintsugi*², cuyos trazos dorados podrán ser un recordatorio de la fractura, o bien una creación nueva e irreplicable.

El presente artículo surge de reflexiones que tuvieron lugar en los meses de mayo y junio de 2020 en el marco de un ciclo de cine desarrollado en la cátedra de Didáctica de la Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Uno de los ejes abordados fue la materialidad de lo escolar. En dicho encuentro exploramos y reflexionamos desde la perspectiva del teatro acerca de la relación entre cuerpo, presencia y virtualidad, bajo la hipótesis de que las conceptualizaciones del mundo teatral podían extenderse para pensar el acontecer en el mundo escolar. Allí emergió la tesis de que en ambos el cuerpo presente, en el sentido que se le otorga aquí, es condición de posibilidad de una forma de experiencia que la virtualidad (con independencia del tipo de mediación tecnológica) no puede sustituir.

Vale aclarar que la línea argumentativa aquí propuesta se distancia de dos posiciones muy al corriente. Por un lado, de aquellas posturas melancólico-románticas de un dorado tiempo pre-pandemia, las que, al decir de Carlos Skliar (2020),

parecen haber sido afectadas por una suerte de «amnesia pre-pandémica» al olvidar que antes del 15 de marzo de 2020, las escuelas y los teatros sufrían ataques, embates y colonizaciones variopintas. Eran, son y —esperemos— serán, espacios de lucha por la dignidad de la vida humana, por formas íntegras de presencia, de estar en el mundo. Nos hacemos eco de las palabras de Belmartino al decir que en: «el edificio escolar donde se encuentran docentes y estudiantes, se habilita un espacio de tramas vinculares, un espacio de cuidado que resguarda y en el que se accede a bienes culturales; es decir, esa escuela es irremplazable» (2020: 10).

Por otra parte, el lenguaje de la presencia, del cuerpo y de la experiencia, hace tiempo ya que es objeto predilecto de discursos y prácticas que aspiran a la productividad y al rendimiento (meditación o yoga en las escuelas, para que las infancias saquen mejores notas en los exámenes), que se venden como terapias de autoayuda (talleres de teatro para desinhibirse, o tener mejores *habilidades sociales* que derivarán en una vida exitosa), o como objetos de consumo (en donde un televisor no es un objeto sino que representa 43 pulgadas de experiencias), y que van dejando a las palabras vacías de su potencia humanizadora. Frente a esto, nuestra intención es explorar la necesidad del cuidado de formas de presencia plena en las escuelas, en los teatros (aunque no sólo en ellos), en donde lo humano cobra sentido.

La escritura se organiza en tres momentos. En el primero, acotando la mirada a las políticas educativas de Argentina y la provincia de Buenos Aires, proponemos una periodización de algunos hitos en relación con la pandemia, en la cual como trasfondo opera la necesidad de restablecimiento de la presencialidad tanto en la escuela (y en el teatro). En segundo lugar, exploramos una conceptualización del cuerpo y la presencia que, si bien se centra en la perspectiva escénica, consideramos que sus premisas son fuentes para pensar la presencia del cuerpo en las relaciones escolares, señalando las diferencias que las mediaciones tecnológicas generan en el ámbito teatral. Finalmente, se reseñan algunas experiencias artísticas y escolares que tuvieron lugar durante 2020 en las cuales, a nuestro entender, se buscó situar una experiencia de cuerpo presente aun en el marco de la situación de emergencia sanitaria.

La irrupción de la pandemia, la alteración de la cotidianeidad y la sensación de que algo falta

En línea con lo que venía sucediendo en buena parte del mundo, en Argentina el 20 de marzo se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, (ASPO) (Decreto N.º 297/2020). En su artículo 2º estableció que:

Durante la vigencia del ASPO, las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en la residencia en que se encuentren a las 00:00 horas del día 20 de marzo de 2020, momento de inicio de la medida dis-

puesta. Deberán abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, todo ello con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19 y la consiguiente afectación a la salud pública y los demás derechos subjetivos derivados, tales como la vida y la integridad física de las personas.

Como corolario, fueron suspendidas las clases de modo presencial en todos los niveles del sistema educativo, instalando una figura que se volverá parte del lenguaje cotidiano: la continuidad pedagógica como imperativo.

