

Claudia Romero (Comp.)

Andrea Alliaud · Karina Galperín · Nora Moseinco

Pablo Scharagrodsky · Ezequiel Spector

Ser director

TOMO V

Provocaciones
para repensar la
educación escolar

 UNIVERSIDAD
TORCUATO DI TELLA

 AIQUE
Educación

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif typeface, with the letters 'A', 'Q', and 'E' being notably larger than the 'I' and 'U'.

AIQUE

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I' in the word 'AIQUE'. The word 'AIQUE' is rendered in a grey, serif, all-caps font. The 'A' and 'Q' have a classic, slightly ornate design, while the 'I' is a simple vertical bar. The 'U' and 'E' are also in the same serif style, with the 'E' having a small tail.

AIQUE

Ser director

AIQUE

TOMOV

Provocaciones
para repensar
la educación
escolar

The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I'. The word "AIQUE" is rendered in a grey, serif typeface with a classic, slightly condensed design.

AIQUE

Ser director

Claudia Romero (Comp.)

Andrea Alliaud

Karina Galperín

Nora Moseinco

Pablo Scharagrodsky

Ezequiel Spector

TOMO V

Provocaciones
para repensar
la educación
escolar

Ser director : provocaciones para repensar la educación escolar /

Andrea Alliaud ... [et al.]; compilado por Claudia Romero. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2019. - v. 5, 80 p. ; 16 x 23 cm. - (Ser director)

ISBN 978-987-06-0901-8

1. Ciencias de la Educación. 2. Educación. I. Alliaud, Andrea. II. Romero, Claudia, comp. CDD 371.207

Edición

Rosalía Muñoz

Corrección

Cecilia Biagioli

Jefatura de Gráfica

Victoria Maier

Diseño

Victoria Maier

Diagramación

Taller del Sur

Producción industrial

Pablo Sibione

© Copyright Aique Grupo Editor S. A. 2019

Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF). Ciudad de Buenos Aires

Teléfono y fax: 4865-5000

E-mail: centrodocente@aique.com.ar - <http://www.aique.com.ar>

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

ISBN: 978-987-06-0684-0 (Obra completa)

ISBN: 978-987-06-0901-8 (tomo V)

Primera edición

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11723 y 25446.

Esta edición se terminó de imprimir en abril de 2019 en Docuprint. Ruta Panamericana KM 37.5. Centro Industrial Garín. Calle Haendel. Lote 3. Buenos Aires. Argentina.

Índice

Presentación. Claudia Romero.....	9
• Salir de las respuestas y entrar en las preguntas. Nora Moseinco	11
• Enseñanzas, cuerpos, géneros y sexualidades. Pablo Scharagrodsky ...	23
• ¿Qué <i>orthographía</i> enseñar? Karina Galperín	37
• Argumentación y educación ciudadana. ¿Cómo se discute en las aulas? Ezequiel Spector	55
• Los artesanos de la enseñanza. Andrea Alliaud	67

AIQUE



Este libro reúne las conferencias de reconocidos académicos y especialistas que fueron dictadas entre 2017 y 2018 durante el Ciclo Ser Director, organizado por el Área de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella.

El Ciclo Ser Director es una propuesta destinada a directivos de escuelas secundarias como una contribución que la Universidad Di Tella hace para la mejora de la educación articulando en la reflexión compartida el saber académico y el que se construye en la práctica cotidiana de las escuelas.

Este quinto volumen de la Colección Ser Director lleva como título “Provocaciones para repensar la educación escolar”. El término “provocar” viene del latín *provocare* compuesto del prefijo *pro-* (hacia delante) y *vocare* (llamar). Llamar para hacer salir, estimular, desafiar, promover un efecto. Las provocaciones que aquí presentamos intentan convocar la atención sobre algunas convicciones y prácticas para volverlas a pensar. Son provocaciones intelectuales hechas de argumentos nuevos y perspectivas poco exploradas que buscan despertar cierta curiosidad ante cuestiones que descansan sobre viejas certezas y tradiciones. “La curiosidad es insubordinación en su forma más pura” dice Nabokov y eso es lo que estas provocaciones intelectuales ofrecen: la posibilidad de hacerse preguntas, no sin cierta incomodidad, sobre aquello que creíamos ya sabido y cristalizado en la educación escolar para, en un acto de insubordinación, volver a pensarlo.

