

**Re.flexionando sobre las prácticas docentes en las artes
circenses contemporáneas.**

Algunos aportes desde lo trabajado en la Convención de
Malabares 2019.

San Francisco, Córdoba – Argentina.

COLECTIVO A- NIDO

Equipo de trabajo:

Ma. Eugenia Peirone. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación.
Sebastián Rojo. Artista y Docente en Malabares. Investigador de prácticas de presencia
en escena.

Vladimir Charkot. Artista y Docente en Malabares. Estudia la organización de sistemas.

Correo electrónico: colectivoanido@gmail.com

Agradecimientos especiales a:

Tomás Sokolowsky

Emerson Rodríguez Silva

Guillermo Leoni

Tere Dávila

Craig Quat

Gabriela Rojo

Gonzalo Borgogno

Luciana Balangione

UNAS PALABRAS DE ANTESALA...

Este escrito se realiza a los fines de generar un espacio de reflexión sobre la práctica docente en el circo contemporáneo.

Se trabaja sobre el material recopilado en la Convención Argentina de Malabares 2019 (CAM)¹, donde se hizo un extenso esfuerzo para observar y registrar las clases del equipo docente invitado y el trabajo de lxs organizadores del evento, que voluntariamente han decidido colaborar con el proyecto. Asimismo se han hecho entrevistas, incluyendo también a lxs convencionistas, entendiendo que es importante abarcar el cruce de miradas y sentires de todxs lxs participantes.

La herramienta que utilizamos para escribir este texto es el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza que, si bien es claro van de la mano con las prácticas de aprendizaje (al interactuar simbióticamente) hay decisiones, planeaciones, dinámicas y formas que son exclusivamente responsabilidad del docente... allí ingresamos la mirada. A partir de lecturas transversales y multireferenciales, nos hemos detenido en los nudos centrales de las clases, allí donde aparecían indicios de conflictos y contradicciones, de omisiones y tensiones, como modo de acceder a la producción de conocimiento. Verán en el texto ciertas “categorías de análisis” desarrolladas que fueron resultantes del cruce de toda la información recabada e intentan abarcar algo de la complejidad emergente.

Tal como en la escena puede que unas veces los aciertos o desaciertos sean cuestión de recursos (luces, escenografía, vestuarios), otras de logística (tiempo, condiciones), otras de contenido (discurso, guiones), lo mismo sucede en la clase: después de “terminar la función” puedo revisar cómo “operaron” los recursos (consignas, músicas, materiales de trabajo), logística (planificación de la clase, gestión de los tiempos, etc.) contenido (¿Qué trabajo de lo previsto? ¿Qué no y por qué? ¿Qué contenido de la clase causó mayor interés en lxs alumnx? ¿Hasta dónde di todo hecho y hasta dónde dejé para que investiguen? ¿Qué preguntas hubo? ¿Qué decisiones tomé en el momento de clase, sin haber estado planificadas, y cómo funcionaron? etc.)

¹ Esta Convención tiene la característica de organizarse y desarrollarse con una propuesta de formación. Es decir, además de contemplarla como espacio de encuentro, socialización, libre intercambio y presentaciones escénicas con malabares, el centro de la propuesta es la cantidad de horas dadas a la formación mediante talleres y seminarios. Gonzalo Borgogno (Cuete) dice en la entrevista: *“realizamos el evento a partir de visualizar la **necesidad** de los malabaristas de que haya un espacio para profundizar lo educativo”*.

¿Para qué?

La potencialidad de poner en ejercicio un análisis didáctico sobre la propia práctica, radica en visualizar cuáles son las concepciones de enseñanza, alumno, malabar/circo, transmisión, conocimiento, trabajo docente, disciplina, etc. puestas en juego durante las clases, donde el cuerpo y la acción hablan más allá de las ideas y posicionamientos que se tengan. Indagar y problematizar la coherencia entre “los decires y el hacer” invita a recuperar el trabajo docente en su faceta intelectual. Como señala Giroux, el docente intelectual “*permite reflexionar críticamente sobre el mundo e intervenir en él para transformarlo*”.²

En palabras de un docente invitadx en la CAM:

“Cuando estudias educación en la universidad, la cuestión que están siempre enfatizando es: si quieres ser un buen docente, es una cuestión de reflexión. La clave para ser un buen docente es la reflexión. Y feedback”.

Craig Quat

Esto es muy importante si nos damos cuenta de que la reflexión pedagógica no solo “hace” a la figura de docente sino también a la de quienes se están “formando”, observando y recibiendo “modelos” del ejercer la docencia. Es decir, la clase que se da, engloba y repercute no solo en ese día con esas personas que se comparte, sino que, al operar sobre las subjetividades y mundos personales, se entra, a través de conceptos y experiencias, en contacto con toda una telaraña sin límites.

Entendemos que: mirarnos en las prácticas y hacerlo en manada en vez de individualmente, colaborará en comprender los procesos de enseñanza que estamos construyendo... pues son prácticas sociales y por ende es muy probable que en las cosas que le pasan a unx docente, nos identifiquemos todxs.

De acuerdo a todo lo dicho, se considera a la *reflexión sobre la práctica* como una vía de acceso a la transformación de la misma.

Esperamos que sea de provecho...