En el ámbito teatral, con el mencionado decreto, súbitamente se detuvieron ensayos, producciones, funciones, giras, con la diferencia que no fue obligatoria su continuidad. En muchos casos los proyectos se pospusieron³, otros se disolvieron o tomaron nuevos rumbos. Si la suspensión presentó un problema, la prolongación en el tiempo lo agravó. Los teatros oficiales «liberaron» material de archivo ofreciendo una recompensa a aquellos actores y actrices involucrados en dicha producción. Existieron diversos subsidios y concursos, muchos de ellos con la condición de realizar las producciones en directo vía internet. El año continuó en similares condiciones, y las ayudas estatales hacia el sector no fueron universales, ni suficientes. Comenzaron, independientemente, a realizarse «vivos» mediante las redes sociales con «gorras virtuales» como simbólica contribución. Ante lo novedoso, hubo un aluvión de «haceres» en las redes sociales que colaboraron en la difusión de contenidos y fomentaron el consumo cultural, pero también creación de obras puertas adentro, prácticas en la intimidad, sin intermediación tecnológica, a la espera del calor del encuentro. Entonces, además de saciar lo económico (también hubo cuentas solidarias, reparto de alimentos), los artistas tuvieron la premura de continuar con sus proyectos artísticos y creaciones. No fue obligatoriedad, fue necesidad en todos sus sentidos.

En contraposición, en el ámbito educativo la continuidad sí fue una obligación, al calor de la cual —análogamente al teatro— rápidamente salieron en respuesta los sistemas y dispositivos virtuales. En este desarrollo participaron tanto políticas estatales como la creación del programa «Seguimos Educando» (Res.106/2020 MEN), como ámbitos y propuestas privadas: cursos, herramientas digitales y toda una serie de propuestas destinadas a volver operativo una suerte de incierto «traslado» de la escuela desde la presencialidad del aula a una nueva presencialidad virtual. Emergieron discursos sobre la educación del futuro o el futuro de la educación en relación con la inexorabilidad de la mediación tecnológica y las ventajas de estos sistemas (llegando a plantear que para 2030 los «cerebros se conectarán a la nube»).

Al mismo tiempo, se alzaron voces dando cuenta de las complejas, heterogéneas y asimétricas formas de afectación que tuvieron las medidas desarrolladas en el marco de la pandemia (Bringel y Players, 2020; Dussel, Ferrante y Pulfe, 2020;

Belmartino, 2020), como así también lo evidenciaron las primeras evaluaciones referidas a las experiencias construidas por las escuelas, los alumnos y familias para dar continuidad al vínculo y tarea de educar (Ministerio de Educación de la Nación, 2020; UNICEF, 2021). Quedó en evidencia que dicho impacto no fue independiente de las condiciones de desigualdad y vulneración de derechos preexistentes al COVID-19⁴. Como señala Boaventura de Souza Santos:

El coronavirus es nuestro contemporáneo en el sentido más profundo del término. No es solo porque es simultáneo, es decir, que ocurre en el mismo tiempo lineal que nuestras vidas. Él es nuestro contemporáneo porque comparte con nosotros las contradicciones de nuestro tiempo, el pasado que no ha pasado y el futuro que vendrá o no. Esto no significa que él viva en la actualidad de la misma manera que nosotros. Hay diferentes formas de ser contemporáneo. Por ejemplo, el campesino africano es contemporáneo del ejecutivo del Banco Mundial que fue a evaluar las condiciones de inversión internacional en su territorio. (2020: 35)

Es posible distinguir tres momentos en desarrollo de las políticas educativas en Argentina y en particular en la jurisdicción bonaerense:

1. Un primer momento que podemos denominar de suspensión de la escolaridad presencial y sostenimiento del vínculo pedagógico. El mismo se extiende desde el 15 de marzo del 2020 hasta el receso invernal en julio (dependiendo de la jurisdicción). Este período está signado por el imperativo de sostener la vinculación entre escuelas, docentes, alumnos y familias, favorecer los consumos culturales al interior del hogar y priorizar el cuidado y bienestar de la salud.