En esta publicación escogimos las conferencias de cinco especialistas que actúan como provocadores. Nora Moseinco, que desde su experiencia como directora teatral y formadora de actores, convoca a salir de las respuestas y entrar en las preguntas que lleven a transformar la escena entre el maestro y el alumno en un espacio sin temor y sin control para que el aprendizaje de algo nuevo ocurra. Pablo Scharagrodsky llama a revisar cómo las utopías pedagógicas modernas determinaron un orden corporal, sexual y emocional legítimos que han sido naturalizados y producen sufrimiento y exclusión. Karina Galperín provoca con la idea de una reforma ortográfica que desafía el *statu quo* de una práctica estelar de la educación escolar como es la enseñanza de la ortografía, que desconoce la plasticidad y contingencia del contenido y reproduce un hábito que resiste ciego a nuevos criterios y prácticas de escritura. Ezequiel Spector analiza las trampas discursivas que tiñen los argu-

mentos de la vida social, incluida la escuela, y convoca a centrar la atención en mejorar la calidad de las argumentaciones y las discusiones dentro de las aulas como una *via reggia* para la formación ciudadana. Andrea Alliaud llama a pensar a los docentes como artesanos, provocando el cambio de sentido de la formación y de la propia práctica docente.

Las provocaciones no buscan determinar un efecto, no dicen lo que deberemos hacer. Son provocaciones porque llaman para que algo diferente ocurra. Pero la acción, el efecto pertenece al provocado, en este caso al lector, al director, al docente.

Queremos agradecer a quienes trabajan para que el Ciclo y esta publicación sean posibles. En primer lugar, a todas las personas que desde la Universidad Di Tella nos ayudan a que la organización de las conferencias resulte de gran calidad para los cientos de directores participantes y a los especialistas que se comprometen en cada conferencia con un diálogo con los directores escolares. Especialmente queremos agradecer a Ileana Minutella y Natalia Zaccarías por su contribución valiosa en la organización del ciclo y la edición de esta publicación.

Reconocemos también el interés de la editorial Aique, en particular, a su director José Juan Fernández Reguera y a Rosalía Muñoz, quienes se entusiasmaron con la producción de esta Colección permitiendo que el contenido de estas conferencias pueda llegar a más destinatarios.

Dedicamos esta obra a los directores escolares, actores claves de gestionar y provocar la mejora escolar y, a través de ellos, a los educadores que trabajan por una mejor educación en el día a día de las aulas.

Claudia Romero

Directora del Área de Educación
Escuela de Gobierno
Universidad Torcuato Di Tella

Nora Moseinco



Directora y pedagoga teatral. A partir de la fundación de su escuela de actuación (1995), desarrolló su propio método de enseñanza basado en el despliegue del potencial individual. Realizó trabajos de dirección de obras y programas, así como de actores en reconocidos programas de televisión. Además, ha sido *coach* actoral de niños y adolescentes en filmes. Desde 2007 está dedicada y comprometida con la investigación y transmisión del método de trabajo, formando maestros y creando con los docentes de la escuela un espacio de pensamiento vivo junto a la práctica en el aula.



**Salir de las
respuestas y entrar
en las preguntas**

AIQUE

Un primer acuerdo que me parece interesante hacer en este momento inicial: deshacernos de la idea de utilidad; la idea de que voy a dar, a través de estas palabras, algo aplicable. Quiero empezar por ahí, así nos relajamos y podemos desalojar esa intención de llevar rápido algo a la práctica: un concepto que yo traigo y se aplica. Yo trabajo exactamente con la idea de no buscar la utilidad de las cosas. Esto parece lo más opuesto a la escolaridad, sin embargo, hace muchísimos años que formo actores y docentes, y veo mucho despliegue de conocimiento y de apertura.