² GIROUX, Henry. “Los profesores como intelectuales”. 1990. Ed. Paidós. Barcelona. Pág. 14

Identidad docente

*“La seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética. No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, de por qué lo hago y para qué lo hago, si sé poco o nada a favor de qué o de quién, hago lo que estoy haciendo o haré”.*³

La realidad es compleja y diversa. Traemos aquí algunos datos, recabados de las propias palabras y trabajo de lxs docentes entrevistados en esta oportunidad, que nos hablan de esta identidad docente.

Sucedió que al inicio de cada entrevista, dentro del espacio dado a libre presentación, cada docente latinoamericano se ha reconocido como “artista”; y al responder a la pregunta referente a la docencia emerge, desde ellxs, la concepción de “artistas que dan clases”. Siendo la primera práctica el “fuerte” a partir de la cual nace la segunda⁴. Todxs tienen una vasta formación en lo artístico, dentro del campo del circo, específicamente en los malabares, pero también por fuera de ellos. Las disciplinas que aparecen recopilando los relatos son: magia, acrobacia, teatro, actuación, clown, danza, manipulación de objetos, títeres, diseño de indumentaria, artes marciales, etc. Es decir, claramente la práctica circense es reconocida como práctica interdisciplinaria. Trabajan entrelazando los aportes de las diferentes esferas artísticas desde hace más de 10 años... Ahora bien, aquí nos centraremos en la práctica pedagógica. ¿Qué pasa con ello? El equipo de docentes latinoamericano invitadx a la CAM reconoce que, en sus vidas, el tiempo dedicado a la práctica docente es diferente a la de artista, ya que en su mayoría es realizada solo en convenciones, festivales o encuentros desde donde han sido convocadx para actuar y dentro de los cuales, por añadidura, se les propone dar taller. En algunos casos, a esto se suman algunas propuestas de seminarios intensivos esporádicos o clases regulares, más, la “tarea” central no es la educativa sino la artística. ¿Cómo se construye la identidad docente en unx artista que trabaja profunda y casi exclusivamente en abonar su entrenamiento y propuesta escénica? ¿Cómo nace el

³ FREIRE, Paulo. *“Cartas para quien pretende enseñar”*. Cuarta Carta. – 2ª ed. 3ª reimp. – Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010. Pág. Nº 81. Educador Popular Brasileño.

⁴ En un taller de “Herramientas pedagógicas para el ejercicio de la docencia en Circo” que ofrecimos en la CAM 2017 lo nombramos como “ser docente por efecto” (de ser artista).

rol docente en cada artista? Emerson Sosa Rodríguez de Brasil (Chacho) comparte en la entrevista:

“Hace 8 años empecé a dar taller. Nunca había juntado material como para decir: ¡bien! ¡Voy a dar un taller! La primera vez que lo hice fue porque mis amigos me dijeron: ¡da un taller! ¡Da un taller! Porque había tomado clases con personas que eran influencias”.

Se ha recibido en él, al ser entrevistado, humildad y honestidad para con su proceso. *“No es un trabajo (refiriéndose a la docencia) que tengo tan presente como el de actor y malabarista”.* Reconoce como escaso el tiempo que dedica a la planificación de sus clases y preparación como docente, comprendiendo los desafíos y exponiendo abiertamente sus dudas en relación a lo pedagógico⁵.

Otros han expresado que atravesaron procesos de formación docente (por ejemplo Gabriela Rojo es Prof. de Educación Física) o experiencias pedagógicas (Tomás Sokolowsky comenta que trabajó como artista a la par de una maestra en escuela pública, desarrollando temáticas de la curricula mediante lenguajes artísticos)⁶ :

“Siento que es una vocación porque es un lugar donde me siento cómodo y tengo algo para dar y tengo la habilidad y los recursos para guiar a una persona a que pueda expresarse. Hubo momentos donde ocupó una reflexión muy grande, donde le dediqué mucho tiempo. Particularmente ahora está en un momento de tensión,

⁵ Traemos este ejemplo porque a veces, al ser observados o entrevistados, adquirimos un “posicionamiento ideal” en las respuestas basado en lo que creemos que hay que responder para “salir bien parados” y al moldearse las respuestas, no permite adentrarse al real proceso en el que cada quien -y por ende todos allí- estamos. Nos llamó la atención que, no habiendo formaciones pedagógicas ofrecidas específicamente al sector circense ni tantos debates o información acerca de las prácticas de la enseñanza, a primera vista, nadie tenía preguntas, reflexiones o interés en revisar su práctica. Parecía que el interés era nuestro en “mirarlos” pero no de los docentes en “ser vistos”. Lo contrario que pasa con el artista, que busca “ser mirado”. Para algunos, la aceptación de la observación y registro de las clases con su posterior retroalimentación, lejos de entenderse o recibirse como algo “benefactor”, resultó una intromisión en la clase o cierto “poder habilitado” a los observadores para “evaluar”. Tomando total distancia con este sentir, propusimos mirarnos para crecer, cuestionarnos para averiguar, ver lo que hacemos para reflexionar, aunque ello traiga, claro, la incomodidad de la exposición. De igual modo, “los cirqueros” son ágiles buscadores, se disponen rápidamente a trabajar en lo que sea necesario y eso los ha llevado a “estar” en la pregunta de lo educativo, habitando ese espacio, aunque quizás pasivamente, porque no ha llegado el tiempo, si está presente y hay interés. ¿Cuál es el lugar que se le da a lo educativo en la vida artística del circo?