2. El segundo momento está signado por el cambio en la situación epidemiológica. Se pasa *de la expectativa del retorno a clases al Currículum Prioritario*, entendiendo que hay un momento en el que se esperaba que el retorno a las aulas tuviese lugar en un período no muy lejano al reinicio de las clases posterior al receso invernal (en julio el Consejo Federal de Educación elabora la Resolución N.º 364/2020 «Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases», momento que coincide con que Europa ya cumplía un mes de clases con protocolos). Esa expectativa se vio frustrada rápidamente por la escalada de casos positivos, sobre todo en la jurisdicción bonaerense (el pico de casos nuevos en la provincia fue el 3 de septiembre con 6990, y a nivel nacional se alcanzó el 22 de octubre con más de 18000). Esto redirecciona la agenda hacia la necesidad de intensificar los mecanismos que permitan desarrollar los aprendizajes curriculares, definiendo un Currículum Prioritario, como así también la centralidad de llegar de algún modo a las alumnas y los alumnos cuyo vínculo se había interrumpido total o de manera parcial⁵.

3. El tercer momento pone como eje de la agenda la presencialidad escolar, bajo la figura de «presencialidad cuidada». Si bien nunca dejó de ser un objeto de debate, sobre todo durante la última parte del mes de enero se tornó centro de la arena. En buena medida, ello respondió a la proximidad del inicio del ciclo escolar, en el cual se avizoraba, al menos en algunas jurisdicciones, un aumento de los casos. No obstante, podemos señalar a modo de hipótesis, que la centralidad que adquirió la presencialidad en la agenda política, se debió a una amalgama de razones, algunas de índole epidemiológico, otras de parte de organizaciones vinculadas con la infancia y adolescencia; pero también razones económicas, como la presión de las organizaciones de instituciones de educación privadas nacionales o bonaerenses. Y, sobre todo, a que dicha confluencia fue oportunamente aprovechada por determinados sectores político-partidarios para re-configurar en el campo discursivo la relación entre pandemia-educación escolar y presencialidad. En este marco, en febrero, tanto la resolución del Consejo Federal de Educación N.º 387/2021 como la Resolución. N.º 415/2021 del organismo bonaerense, restablecieron las actividades presenciales en las instituciones educativas, sujetas a nuevos criterios de evaluación de la situación epidemiológica⁶.

En el camino que trazan los tres momentos, el desarrollo tecnológico habilitó formas hasta ahora poco exploradas en forma masiva de acciones pedagógicas, y forzó a la rápida incorporación de recursos virtuales; también hubo un período en que se consideró como un tiempo de posibilidades en el cual surgieron propuestas y acciones creativas e interesantes. Hacemos referencia aquí a la proliferación de conferencias virtuales, entrevistas en vivo u otro tipo de experiencias en línea en las que se consideró inicialmente el tiempo de la pandemia como un tiempo de suspensión en el sentido de «um evento de des-familiarização, des-socialização, des-apropriação ou des-privatização: define algo livre. O termo 'livre', no entanto, não só tem o significado negativo de suspensão, livre de, mas também um significado positivo, ou seja, livre para»⁷ (Masschelein y Simons, 2014: 162).

No obstante, a nuestro entender, estas experiencias no pudieron subsanar o reemplazar la sensación de falta en relación con la experiencia de estar de cuerpo presente, dando lugar a, como señalaremos más adelante, acciones, prácticas experiencias, que buscaron generar espacios subjetivantes reponiendo el cuerpo presente.

Estar de cuerpo presente, en el teatro y en la escuela

En este apartado nos preguntamos por la relación entre cuerpo, presencia y virtualidad, considerando que al menos los dos primeros forman parte de las condiciones de posibilidad del teatro (y de la escuela). Al respecto Jorge Dubatti especifica tres condiciones para que ocurra el acontecimiento teatral: convivio, poésis

y expectación. Procesos concatenados y en constante interacción (2007: 34), tres conceptos que componen uno: el Teatro.

1. *Convivio*: «reunión, de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores» (Dubatti, 2011: 35) compartiendo las mismas coordenadas espacio-temporales. La presencia de los cuerpos en el teatro nos posibilita establecer lazos, vínculos compartidos, afectaciones, que pueden o no ser conscientes, y al mismo tiempo repercuten en lo grupal, sabiendo que nuestro comportamiento no es el mismo cuando estamos reunidos. Sencillamente, una persona precisa de un otro para hacer teatro.