Dejé de dirigir hace nueve años porque me dediqué, exclusivamente, a algo que me apasiona: la transmisión y la enseñanza, que en mi caso es a través del arte. Lo que a mí me conmueve de este proceso es la transformación de los otros en un sistema colectivo de trabajo; eso me importa mucho más que el teatro en sí. Me conmueve profundamente, por eso sigo en el aula desde hace más de veinte años y me siento sobre todo maestra y directora, por encima de todas las otras cosas que hago. También, por ejemplo, asesoro procesos creativos de escritores o dramaturgos, pero lo que hago siempre es seguir lo que le pasa al otro. Es decir, no trabajo en relación con ideas previas, sino que pude desarrollar un sistema que se basa en el estar ahí, en eso que pasa al estar con el otro. Esto que parece abstracto es tremendamente técnico y consiste en disponerse a estar ahí; disponerse como maestros, entender la escena de la clase como una escena que no les pertenece a los alumnos, sino como un espacio en que están presentes los alumnos y los maestros. Para ello, la máxima preparación del maestro es estar ahí, y no planificar por anticipado lo que allí va a ocurrir.

La escuela donde trabajo es muy distinta de otras escuelas de actuación. Yo no trabajo construyendo actuación, sino que lo hago dejando que caigan cosas para que aparezca algo que quien trabaja no esperaba. Es decir que toda la atención está puesta en dejar caer cosas, dejar caer el control para que aparezca algo que no es ni del maestro ni del alumno, sino que lo que aparece en la escena es entre el maestro y el alumno. El esfuerzo no está puesto en producir cosas y medir el éxito de ellas; sino todo lo contrario, la idea es generar algo que provoca una alta entrega del alumno a lo desconocido. Es decir que este, en vez de hacer las cosas bien, debe concentrarse muchísimo en no tenerle miedo al error ni a lo que está produciendo porque el éxito no está ahí, sino en el movimiento de esa producción. Sin temor y sin control (que no tiene nada que ver con el descontrol), el alumno se entrega a quien lo está guiando; un maestro

que no dicta lo que piensa que es correcto, sino que celebra el movimiento de entrega a la acción, sin importar el resultado. Yo creo que, de esta manera, nos liberamos de la competencia que, para mí, es un problema gravísimo que deja muy solos a los alumnos y los concentra en ver quién logra un objetivo y quién no, o quién lo hizo mejor o peor. Hay que romper con eso porque la dinámica de grupo produce un entramado colectivo donde lo importante está en moverse hacia una dirección desconocida, no en lograr algo.

El maestro, entonces, está entrenado para observar esos movimientos, no para observar el talento. Esto es difícil porque a todos nos gusta ver cosas buenas, a todos nos gusta celebrar la brillantez. Y, por otro lado, todos tenemos mucho miedo a esas zonas propias en las que no nos sentimos muy lúcidos; y la verdad es que no somos muy lúcidos por naturaleza en un montón de cosas. La lucidez, para mí, aparece en el grupo. Eso sucede cuando comprendo que mis ideas están relacionadas con las ideas de los otros y que yo no tengo que estar solo en una producción de virtud. El otro es importante para mí; es importante recibir lo que el otro está haciendo, y eso alimenta mi inteligencia.

En grupo, casi sin darse cuenta, los alumnos empiezan a sentirse muy potentes, y este movimiento hace que uno no le tenga miedo a su propia inteligencia. Y esto último es importante porque los alumnos tienen miedo de dejar de ser buenos alumnos; tienen miedo de dejar de ser lo que se suponen que son para el maestro.