⁶ Programa “Arte y Bienestar en la Comunidad” de una ONG “Crear vale la pena” junto a Secretaría de Cultura, la de Educación y Hábitat de Inclusión Social que ofreció cierta formación pedagógica: charlas, lecturas, conferencias, etc. a artistas.

donde me gustaría dedicarle más tiempo de reflexión pero no se lo estoy pudiendo dar porque estoy poniéndolo más en el cuidado del cuerpo y el estudio del cuerpo... pero sí tengo momentos de lectura donde, de acuerdo a las cosas que voy leyendo las trato de bajar a un cuaderno para sacar nuevos ejercicios, para encontrar nuevas maneras de nombrar las cosas y así”.

Tere Dávila comparte que su camino ha sido más *intuitivo y autodidacta*: “*me considero transportadora de información, la información que me llega me dan ganas de compartirla*”. Esto muestra en una primera instancia, al igual que la historia de Guillermo Leoni y la mayoría, que la docencia *fue llegando* de la mano de ir compartiendo el propio “hacer”, con otros, en espacios de educación no formal: plazas, clubes, encuentros, calle, convenciones, etc.

Craig Quat (de nacionalidad estadounidense) fue el único entre lxs docentes de la convención que se reconoció abierta y expresamente como educador (sin siquiera nombrar la palabra “artista” o “malabarista”). Su respuesta fue:

“Soy un docente, es mi profesión. La docencia es mi empleo y enseñar es lo que hago y eso determina todo mi estilo de vida” (...) “*Es posible hacer carrera como educador, sin presentar (se refiere a la escena), en Estados Unidos y Europa, porque tienen una cultura mucho más grande de instituciones de educación formal en circo*”.

Todo esto da muestra del abanico de **baldozas identitarias** en las que cada unx se “para” para enseñar. Más allá de cada recorrido personal, lo cierto es que, cada vez que aceptan ocupar ese lugar, están siendo docentes. Y en la investigación nos preguntamos ¿por qué? ¿Para qué los artistas eligen ser docentes? ¿Toman la decisión de serlo? ¿Qué los lleva a tomar esta decisión? ¿Es útil económicamente? ¿Es pasión? ¿Es vocación? ¿Es reconocimiento interno? ¿Es algo que realmente “desean”? ¿Cuánto se ha entrenado para ser docente? ¿Docente y artista van juntos? ¿Qué preparación requiere cada uno? En todo caso, si van juntos, con formarse en uno, ¿ya se es lo otro? ¿Y si lo pensáramos al revés: una persona formada como docente, está cualificada para trabajar en la escena? ¿Cómo se piensan y ejercen los procesos de enseñanza?

Todas estas preguntas para nosotrxs ocupan ciertos campos y redes de respuestas que podríamos explicitar. No es esta la intención ya que lo que nos importa ahora no es hacer un relevamiento de “aciertos y errores”. Queremos registrar, comprender y reflejar para entre todxs poder investigar, al menos dentro de nuestras posibilidades, lo que sucede y hace a la docencia en circo (malabares en este caso) en América del Sur, dentro de su contexto particular, donde aún no se ha institucionalizado y academizado

tanto el circo; donde aún no hay claridad sobre cuántos y cuáles sean los espacios de formación docente (no artística) específica para artistas de circo⁷. Cosa que, a la vez, puede resultar a favor y otorgar gran beneficio si alcanzamos a darle dirección y sentido, pues, al no haber identidades que marquen caminos cristalizados acerca de cómo hacerlo, nos encontramos en un estado de nacimiento virgen y genuino que contribuye en gran medida a esta gran diversidad que existe. Oportunidad que claro, implica riesgos, pues, por ejemplo, entre los muchos factores que convergen a esta particularidad, está el hecho de que, al no haber “docentes” y convocar a “artistas”, nos estamos moviendo arrastrados por la identificación con ciertas personalidades o sus propuestas escénicas y no por la importancia o el interés que nos despiertan sus ideas y proyectos educativos. Esto lo hace visible Tere Ávila en la entrevista:

“Es difícil dar clases de malabares porque es difícil que los malabaristas se interesen. A no ser que te conozcan por nombre o seas famoso (...)”.

Y al respecto Craig dice algo que nos resulta interesante de compartir para pensar juntos:

“Tiende a ser que no es el contenido el que determina tu éxito en esta industria (se refiere a lo educativo) sino la popularidad de tu grupo (compañía) o tu personalidad. Y eso es algo que me frustra y algo que nos retiene como comunidad, porque aún creemos que la educación es subjetiva. Todavía creemos que “oh, soy un malabarista superestrella que trabajó para el cirque du soleil por treinta años, eso significa que puedo enseñar”; no, eso no significa que puedas enseñar, eso significa que te podés callar la puta boca. Porque cada vez que le decís a la gente que estás calificado y les das información incorrecta, eso es otra persona que va a tratar de aprender algo y fallar. Y cada vez que alguien trata de aprender algo y falla, no vuelve a nosotros”.