2. *Poíesis*: Se refiere a la creación dada con el cuerpo, sus acciones físico-verbales en interacción con música, sonidos, escenografía, luces, etc. Involucra el hacer, es decir el proceso de creación y lo hecho. La creación del actor tiene testigos, el espectador, y esa obra entonces se vuelve co-creación en el conjunto del público, teniendo en cuenta que la «poíesis receptora no es individual, sino transindividual: el espectador es indispensable en su rol genérico, pero no como individuo en sí» (2011: 64-65).

3. *Expectación*: Precisa de la conciencia del espectador, de que lo que está presenciando, viendo y percibiendo se separa de la vida cotidiana. También puede ocurrir que el acontecimiento de expectación desaparezca o se disuelva parcial o totalmente (por ejemplo, participación de un individuo del público en una obra de clown), pero en algún momento se restituye. Expectación no es sentarse a ver una obra de teatro, sino que es vivir, percibir y dejarse afectar por el acontecimiento poético.

La tríada convivio-poíesis-expectación componen las condiciones de existencia del teatro. Entendiendo al acontecimiento teatral como acontecimiento viviente (Dubatti, 2007), algo que nos sucede, en donde estamos inmersos, el teatro se transforma en «una experiencia territorial, incapturable, imprevisible, efímera, aurática» (Dubatti, 2015: 45), y es desde esta lógica que la intermediación exclusiva de la pantalla entra en conflicto. Lo mismo vale para la educación como experiencia, es decir, la educación escolar como algo más que la transmisión de un conjunto de saberes o habilidades definidos en un currículum, sino como «ese modo de relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, en la que eso que llamamos realidad adquiere esa validez, esa fuerza, esa presencia, esa intensidad y ese brillo» (Larrosa, 2010: 2) que le es característico.

Siendo que la naturaleza del convivio es corporal y física, nos preguntamos por la concepción de cuerpo presente, qué potencia y qué singularidad comprende en principio, para el hecho escénico, y por extensión, para el acontecimiento educativo.

Tal vez se entenderá como esoterismo, a lo mejor lo sea, pero en las artes del movimiento se trabaja con un sexto sentido, el cual provee información del tipo articular y muscular, táctil y visual, complejizado por el sistema neurovegetativo que regula ritmos fisiológicos internos (Suquet, 2006), es el sentido del movimiento denominado *kinestesia*. Esta percepción no es exclusiva de aquel que se mueve, ya sea actor, bailarín, *performer*, sino que es experimentado por el espectador a través de una sensación interna de los movimientos en su propio cuerpo, encontrando una resonancia inmediata de las distintas intensidades y modificaciones del espacio corporal del intérprete. Esto halla su explicación científica en la activación de las llamadas neuronas espejos. Ya sea que se esté mirando o realizando el movimiento, imaginando o preparándolo va a producir «efectos comparables al nivel del sistema nervioso» puesto que se requiere de forma parcial, las mismas «estructuras cerebrales» (Suquet, 2006: 398) para dichas acciones.

Por tanto, las reacciones del espectador son físicas y emocionales, y se ponen en circulación en la zona de experiencia compartida con todos los que se involucran en el acontecimiento teatral. Llantos, risas, reacciones inesperadas, movimientos, interrupciones, sonidos, inseparablemente forman parte del hacer teatral. Todo ocurre una sola vez, volviendo la experiencia irreplicable en el *aquí y ahora*.

El cuerpo de los que componen la experiencia teatral «funciona, no solo como contenedor inerte o pasivo, sino como ‘caja de resonancia’ que aporta y moldea la ‘resonancia’ del acontecimiento, haciendo perdurar el efecto más allá de la experiencia» (Kent, 2019:170). El actor en escena es capaz de percibir lo que sucede en el resto de la sala, lo modifica, lo afecta imperceptiblemente o tal vez de modo evidente, siente la presencia del público en todos los casos, provocando su potencia o su inhibición, *simbiosis afectiva* lo llamó Le Breton (2010), acústica espiritual, Stanislavski (2007).