A mi escuela vienen muchos alumnos que se reconocen y agradecen, y me dicen: “No sabía que tenía esto adentro”; y se emocionan por el trabajo de los otros adolescentes; no porque sean buenas personas, sino porque descansan de la necesidad de mostrar lo interesante que son. Son capaces de deshacerse de todas esas etiquetas: *ser interesante, ser inteligente, ser canchero, ser bueno...* De esa manera, se producen procesos de una alta inteligencia, en los que el maestro tiene mucha fe en el tiempo del otro. El maestro no tiene fe en un sentido religioso, sino que cree profundamente que todos tienen ese potencial que es inherente al ser humano.

Entonces les quiero contar algunos ejemplos que parecen simples y que responden a una concepción de la enseñanza que tiene, para mí, mucho más de misterio que de saber; como si uno tuviera que estar más abierto a que no sabrá qué va a ocurrir en este año, con esta gente, en este momento. Y ante la pregunta, disponerse a tener muchos recursos para transitar esa incertidumbre; no para imponer lo que debe pasar.

Veamos algunos ejemplos: una vez una alumna, mientras trabajábamos, se quedó dormida. Durmió una siesta, se levantó y siguió con el trabajo. Nadie le dijo nada. Esto que parece muy chiquito demuestra que no hay una observación constante acerca de cómo se tiene que estar en esa situación de trabajo.

Otro ejemplo, con un alumno en la grabación de una escena de televisión, trabajando bajo mucha presión la serie de la vida de Sandro, en su relato, me cuenta: “Yo no tengo libertad porque me dicen qué hacer a cada minuto”. Y esto es lo que me interesa compartir con ustedes. Entonces le dije: “Mirá, tu libertad radica en que hagas todo lo que necesites antes de ir a la grabación: bailar, escuchar música, ir a correr, cualquier cosa que te resulte útil a vos físicamente para estar ahí y estar disponible a hacer todo lo que te piden. Olvidate de que sos actor, olvidate. Sos un chico que está ahí, fue un accidente en tu vida, no sos actor. No te consideres actor”. Y acá hay algo interesante porque, para mí, hay un problema en considerarse director, considerarse maestro o actor, porque todos los roles aprietan, no sueltan. Lo mismo pasa en una familia. Una, como madre, siente que debe responder a determinadas cuestiones. No soy una persona, soy una madre; y la realidad es que no se sabe bien qué es eso. Es alguien que lo sabe todo, amor purísimo, ¿alguien que no tiene miedo? Entonces, volviendo a este alumno, le digo: “Vos estas ahí, y a todo le vas a decir que sí porque el director es el que te dirige y vas a decirle que sí a todo. Disponete a poder hacerlo sin juicio, vas a ser alguien que va a decir a todo que sí, y que va a hacer su mayor esfuerzo en hacer todo eso que le piden; no en hacerlo bien, sino en hacerlo, sin discutir con eso que le piden”. Al otro día, me escribe y me dice: “Fue extraordinario. Me felicitaron todos”. A partir de ahí, la experiencia se convirtió en una experiencia deliciosa de trabajo, donde el nivel de alegría de este actor fue apabullante. Además de eso, él mismo me dice que no solo lo felicitan, sino que su trabajo aparece cuando él se entrega por completo sin miedo a quien está ahí como autoridad. Yo creo que el proceso de aprendizaje es un proceso de atención, y que uno como maestro está todo el tiempo eligiendo a qué le está prestando atención.

Quizás se creería que lo mejor hubiera sido sugerirle: “Estudiá más el personaje, pensá más en eso, tratá de hacerlo bien”, y lo que sucede es que ese discurso aísla. Cuando se produce esa entrega, aparece la confianza y, para mí, eso está ligado al conocimiento. Creo que el conocimiento es posible en un vínculo de confianza, pero que la confianza no significa gustarle al otro.