Para lxs integrantes de este proyecto es importante estar alertas a no conducirnos a tomar *metodologías prestadas* con las que forzar los procesos existentes. Consideramos que éstos últimos, aún con los errores y aciertos que puedan presentarse, son de gran alimento para la comunidad circense. Por ello es que nos ocupamos de hablar y pensarnos desde las prácticas que ya hay, desde lo que ya está siendo. Dándonos el tiempo para revisar y reflexionar, porque de otro modo, volvemos a caer en lo dicho: “crear

⁷ Hablamos de Formación Docente para Artistas de Circo, no de Formación de Educadores de Circo Social. Es diferente, uno está dirigido a toda aquella persona que esté interesada en la transmisión de conocimientos y prácticas del circo. La segunda incluye a la primera y agrega una fuerte impronta de vinculación con lo comunitario o social. A menudo la segunda queda ligada a lo recreativo y la primera a lo profesional.

metodologías” que se “ponen de moda” y se aplican sin la reflexión y reelaboración que se efectúa en la propia digestión.

Algo importante a tener en cuenta es que casi todos de los presentes en este evento hemos estado escolarizados por al menos 20 años y todo este tiempo de escuela, recibiendo miles de perfiles docentes, ha hecho huella. De nada sirve “crear nuevas metodologías de excelencia”, sino revisamos el propio proceso de construcción de identidad docente y transformamos la práctica siendo conscientes de lo que hacemos. La educación no funciona como una receta que si se aplica paso a paso, hace que salga mejor el postre. Allí radica la mayor riqueza del aprendizaje en circo: en que es aprendizaje experiencial.

Organización del contenido: secuenciación y gradualidad en la transmisión.

En las entrevistas realizadas a lxs “estudiantes”, hubo quienes plantearon que algunos de los talleres dictados desarrollaron una cantidad de información que lxs desbordaba y perdía. En las entrevistas con quienes coordinaron dichas instancias, plantearon la necesidad de compartir información que sirva para trabajar durante todo el año. Contextualizando esto, entendemos también que dependerá de los niveles técnicos adquiridos y las diversas maneras de procesamiento que cada estudiante tiene: hay quienes querrán captar todo, quienes se entregarán más sueltos a probar cosas y recibir sin tanta importancia en “conservar” la información, etc. En fin, hay una complejidad de cuestiones concurriendo a esta circunstancia por detrás de las que puedan alcanzar a decirse aquí; imposible de abarcar y preciso de investigar con mayor tiempo. Ahora, ponemos el ojo en el hecho de que, como docentes, lo que consideramos que puede servir es revisar que la información que se alcance a dar esté ordenada y clara. Es decir que, quien coordina la clase, esté atenta a la secuenciación (cómo se relaciona cada parte de la clase con la anterior y las que continúan) y graduación (de lo simple a lo complejo o viceversa; de lo teórico a lo práctico o viceversa; de los principios del malabar a los trucos o viceversa) del contenido. Cada cosa tiene que ser algo revisado y decidido por quien coordina. Son **decisiones pedagógicas**. No importa cómo se transmita, eso hace a la metodología de cada docente, lo importante es que sean decisiones tomadas conscientemente y despersonalizadas⁸ y por tanto, puedan ofrecerse con claridad al estudiante.

⁸ Nos referimos a cuando se está trabajando en el armado de la clase y se lo hace des identificadx con el gran malabarista que se es, eso hace que luego unx pueda observarse y reflexionar libremente acerca de cómo sucedió todo, si funcionaron o no las decisiones y elecciones que se tomaron.

Preguntas como: ¿Qué relación tiene esto que propongo ahora con lo que acabo de enseñar? ¿Cómo voy complejizando la información que transmito? ¿Estoy logrando avanzar paso a paso o se generan huecos que los alumnos no pueden saltar para avanzar? Puede cada docente, orientar la mirada sobre la propia planificación a ver si advierte “vacíos” (cuando se avanza en algo dando por hecho que ya se tienen adquiridos los pasos previos sin advertir que es algo que en realidad “debo enseñar”⁹ y entonces es preciso pensar un ejercicio más entre A y B) o “quiebres” (cuando doy una actividad que luego queda abandonada o cortada en relación a la siguiente). Se comparte a continuación una situación que fue observada en dos propuestas de seminarios, con coordinadores diferentes, a modo de ejemplo y para pensarlo juntos: se comienza la clase con trabajo somático y conciencia corporal para luego pasar a ejercicios focalizados en técnica de malabar. Es decir, hay una invitación a la introspección (de adentro hacia afuera) y luego una consigna de copiar tal truco (afuera hacia adentro). Allí hay un quiebre en lo que se le está pidiendo al alumnx. ¿Están de acuerdo?

Las preguntas señaladas anteriormente ofrecen claves para leer las propias planificaciones. Esto va a indicar el “paso a paso” y las relaciones que van estableciéndose en la información que se comparte. Pero...

¡No hay lugar para todo! ¡Es poco el tiempo! ¿Cómo hacer?

Así es. Es una de las condicionantes de las prácticas. El tiempo escolar es uno de los elementos de planificación educativa que plantea Freire¹⁰. El tiempo que hay es el que hay. Si acepto trabajar, es una de las dimensiones a tener en cuenta a la hora de pensar la clase. No hay tiempo para todo pero si para algo. ¿Qué es ese “algo” que es importante ofrecer? Seguramente quedarán cosas afuera, cosas sueltas, cosas abiertas para profundizar. Allí, en esas grietas que se abren, pueden pensarse estrategias de acompañamiento.