Ancestralmente, el acontecimiento teatral es un encuentro humano, en donde básicamente hay dos elementos: tomar y dar o dar y recibir. En esta relación, se toma al otro y se confronta con las propias experiencias, pensamientos y ante ello se da una respuesta. La vivencia es compartida, una parte de nuestra subjetividad se integra/se amalgama con el otro. Tratándose del intérprete, aun cuando la obra ya esté ensayada, con el texto, las acciones y demás elementos establecidos, siempre va a reaccionar al otro, a él mismo o a los estímulos externos (Grotowski, 1992).

El cuerpo es carne, emana calor, olor, despierta sensaciones, remueve el aire en su proceso de respiración, despliega sus emociones, las contiene, se deja atravesar por las emociones ajenas, ocupa un espacio, permanece en el tiempo. El ser se queda sin palabras, se las guarda o las dispara, pierde la paciencia, se aburre, transforma la realidad y se transforma con ella. Frente a la edición de la imagen que corrige, traduce y aprehende el mundo de forma instantánea, en un pestañeo, el cuerpo del intérprete teatral es fragilidad. Pero en su defensa, el buen actor,

sin importar el volumen real de su cuerpo físico, llega a ser inmenso al ojo del espectador, dilata su presencia y en consecuencia logra «dilatarse la percepción del espectador» (Barba, 2005).

Hay una fuerza desprendida del actor que atrae la mirada del espectador y lo retiene, mucho antes de que lo que se vea cobre sentido, es lo que se entiende como *presencia escénica* y se produce por el manejo de cualidades extra-cotidianas en tensiones físicas en el peso, en el equilibrio, en la columna vertebral, en los ojos.

Pero a su vez, Barba, investigador, director y pedagogo teatral, nos demuestra que el actor trabaja sobre algo invisible: la *energía*, que no tiene que ver con un exceso de actividad muscular, más bien lo que logra despertar en su interior es «una fuerza-pensamiento retenida que puede desarrollarse en el tiempo, sin desplegarse en el espacio» (2005:101). La palabra energía proviene del griego *enérgeia*, capacidad para la acción. El actor en sus años de formación, dedica meses de ensayo a una obra determinada, el día de la función descansa, despeja los compromisos y llega temprano al teatro, se transforma físicamente, caldea su voz, su cuerpo. Ya en escena, encarnando al personaje debe prepararse para pasar de la intención a la acción. A esta disposición Barba la llamó *sats*, es el instante que precede a la acción, es lo que está contenido y listo para ser liberado, es «el momento en que se decide a actuar. Hay un compromiso muscular, nervioso y mental dirigido ya a un objetivo (...) es el resorte antes de saltar, es la actitud del felino preparado para atacar» (2005: 92).

Todo esto nos da indicios para considerar y valorar la integridad del ser, disponible y preparado para la acción, para la tarea. Un cuerpo *dilatado* dispuesto a dar y a recibir, receptivo y atento a lo que circula con un otro, en la sala, en el aula, cajas de resonancia donde se posibilita la co-creación, los aprendizajes compartidos.

Dadas estas características potentes del cuerpo escénico no podría ser lo mismo ver al actor con nuestros ojos y percibirlo con nuestra piel, que verlo lejamente en una pantalla⁸. En las obras en vivo por Internet o videollamadas, por mencionar algunos formatos, la energía se dispersa en cuestiones que no corresponden al asunto preciso. Así vemos, preocupación por la transmisión, por la calidad de imagen y/o sonido, por no tener la certeza de que ese otro está presente, por no llegar a percibir si estamos al menos simpatizando a la audiencia o por el mismísimo silencio inerte de los micrófonos silenciados.

La excepcionalidad del año 2020 puso en jaque estos conceptos, y la pregunta/discusión sobre si un *streaming* es teatro o no se volvió casi un laberinto sin salida. ¿Por qué debería ser algo que no es? ¿Por qué no puede ser directamente otra cosa, si en definitiva lo es? Dubatti ya había propuesto un concepto para llamar a eso que *no es* convivio: el *tecnovivio*, es decir «la cultura viviente desterritorializada por intermediación tecnológica» (2015: 46). Puede ser interactivo (*Meet*, *WhatsApp*, teléfono, etc.) hay un otro respondiendo de algún modo, o monactivo es decir no hay un diálogo, sino una relación con un dispositivo (cine, televisión, libro).