Entonces, cuando el alumno quiere gustar y el maestro quiere tener alumnos productivos, se produce un corrimiento en la atención. El maestro no tiene que querer a todos, debe confiar y darles oportunidad, porque todos en vínculos de confianza y calma, trabajamos bien, y en vínculos de presión, no. El aprendizaje no es un hecho aislado, alguien no es inteligente solo; como ningún actor es buen actor solo: todo depende de quién lo mire, cómo se presente ese entramado con los otros. En el aula, a veces pasa con niños y adolescentes que tienen mucho miedo y que se quedan mirando a los otros, y sienten que yo no los juzgo, que estoy encendida con la alegría de que estén ahí. Así se producen cosas muy conmovedoras, porque se dan tiempo y descansan de esa necesidad de tener que ofrecer algo para que sea visto. Hay algo que parece un ritual que, para mí, está vigente y es necesario, es el trabajo humano más profundo, es estar con los otros. Eso hace que uno sienta la alegría más grata, y no hay nada más conmovedor que estar con los otros. Yo suelo escuchar que dicen en las escuelas: “Tal es mejor, este es inteligente, él es buen deportista, él es canchero, él se levanta chicas, etc.”. Todos ya tienen una cantidad de etiquetas agobiante. Lo que hay que hacer no es brillar, sino hacer el trabajo con atención, porque cuando uno empieza a prestar atención a sus propios procesos, eso genera mucha vitalidad, mucho entusiasmo y mucha inteligencia nueva. Yo hago una cosa que a mí me parece muy simple: cuando me preguntan: “¿Qué te parece tal cosa?”, les respondo: “Y a vos, ¿qué te parece?”. Por lo general, al rato me dicen que están muy ansiosos y se dan cuenta solos de ese estado. Así de simple, con invertir la pregunta, ellos pueden tener un rápido movimiento hacia sí mismos y pueden nombrar algo de lo que está ocurriendo. Es algo tremendamente poderoso. Entonces, el maestro está ahí para que el alumno encuentre sus propias respuestas, no para contestarlas. Y con los maestros trabajo de la misma manera.

Otra situación que puede ilustrar esto. Viene a la reunión de maestros una maestra que nos cuenta que tenía una alumna adolescente que todo el tiempo le decía: “¿Para qué hacemos esto? Esto que estás haciendo no tiene ningún sentido”. Por supuesto que la docente lo contaba irritada, y es entendible.

Sin embargo, ni el resto de los maestros en la reunión ni yo comentamos nada. La reunión avanzó, y yo no me encontré con la necesidad de darle respuestas. Si uno enuncia problemas sin darle respuestas, se producen movimientos altísimos de respuestas naturales. Creo en esta idea: que soltar la compulsión a resolver por parte de padres, maestros y directores hace que se

genere una dinámica dentro del aula que produce respuestas naturales y, sobre todo, singulares. Es decir que, a veces, quien tiene el problema deja entrar su propia respuesta.

Creo que escuchar es un tema profundísimo, muy complejo y no tiene que ver con escuchar el contenido. Porque escuchar el contenido genera mucha ansiedad, y uno escucha recortando. Para mí es importante escuchar sin tener la necesidad de emitir respuestas. Y eso nada tiene que ver con la pasividad; es mucha la actividad que hay cuando uno no tiene esa reactividad, cuando aloja al que habla.

Entonces, mientras la maestra pensaba qué iba a hacer con esta chica, dijo: “Me acabo de dar cuenta de que a esta chica yo le di de baja apenas entró”. Muy fuerte lo que dijo. La vio y tuvo ella un rechazo. Me conmuevo cuando vuelvo sobre ese recuerdo porque creo, de verdad, que ella no podría haberse dado cuenta de esto, si yo hubiera tenido la necesidad de resolver este problema. Y creo que así son los procesos en el aula. Es difícil dejar entrar la incomodidad, que es algo que aún no tiene una respuesta. Creo que para lograr encontrarla, es muy importante estar en contacto con esa materia que no tiene respuesta para mí; creo en ese entrenamiento del alumno, del maestro. Es un proceso invisible, no es técnico, no hay nada para aplicar; es como algo que uno tiene que ver si le resuena, si lo siente y si lo puede empezar a percibir de este modo. Porque también, desde ese lugar, uno puede asumir que no está pudiendo resolver este rechazo con esta alumna. Uno puede asumir su límite, y eso genera humanidad en la respuesta. Un alumno que se da cuenta de que tiene enfrente a un director o a un maestro limitado, humano, está muy tranquilo, y empieza a sentir alegría; la alegría de estar con otros.