Si no hay tiempo de “práctica” allí en la CAM para vivenciar los ejercicios y todo lo que propongo, puedo seleccionar y definir cierta información para dar en el momento de cierre de la clase. De este modo, queda allí para que cada quien la “lleve” a su entrenamiento, mas no es “parte” de la clase (para no agotar las mentes procesadoras). Al finalizar se pueden plantear las posibilidades de continuar investigando el tema autónomamente, hacer hincapié en ciertos conceptos que se desarrollaron, sugerir caminos corporales diversos a las individualidades. Se pueden dar guías de lectura o talleres, indicarles donde pueden ir a buscar eso que quedó abierto, etc. Si en todo esto, además, como docente me ocupo de que esa información quede registrada, si lxs invito

⁹ Enseñar es hacer ver... mostrar. Es lograr que “eso” aparezca dentro del alumno para que pueda verlo.

¹⁰ Puede investigarse en el libro “El Grito Manso” de Paulo Freire.

a anotar, escribir, tomar notas, etc. y queda más allá de ese momento de clase y de charla, entonces más útil será.

El trabajo con el grupo en la construcción de la información.

Todxs lxs docentes, por unanimidad, en las entrevistas, plantean la importancia de “construir” conocimiento “con” lxs estudiantes. Por momentos, considerándoles como pares. Y se comprende en términos de “comunidad malabarística” donde los procesos educativos y formativos se distancian gratamente del sistema educativo formal. Sin embargo, en los registros de los observadores, hay casi nulo registro de instancias reales de construcción de conocimiento, donde entre estudiantes y coordinadorx estén trabajando/investigando conceptos, ideas, trucos para reformularlas y llegar a nuevas construcciones, donde al final de las clases puedan sistematizarse como conclusiones encontradas en el colectivo, fruto del trabajo. Por el contrario, se encuentran registros de clases donde lxs docentes, sentadxs en ronda preguntan algo, apuntan a abrir el diálogo sin poder canalizar las participaciones hacia una *construcción de conocimiento colectivo*. Las mediaciones o intervenciones docentes quedan tapadas por una conversación que comienza hablando del truco pero deriva en la pelota que le regalaron cuando era pequeño a tal estudiante. ¡Y esto es muy frecuente en todo tipo de clases! Parece, pero no es simple, mediar, guiar, dirigir la comunicación en el grupo hacia un punto que nos sirva a todxs lxs que estamos allí, estudiando sobre tal materia. La anécdota, la risa, el chiste, la nota “personal” suele avanzar sobre lo colectivo y ante ello, se observó que lxs docentes no actúan, e incluso a veces alimentan la dispersión sumando anécdotas. Y ¿qué pasa con ello? No se trata de que: “¡che! ¡No se puede hacer ni un chiste!” o de “soy malabarista no yuta”, “¡el otrx es grande!”. Se trata del hecho de que se ocupa un “lugar”. Es parte de la tarea del rol que se ocupa en ese momento, DOCENTE, coordinador de la clase, mediador, guía, etc.

Para el profesor amateur, esa disciplina no es una concha vacía o una especie de armadura (...) Son las reglas que fluyen del amor por la materia y por los estudiantes y, por lo tanto, renacen constantemente, están encarnadas en sus actos y en sus palabras, y son necesarias tanto para hacer posible la lección como para dar a los estudiantes la oportunidad de estar presentes y atentos.¹¹

¹¹ Simons, M. y Masschelein, J. (2014). “Capítulo XI. Una cuestión de amor (o diletantismo, pasión, presencia y maestría)”. En *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila. Pág. 38

Por ende, hay una **responsabilidad** ineludible respecto a cómo gestionar los ambientes de la clase. Y claro que, como surge en varias entrevistas, cada docente apunta a la autogestión de lxs estudiantes, pero ¿qué pasa cuando los acuerdos no se cumplen o los ejercicios se interrumpen, o la escucha no es colectiva? El docente ES PARTE de la clase, no puede descansar en que otrxs la hagan. Ocupa un lugar y deberá averiguar cuándo es preciso intervenir y cómo según cada situación. Puede que sea un aspecto sensible de ejercer la docencia, quizás el que más trabajo interno cueste: la autoridad altruista (no autoritarismo, castración, ni sumisión). Comprenderla, abrazarla, hacerla, es un desafío y un gran trabajo. Allí también hay “educación”, se “enseña”, se “está mostrando” y “lo aprendemos”. ¿Cómo se cuestiona el lugar de autoridad en el rol del artista? ¿Cuáles son los debates en torno a la autoridad docente? ¿Cuáles son los límites y permisos entre autoridad o abandono? ¿Cómo acompañar y guiar procesos educativos con límites amorosos y claros que permitan un ambiente de aprendizaje cuidado? ¿Qué pesos de “historia recorrida” le estamos añadiendo a nuestro ejercer autoridad como docentes? ¿Por qué la autoridad es entendida como negatividad? ¿Qué lugar se le da al espectador en la construcción del diálogo escénico? ¿Cómo traslado eso a mi clase y la docencia?