Dubatti realiza una serie de puntos negativos hacia el *tecnovivio* que tal vez valgan la pena transcribir para poder echar luz a aquellas prácticas que continuamos incorporando/perfeccionando, que se integran en nuestra rutina, naturalizamos las formas y olvidamos/aceptamos los cuestionamientos:

hay imposiciones en los recortes y la jerarquización de la información, no hay existencia de zona vital compartida, hay desterritorialización y otras escalas para las posibilidades humanas, hay limitaciones en el diálogo, intermediación institucional de empresas, mercado y marcas, relación de consumo y pago de suscripción y cuotas [...], dependencia del suministro de energía y del funcionamiento de las máquinas de conexión [...], necesidad de renovación y actualización permanente de los equipos, altos costos para la adquisición de las máquinas y consecuente *status* económico de clase en las posibilidades de adquisición, límites en los formatos expresivos y en la capacidad de escritura y transmisión de experiencia, límites en el dominio de las compatibilidades técnicas de las máquinas. (Dubatti, 2015: 48)

Por muchas de estas razones, artistas de la escena quedaron por fuera de los nuevos modos propuestos por el largo periodo tras las pantallas, otros motivos habrán sido ideológicos porque las plataformas y aplicaciones para videoconferencias no conformó a todos. Lo mismo sucedió en la educación escolar. En algunos casos por resistencias personales, en muchos otros por la ausencia de las condiciones materiales mínimas para la «virtualización». Pero, aún en las situaciones en que se logró una incorporación de la virtualidad frecuente y con recursos, la experiencia no fue comparable, porque convivio y *tecnovivio*, son, a fin de cuentas, modos de existir bien diferentes.

Por ello, el extrañamiento. Extrañamos ese cuerpo atravesado por prácticas, experiencias, subjetividades. Extrañamos compartir el aquí y el ahora. La materialidad edilicia en el teatro no es un elemento insustituible, al igual que en lo escolar, pero el encuentro sí que lo es. Eso que el confinamiento imposibilita, aunque no así el deseo.

A la búsqueda de convivio. Experiencias en pandemia

Las experiencias que reseñamos a continuación, dan cuenta de alternativas construidas sobre la necesidad del encuentro de cuerpo presente, tanto en el arte como en la educación. Todas ellas se sitúan en la provincia de Buenos Aires y se presentan sin ánimos de exhaustividad, sólo a modo de ejemplo metafórico, como posibilidades que tuvieron lugar junto con tantas otras que desconocemos.

Artísticas:

1. *Grupo Cubo Tandil*. Compuesto por artistas tandilenses, con el apoyo de la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires),

realizaron intervenciones en el centro de la ciudad donde la obra se completaba con la participación del público. El artista estaba inmerso en una estructura con nylon transparente y la proximidad con el espectador era mínima (Figura 1 y 2). Por fuera se encontraban otros artistas con trajes de protección especiales encargados de una sistemática limpieza.

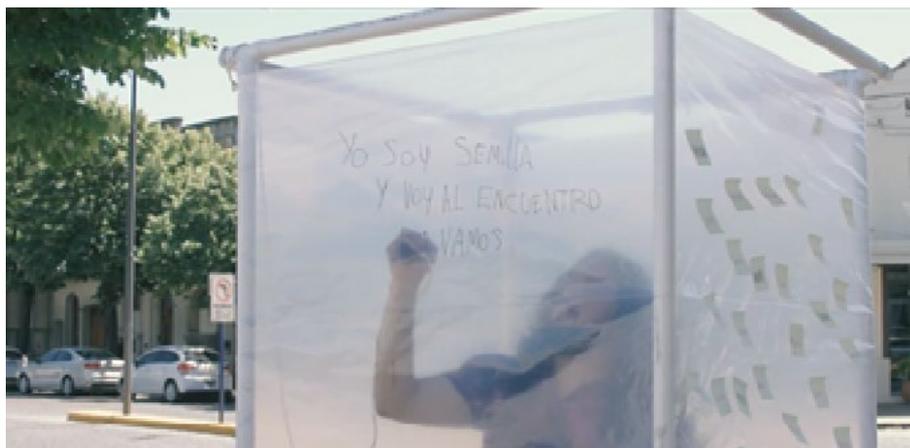


Figura 1. Actor realizando su intervención



Figura 2. Espectadora participando de la muestra

2. *Lúcida en los balcones*. *Lúcida* es un grupo musical de Tandil compuesto por mujeres y artistas invitados. En los meses de aislamiento y con la prohibición de realizar conciertos decidieron hacerlos sobre balcones, llegaron a hacer tres ediciones en el 2020. La invitación era: *Pasá por la vereda*. (Figura 3)



Figura 3. Espectadores esperando el inicio del concierto.