Muchas veces a los chicos les digo que si no hay silencio, no hay actividad. No pido silencio porque es una escuela y no debe volar una mosca, no es una imposición. Es importante que los alumnos entiendan que la intención de esa regla es generar el clima para que algo vital ocurra. Es la condición de vibración para que se produzca el encuentro. El silencio, ¿para quién es? Es un regalo para todos. La rigurosidad con el silencio es la rigurosidad con la belleza del encuentro de la escena de la clase.

He visto procesos en este tiempo de trabajar con alumnos, de una enorme belleza. Uno ve cómo es el alumno al principio (a veces, hasta escucha comentarios como: “Es de madera”, “Nadie da dos mangos”), y resulta que terminan con un nivel de expansión altísima. Esos son los procesos que más

gratitud me producen en este trabajo. Me sorprende, es decir que no tengo ni la menor idea de quién está delante de mí y no tengo por qué saberlo. Si bien soy la persona autorizada para llevar adelante el proceso, tengo elementos, no por eso puedo saber quién es el otro. Ese misterio, para mí, es la belleza de la enseñanza. Y no puedo creer las cosas que pasan desde ese lugar. Por ejemplo; una alumna que no podía actuar y que tenía un miedo tremendo, una vez dijo: “Ah, pero sé tocar el piano”. Y empezó a tocar el piano y solo lo hacía en las clases, mientras los alumnos trabajaban. Un día, mientras yo los hacía asociar textos de modo shakespeariano, pero improvisados, ella se levantó (después de dos años de solo tocar el piano) y dijo: “Esto yo lo puedo hacer”. Y entonces empezó a improvisar unos textos poéticos y, por momentos, tocaba el piano y yo pedía aplausos. Todos aplaudían. Ella volvía, tocaba el piano y volvía a improvisar textos poéticos. Sin dudas, el arte es un trabajo de mucha interioridad. Ella ahora es música de una obra y es una chica con un nivel poético impresionante.

Entiendo que hay tiempos que deben ocurrir en una escuela pero, si hay algo que uno recuerda de su infancia y que va a ser imborrable es eso que excede el conocimiento concreto. Es algo que tiene que ver con quién estás y lo que te importa el otro. El otro está ahí y, en las clases con adolescentes, ellos saben que pueden no tener que generar cosas, se llenan de las cosas que el otro está produciendo, pero no sienten que están en un plano menor. Esto para mí es clave: el que está produciendo no es mejor; el que da respuestas no es mejor que otro que no las está dando en ese momento. Así, en el aula, quien da respuestas es generoso para todos, no es alguien que acertó; y quienes las escuchan reciben esa información, y eso genera un tipo de razonamiento que va a tener efectos brillantes, seguro.

Otro ejemplo. Una niña de 11 años se levantó de un ejercicio y dijo: “Yo me doy cuenta de que tengo un pensamiento escolar, porque no es que no soy creativa, sino que solo pienso en términos del bien y el mal”. Clarísimo. Así es, nadie no es creativo. Y si pensás en términos de “lo hice bien o lo hice mal”, el movimiento natural de creatividad queda completamente bloqueado.

Eso para mí es una cuestión importante porque la norma del juicio del bien y del mal es humana, muy occidental y nos atraviesa a todos. Nos gusta o no nos gusta, cómo nos hablamos, cómo nos sentimos, cómo tenemos el pelo, cómo nos miró; todo el tiempo todo está atravesado por el juicio del bien y el mal. Esto es algo que uno tiene que aceptar como maestro o como director.