Lo principal es que si la disciplina exigida es saludable, lo es también la comprensión de esa disciplina; si es democrática la forma de crearla y de vivirla, si son saludables los sujetos forjadores de la disciplina indispensable, ella siempre implica la experiencia de los límites, el juego contradictorio entre la libertad y la autoridad, y jamás puede prescindir de una sólida base ética¹².

Todo esto no descarta ejercer la docencia desde la **empatía**. Una palabra usada por la mayoría de los docentes entrevistadxs para referirse a que lxs estudiantes estén a gusto en la clase. Ante ello nos preguntamos si eso es un “requerimiento necesario para aprender” o responde a “algo” personal de “ser correspondido/querido” en el vínculo docente - alumno que tanto ruido a veces nos genera... Señalar los límites y construir acuerdos de trabajo son también empatía hacia un nosotrxs que se construye en la clase. ¿Qué se entiende por empatía? ¿Cómo construir procesos democráticos en la clase desde la empatía y los límites claros? ¿Qué garantiza la empatía en términos de “afiliaciones” personales? ¿Y qué, en términos de procesos de aprendizajes?

¿Cómo alimentar los Procesos de aprendizaje?

¹² Freire, Paulo. Cartas para quien pretende enseñar. Décima carta: una vez más, la cuestión de la disciplina. Ed. Siglo veintiuno. 2010. Pág. 139.

Hay una “posibilidad” de trabajar juntxs con “lo experiencial” en el circo que es una gran puerta en la construcción de aprendizajes. Gabriela Rojo lo plantea en su entrevista:

“El circo tiene otras herramientas en la práctica docente, que lo he vivido en talleres de clown o de teatro de objetos, que es esto de la investigación, de las distintas formas de jugar con el objeto y que el objeto es lo que en la imaginación puedas encontrar. Esto agrega un montón. Cuando yo estudié educación física ninguna materia se trabajaba desde ahí. Era todo mecanicista”. (...) “El circo es más humano y más abierto...escapa y tiene más posibilidades” (...)

Ahí, en las palabras se trae el sentimiento de casi todxs lxs entrevistadxs, incluidos los estudiantes.. el circo sostiene bases humanas sólidas, intenta, al menos, pararse y traer la sensibilidad y humanidad ante el otrx. *Aceptación*, también lo nombra Craig, en el mismo sentido. Bases que, en otros espacios donde circulan procesos educativos, llevan años de construcción y debates. Y esto, también suele operar, según los registros de clases de los seminarios, como un condicionante fuerte en las mediaciones de lxs docentes.

Se observó por ejemplo, que en los momentos de puesta en común que se dan en las rondas luego de un ejercicio, muchas de las intervenciones de lxs alumnx no iban sobre el punto que se estaba trabajando en la clase. La conversación grupal no encontraba su forma (en tanto conversación exploratoria que promueve aprendizajes significativos) sino que terminaban siendo una sumatoria de ideas que perdían el hilo en común (conversaciones acumulativas – aprendizaje débil).

Ante ello, ¿Cómo intervenimos? ¿Cuál es el lugar de docente que ocupamos? Esto es muy complejo, porque es fácil rechazar y ser crítico, en pensamiento, a los moldes de “ser maestrx” que hemos consumido y es muy difícil (en términos del esfuerzo consiente) accionar transformando dentro (como docente) y fuera (en la clase) la dinámica en la que quiero que se trabaje. En algunos casos se abrió la participación a lxs alumnx y se da un momento de escucha al mismo tiempo que se coartaba la expresión de lxs alumnx mediante múltiples intervenciones que pretendían sintetizar lo dicho por ellxs, muchas veces distorsionando lo que estaban diciendo, solo para llevarlo hacia donde el docente necesitaba. ¿Por qué nos pasa esto en las prácticas? pasa por no animarse a decir: NO, no va por ahí la cosa. Sintiendo que se niega al malabarista.... No se niega a la persona sino a la idea que como toda idea, puede estar o no alineada a lo que se está dialogando y proponiendo como contenido de clase.

Algunas preguntas que compartimos para revisar las propias prácticas en torno a este punto son: ¿Cómo mediar en el uso de la palabra? ¿Cuáles son los tipos de conversaciones que se generan en la clase y qué tipo de aprendizaje se propicia en ellas? ¿Cómo opera el vínculo y la confianza creada en el grupo en la validación del conocimiento que cada una aporta? ¿Cómo se coordina una clase para que llegue a ser una pedagogía dialógica? ¿Cómo descentralizar el lugar del docente en la coordinación

de una clase y generar horizontalidad en el diálogo, aun reconociendo la asimetría de posiciones (experiencias acumuladas en torno al material que se está desarrollando)?

Autonomía

Comparando los registros de las clases, las entrevistas realizadas al mismo equipo docente y las propuestas de seminario (escritas), se presentaron algunas contradicciones. Por un lado se habla de generar autonomía en los procesos de los alumnos (proponen, según dicen en las entrevistas, que “ellos investiguen”) pero en la práctica lo que sucede es que aun cuando las consignas puestas buscan abrir espacios de búsqueda... en la puesta en común o “momentos de reflexión” son los docentes quienes muestran posibilidades, dirigen, responden cómo se puede hacer y por dónde ir. Esos posibles caminos fueron “vistos” por el docente, no nombrados por el estudiante, en su proceso de aprehender. Entonces allí hay una pregunta ¿hasta dónde decir/mostrar? ¿Cuándo muestro lo que hay en otrx y cuándo muestro lo que está en mí a partir de lo que sugiere otrx?. Y aun cuando el docente guía con amor y buena intención, ¿cuándo se impone su palabra? (teniendo en cuenta que el estudiante, muchas veces, lo toma como *experto*).