3. *Muestreet*. A falta de museos, arte visual en las calles. Las obras fijadas sobre paredes toman contacto directamente con los ojos, no hay intermediación tecnológica, los colores son esos que se perciben. Se camina por la calle, y una imagen nueva en una pared llama la atención y puede incitar al cuerpo a detener su marcha o al menos posar su mirada frente a ella. Algunos les tienta intervenirlas, y eso también es parte de una obra que salió del dispositivo individual y ahora es compartida por aquellos que quieren o no verla. Se les presenta una imagen que no eligieron o que el algoritmo de *instagram* no les mostró.



Figura 4. Ilustraciones en la vía pública.



Figura 6. Familia colaborando con la realización del mural



Figura 7. Mural finalizado

La condición de estar de *cuerpo presente*, se ha reformulado inimaginablemente en el último año y se han incorporado nuevas concepciones que no ignoramos al momento de escribir este artículo. Como señala Alicia de Alba (2021) la llegada de la virtualidad instaló como imperativo histórico y político-pedagógico la necesidad de construcción de una presencialidad virtual, la cual sólo es posible a través del establecimiento de un vínculo pedagógico. En este sentido, compartimos con la autora el argumento de que negar la posibilidad de presencialidad virtual, sería negar la enormidad de experiencias emergentes, así como

los esfuerzos realizados por maestras y maestros en nuestros sistemas educativos a lo largo de la pandemia COVID-19, quienes se han esforzado por sostener el vínculo pedagógico en la virtualidad online y han construi-

do a través de sus prácticas pedagógicas la presencialidad en la virtualidad. (de Alba 2021: 25)

Sin embargo, en este texto es nuestro objetivo ha sido argumentar que la presencialidad de cuerpo presente difiere de la presencialidad virtual en sentidos estructurales y que las reconfiguraciones que han tenido y aún tienen lugar, son incipientes y han aportado nuevas visiones tanto al ámbito educativo como al teatro, mas no han desterrado, ni habría motivos para hacerlo, el compartir con otros cuerpos, con toda su carga, un mismo espacio y un mismo tiempo. Apreciamos en los eventos reseñados y en tantos otros, una reconstrucción del encuentro, oasis en medio de la virtualidad del año 2020, donde se pone en valor los aprendizajes compartidos, la co-creación y la resonancia mutua. Posicionarnos desde este modo de estar en el mundo, e incorporar otras visiones y perspectivas, nos daría mayores cimientos para poder enfrentar cambios más verdaderos y duraderos.

Notas

1. «cualquier pedagogía radical debe insistir en que la presencia de todos sea reconocida. Y no basta simplemente afirmar esa insistencia. Es preciso demostrarla por medio de prácticas pedagógicas».
2. Es una práctica japonesa que repara cerámica rota uniendo sus partes con barniz espolvoreado con oro. De esta manera, no oculta sus roturas, sino que las deja expuestas embelleciéndolas.
3. A aquellas obras teatrales que integraban un catálogo, como el INT (Instituto Nacional de Teatro), se les ofreció el monto de las funciones, con el acuerdo de hacerlas efectivas cuando las restricciones por el aislamiento social, preventivo y obligatorio fueran retiradas.
4. Un dato a considerar es también el impacto de las medidas ante la pandemia en los sistemas educativos, según el momento del calendario escolar. En Argentina en marzo el ciclo lectivo se encontraba apenas comenzando, a diferencia de lo que acontecía, por ejemplo, en España donde el mismo se encontraba concluyendo.
5. En este contexto tanto desde el Consejo Federal de Educación como en la jurisdicción bonaerense se generan un conjunto importante de instrumentos de política educativa que se suman a los que ya venía elaborando, pero que marcan fuertemente la orientación hacia los aprendizajes, como por ejemplo la resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires N.º 1074/2020 (junio 2020) Anexo: «Enseñanza y evaluación»; N.º 1872/2020 (octubre 2020) Anexo 2: «Evaluar en pandemia»; la Resolución conjunta N.º 63/2020 «Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un Regreso Seguro a Clases Presenciales» (octubre 2020); Resolución N.º 1819/20 Programa «Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación» (ATR).
6. En este sentido, tanto el retorno a la presencialidad como su sostenimiento, distaron de ser homogéneos, tanto al interior de la provincia de Buenos Aires, como entre las diferentes jurisdicciones.
7. «un evento de des-familiarización, des-socioialización, des-apropiación o des-privatización: define algo libre. El término 'libre', sin embargo, no tiene sólo un significado negativo de suspensión, libre de, sino también un significado positivo, o sea, libre para».
8. Vale aquí la aclaración de que no nos estamos refiriendo al séptimo arte. El cine está vivo bajo su propia magia, y el teatro ya se repuso de aquella recaída de principios del siglo xx en donde temió que se echaba por tierra una historia de siglos.