Les propongo un ejercicio: les pido que, cuando salgan de un aula y estén llenos de emociones fuertes, las escriban. La idea es que vuelquen sin filtros emociones, sensaciones; y les aseguro que, cuando uno despeja esa niebla, emerge algo más vital, más de estar ahí, de conexiones. Para mí, la escena de una clase es una escena de vitalidad, no de éxitos; de vitalidad, de movimiento, donde las cosas pueden empezar de un modo y terminar de otro.

Y aquí avanzo hacia otro tema. Las observaciones que hago son al trabajo, no es a la persona en particular. Si uno acepta que el trabajo no es uno, deja que el trabajo esté en problemas y, cuando uno deja que el trabajo esté en problemas y no se siente uno pegado, entonces el trabajo se mueve. Y es entonces cuando uno empieza a tomar decisiones y puede decir más francamente: “Estoy atrapado, estoy angustiado, estoy queriendo ser gracioso, estoy queriendo agradarles a todos, tengo miedo de que todos me odien”. Si el maestro, el alumno y el director se permiten ese proceso, se generan vínculos de mucha confianza. Uno puede hacer mucho si se permite cuestionar las ideas preconcebidas y los juicios de valor, y eso aliviana mucho los roles. Nadie es todo el tiempo bueno, nadie da todo el tiempo buenas clases, nadie es bueno con todos los grupos. Si en el aula, la comodidad está puesta en términos no personales, para mí es la materia prima del aprendizaje. La clave no está en la certeza o en la inteligencia; hay que aprender a aprehender, más que a aceptar.

Hay un alumno que tenía a la mamá con cáncer y, entonces, hicimos un ejercicio con un micrófono, y todos empezaron a decir cosas como si fuera una fiesta de 15. Todos agradecieron diferentes cosas y manifestaron cosas dolorosas, y él se puso a hablar del terrible año que tuvo. Pero como yo en la clase no trabajo con lo biográfico, lo paradójico es que pueden hablar de sí mismos en función de la ficción. Entonces, el ejercicio terminó, él logró llorar aliviado y con una sonrisa; porque el dolor entregado como un evento no personal trae alegría y vitalidad, no acarrea más dolor. De esa manera, es posible traer a la clase cuestiones que no están pensadas en relación con la propia historia; sino más bien como movimientos vitales emocionales, y no como cosas para resolver. Esa libertad de traer lo que nos pasa a través de otra cosa genera mucha movilidad con las emociones.

Otro ejemplo: estábamos improvisando y, entre los alumnos, había una nena de 10 años, que yo no conocía porque era alumna de intercambio de otra escuela. Era la época en que los secuestros eran noticia permanente en la tele. Se supone que estábamos encarando una escena terrible, dramática, en la que nos enfrentábamos a una persona horrible, un asesino o algo simi-

lar. Y entonces la nena le gritó al delincuente y le dijo: “Gracias por matar a mi vieja”. Eso dijo una nena de 10 años. Yo nunca escuché a una nena improvisar algo semejante; porque no se improvisa cualquier cosa, se improvisa lo posible. La nena mandó a matar a su madre. Después supe que ella tenía una hermana con deficiencias, con muchísimas dificultades y ella, por el contrario, era la alumna brillante en la escuela. Yo pensé que era hermoso que ella se diera esa posibilidad en el marco del juego. No se dio la oportunidad de pensarlo, porque no hubiera podido pensarlo pero, dentro del juego, nada está mal. Esta nena sufría porque toda la atención iba para su hermana. Pero ninguna nena puede sentir solo cosas buenas; es totalmente humano que uno sienta ganas de que le den bola, aunque no tenga problemas. Los seres humanos no somos solo buenos, somos buenos si nos conocemos a nosotros mismos; no si restringimos nuestros temores o nuestros enojos. Todo esto lo digo sin hacer psicología; lo pienso en el plano del aprendizaje.