En contraposición a lo anterior, casi no se han registrado instancias de preguntas y cuestionamiento a lxs malabaristas que lxs deje “tecleando” para que ellxs mismos abran lugar a la duda, encuentren vacíos y se sostengan allí, averiguando por dónde ir, qué hacer. Poca autonomía puede desarrollarse entonces en los procesos creativos sino se les enseña a los estudiantes a MIRARSE, CUESTIONARSE, AVERIGUAR por dónde es SU camino, que claramente, excede tal o cual tipo seminario.

No es necesario ni fructífero que el docente “dé la respuesta” como tampoco tener miedos a sembrar vacíos, preguntas, incertidumbres en los talleristas. Sobre todo, si se promueven caminos de investigación propia.

Algunas otras últimas palabras para el final...

Tomando un último momento de diálogo una de las primeras cosas que nos quedan encendidas es la importancia de valorizar y concientizar las tareas que, en tanto artistas, abonan el campo educativo y utilizarlas para explotar sus prácticas de enseñanza. Comprender que no solo se es docente cuando se está frente a un grupo sino también cuando se investiga contenido, cuando se entrena y analiza la función educativa de tal ejercicio, el potencial de tal consigna, cuando se habla con otrx colega acerca de cómo pensó y funcionó su clase, cuando se lee sobre didáctica o pedagogía, cuando se recibe una devolución de clase, cuando se hace preguntas sobre lo que hace, etc. Son todas

instancias de producción de conocimiento para el docente investigador. Todas, arrojarán información, darán datos para pensarse y pararse en las clases. Si se observa bien, es lo mismo que sucede con la escena.

Se nos pidió también que demos algunas “claves concretas para la planificación”. Entonces, van dos preguntas con sus principios básicos, de modo que cada quien tome lo que le sirva para sus propuestas de clases:

. **¿Qué se planifica?:** Contenido + metodología. En ese orden.

La planificación como apoyo teórico para el desarrollo de la clase conlleva primero definir el contenido (tema general de la clase o seminario, eje de trabajo, conceptos o ideas a desarrollar y que se desprenden del eje). Damos importancia a ello porque es lo que suele estar relegado cuando se empieza a pensar en la metodología o dinámicas de trabajo, es decir, en los ejercicios que guiarán hacia el contenido que se elige trabajar.

La metodología que sigo es tomar cosas que hacen sentido en relación a la temática, cosas que me han conmovido, que me han transformado en mi práctica como hacedor. Recapitulo datos, informaciones datos, cosas... y sobre eso hago un gran mapa, una lista, decanto... y ordeno por días o por meses... siempre hay un espacio abierto a lo que se da en las clases porque cada vez hay nuevas cosas que aparecen y particularidades...

Guillermo Leoni

Es común que suceda cierto “encantamiento” por los ejercicios y terminan casi definiendo el contenido. Y luego se evidencia en la práctica que tal ejercicio no está en relación con la consigna o momento de la clase. Se relaciona con lo que nombramos como “quiebres” o “vacíos” en ella. Luego es útil, tal como aporta Guillermo en su entrevista, comprender un mapa diverso de posibilidades y caminos posibles. Si a esto se lo escribe detalladamente, permite anticipar preguntas, derivaciones de clase, etc. y diseñar estrategias de enseñanza para abordar los caminos posibles. De otro modo, se quedan en el aire, como ideas sueltas en el papel, sin constituirse en herramienta de clase.

Cada docente debe tener en cuenta esto y estar alerta: *pensar la metodología de clase no debiera determinar el contenido a trabajar, sino al revés.*

. **¿Cómo planifico?** Si bien puede haber material pedagógico sobre cómo planificar o qué elementos tener en cuenta para hacerlo (que sugeriremos en la bibliografía) consideramos que no hay *una* manera, es la que cada uno reconoce como propia. ¿Qué tipo de anotaciones realizas para pensar tus clases? ¿qué cosas tienes en cuenta? ¿qué lugar le das en el armado de la planificación? ¿cómo accedés a la planificación mientras la clase está viva? ¿qué haces con la planificación luego de tu clase?

Lo útil es que sea **clara y ordenada**, es decir, que en cualquier momento de la clase se pueda recurrir a la anotación y entender dónde se está y hacia dónde se va.

Sugerimos que sea **espaciosa**, para que, si en el momento de la clase vivida veo que algo pensado no funciona, se traba o decido saltarla, pueda registrarla allí. Permitirse tachar, escribir sobre lo planeado, hacer flechas, escribir relaciones que en la práctica van sucediendo y no las había considerado, etc. puede ser muy útil.

Que la planificación nunca sea un papel de una idea escrita que no se “toca” sino principios orientadores para alimentar consiente y abiertamente a cada paso. Algunxs docentes argumentan no planificar por una cuestión de mantener viva la clase y no determinarse... no tienen porque una suponer la otra, ambas pueden convivir. Planificar sin determinar.