Referencias bibliográficas

A falta de galerías, buenas son las calles. (1 de octubre de 2020). *El diario de Tandil*. [Fotografía] Disponible en: <https://eldiariodetandil.com/2020/10/01/a-falta-de-galerias-buenas-son-las-calles>

BARBA, E. (2005). *La canoa de papel*. Buenos Aires: Catálogos.

BÁRCENA, F. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BELMARTINO, L. (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, 10-12. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf>

BRINGEL, B y PLEYERS, G. (2020). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. CLACSO - Ciudad Autónoma de Buenos Aires/ALAS/ Lima: ALAS.

CICLOS, LA OBRA [@cicloslaobra] <https://www.instagram.com/cicloslaobra/>

CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (2013). Introducción en Contreras Domingo, J.; Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

CUBO GRUPO (17 de marzo de 2021). *Cubos habitados*. 1º muestra [Video] Youtube <https://youtu.be/8ZpVh-MTwlc>

De ALBA, A. (2021) *La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica*. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. 1 N.º 1 (2021): Transformaciones de la escuela: presente y futuro.

DUBATTI, J. (2007). *Filosofía del Teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.

——— (2011). *Introducción a los estudios teatrales*. México: Libros de Godot.

——— (2015). *Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo*. En *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 44-54.

DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFE, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

GROTOWSKI, J. (1992). *Hacia un Teatro pobre*. México: Siglo XXI Editores.

KENT, D. (2019). El espectador ante la liminalidad de la experiencia teatral en DUBATTI, J. (Ed.) *Poéticas de liminalidad en el teatro II*. Lima: Fondo Editorial ENSAD.

LARROSA, J. (2020). *El profesor artesano*. Buenos Aires. NOVEDUC/perfiles.

LE BRETON, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Editorial Metales Pesados.

MASSCHELEIN, M.; SIMONS, M. (2014). *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

——— (2019). *Em defesa da escola. Uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020). *Informe Preliminar Políticas educativas en el contexto internacional. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Secretaría de evaluación e información educativa. Ministerio de Educación Argentina. Buenos Aires.

SKLIAR, C. (2020). *Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no debieran parecerse a ningún otro*. En: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/10/23/carlos-skliar-las-escuelas-son-lugares-tiempos-y-formas-que-no-debieran-parecerse-a-ningun-otro/>

DE SOUZA SANTOS, B. (2020). El coronavirus y nuestra contemporaneidad. En Bringel, B y Pleyers, G. *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. CLACSO- Ciudad Autónoma de Buenos Aires/ALAS/Lima: ALAS.

STANISLAVSKI, K. (2007). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias*. Barcelona: Editorial Alba.

SUQUET, A. (2006). *Escenas. El cuerpo danzante: un laboratorio de la percepción*. En *Historia del cuerpo III. El siglo XX*. Madrid: Taurus.

UNICEF (2021). *Impacto de la pandemia en educación de niñas, niños y adolescentes durante 2020. Encuesta de percepción y actitudes de la población*. Informe sectorial educación: Buenos Aires.

Acerca del artículo

La elaboración de este artículo aconteció del resultado de lo que inicialmente fue un intercambio «en clase» acerca de los efectos de la pandemia en la escolaridad, y luego una profundización y sistematización de los intercambios acontecidos.

Fecha de recepción: 8/4/2021

Fecha de aceptación: 28/7/2021