La planificación sirve aún para el trabajo de reflexión posterior que, a veces, por los tiempos en los que vivimos se realiza a los días de haber hecho el trabajo que ya está en un recuerdo muy borroneado.

Quizá se pueda reconocer al profesor amateur por la forma en que se prepara. No sólo prepara la clase sino que se prepara también a sí mismo. Es alguien que se carga a sí mismo, y a su trabajo, de energía, alguien que trabaja su atención, su concentración y su devoción a fin de permanecer encarnado e inspirado ante la clase. Esta preparación no garantiza por sí misma una clase lograda, pero es necesaria para conseguirla. Tiene que ver con equiparse, literal y figuradamente. Y tiene que ver también con las pequeñas y, vistas desde la distancia, a menudo ridículas costumbres y hábitos -sí, incluso rituales- que los profesores observan antes de entrar en clase; las pequeñas cosas que les inspiran, les llevan al presente y les ayudan a estar presentes.¹³

¿Y?

¿Qué les pareció? ¿Cómo la pasaron? ¿Leyeron todo?

Bien, lo mejor de esto... y que nadie se esperaba... ¡es que no pasamos la gorra!

Con toda la intención de construir redes colaborativas, invitadxs quedan a recomendar, compartir y extender este texto de manera gratuita.

GRACIAS

¹³ Simons, M. y Masschelein, J. (2014). “Capítulo XI. Una cuestión de amor (o diletantismo, pasión, presencia y maestría)”. En *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila. Pág. 37

Recomendaciones de textos para leer.

Nota I: la bibliografía sugerida que trabaja específicamente sobre temáticas de “educación escolar”, pueden trasladarse a la realidad de la educación no formal y educación circense. Lo que interesa es el uso de las categorías e ideas para poner en movimiento la reflexión sobre las prácticas docentes más que el contexto en el que se apliquen en sí.

Nota II: procuramos sugerir bibliografía que puede encontrarse fácilmente en la web. O nos escriben al correo y les enviamos el material que deseen.

- El Educador Popular Brasileño **Paulo Freire** es recomendable desde principio a fin todos sus libros... ahora, estos dos los consideramos fundamentales para pensarse como docentes.

“**Cartas para quien pretende enseñar**”. Son distintas cartas con diferentes temáticas para quienes se están formando como docentes. Pasa por las preguntas y debates éticos – filosóficos que seguramente nos dan vueltas a todxs quienes estamos pensando en ocupar roles de docencia.

“**El grito manso**”. Plantea los elementos de la situación educativa y pueden ser útiles a la hora de pensar una planificación.

- **Gardner, Howard. “Estructuras de la Mente”. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples.**

Este libro lo sugerimos especialmente para todxs aquellxs que han mostrado interés en el trabajo de “Malabarismo Funcional” de Craig Quat y para quienes están inclinadxs hacia el circo social. Si bien es ampliamente teórico, el autor comparte su investigación sobre 7 inteligencias que operan en la estructura mental del ser humano. En la segunda parte del libro están planteadas: las inteligencias lingüística y lógico matemática; la inteligencia musical; la inteligencia espacial; la inteligencia cinestésico-corporal; y dos formas de inteligencia personal: una que se dirige hacia los demás y otra que apunta hacia la propia persona. Consideramos que sirve para pensar la enseñanza en función de las variables formas de aprender que la mente puede desarrollar.

- **Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano. “El ABC de la enseñanza**”. Este libro lo dejamos para quienes quieran adentrarse a las bases del lenguaje pedagógico. Sobre todo la segunda parte del libro trabaja sobre aspectos del concepto aprendizaje, aborda “modelos de enseñanza” desde corrientes filosóficas, y lo más útil que puede resultarles es que da indicios y características a tener en cuenta a la hora de pensar la planificación didáctica.

- **Meirieu, Philippe. Frankenstein Educador.** Es un claro y útil libro para adentrarse en las críticas contemporáneas al sistema educativo desde grietas que pueden arrojar claridad para el accionar propio en las prácticas de enseñanza. Mueve tantas ideas desde un lugar tan sencillo que consideramos que puede ayudar para encontrar las propias convicciones para “pararse” como docente.

- **Ranciére Jaques. El espectador Emancipado.** Este libro requiere de una lectura despierta. No tiene una referencia directa al aula. Tal como el título lo indica “espectador”, juega con un lenguaje más cercano al teatro que a la escuela formal. Trabaja las ideas de “emancipación intelectual”, cuestionando el lugar del saber, la ignorancia, alumnx, docente. Para aquellxs que se preguntan cómo pensarse como docente en procesos que haga despegar a otrx, aquellxs atravesadxs por la asimetría entre el saber y el vínculo docente – alumnx.

- **Suarez, Daniel. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas.** Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228/1225>

Artículo de una revista. (30 páginas). El autor trabaja el concepto de “documentación narrativa” refiriéndose a las escrituras que puede hacer el docente sobre su experiencia en las clases. Muestra la potencialidad de este ejercicio como herramienta principal de reflexión sobre su práctica de enseñanza y de visibilización del trabajo docente a partir de construir conocimiento desde la práctica.