Yo empecé a dar clases a los 18 años así que tengo 29 años de trabajo en el aula. Y lo que siempre me movió es que le tengo fe a todo el mundo. Creo que todos tenemos que pasar por momentos difíciles que son muy enriquecedores, también los maestros, porque nos exponemos a momentos muy valiosos y formativos cuando estamos frente a aulas complicadas.

Un último ejemplo. Un alumno mío que es cineasta y muy exitoso en su trabajo hizo conmigo un curso de director de actores para directores de cine. Él entendía todo, pero con el cuerpo era tremendamente tenso. Se notaba que entendía todo, pero que tenía más pelea con esa tensión corporal. Porque cuando uno comprende y el cuerpo está en otro momento, esa lucha se ve. La verdad es que es el cuerpo el que más nos marca el ritmo de aprendizaje, y es importante prestarle atención a esto. Entonces le digo: “¿Qué hacemos? Podés no venir, podés estar como oyente en la clase, podés quedarte en el nivel intermedio que es la instancia anterior con otros maestros, o podés pasar y no hacer nada”. Hicimos este acuerdo: él iba a pasar a escena, pero no iba a hacer nada. Entonces, hicimos una exploración: estuvo dos meses en donde pasaban, primero de manera grupal y después de a cuatro o cinco personas. Él pasaba y estaba ahí. Todos sabíamos que él estaba ahí. ¿Qué le empezó a suceder después de varias semanas de mantener este acuerdo? Empezó a escuchar, a estar ahí, sin pensar para qué. Yo siempre les digo que, igual, va a haber un *para qué* porque todos hacemos algo con nuestra propia experiencia; no hace falta dominar esa intención o articularla con el pensamiento; hay una naturaleza muy inteligente que sucede en la experiencia. Así,

después de dos meses, un día empezó a hablar en una escena y de verdad actuó muy bien. Toda esa inteligencia podía estar en ese cuerpo, pero había que darle tiempo. Ese cuerpo necesitaba tranquilidad para que apareciera esa necesidad de manera natural, no como un ejercicio intelectual de aplicación. Es decir, creo que el conocimiento más poderoso es el que uno toma inteligentemente y el cuerpo lo recibe de manera natural; esos son para mí los conocimientos que después quedan.

La cuestión es que hasta el día de hoy, cada vez que sigue entrenando me dice: “Acordate de que yo voy a estar por ahí”. Él nunca dejó de tener esa consigna valiosa, porque esa consigna se le convirtió en tesoro. Cuando uno encuentra esas llaves, no le sirven solo para un momento en particular, sino para siempre, porque hablan de uno mismo. Si un maestro puede lograr esto, le deja al alumno un tesoro.



The logo for AIQUE features a solid light green circle positioned above the letter 'I' in the word 'AIQUE'. The word 'AIQUE' is rendered in a grey, serif, all-caps font. The 'A' and 'Q' have a classic, slightly ornate design, while the 'I' is a simple vertical bar. The 'U' and 'E' are also in the same serif style, with the 'E' having a small tail.

AIQUE

Ser director, más que una identidad o una investidura, es una condición, es *estar siendo director*. Esa condición implica algunos saberes: saber estar en el Mundo, saber estar en la Escuela, saber estar con los Otros. Estar en el Mundo es estar atento a las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas del contexto local y global, y comprender sus resonancias presentes y futuras. Estar en la Escuela es tener una presencia efectiva en la vida escolar cotidiana ejerciendo el liderazgo pedagógico a través de precisas herramientas de gestión. Estar con los Otros es establecer lazos de confianza y comunicación con los docentes y con toda la comunidad, promover la formación de equipos y propiciar una verdadera conversación a nivel institucional. Ser director de escuela es, en síntesis, disponerse a gestar y gestionar un proyecto educativo institucional y hacerlo apasionadamente, en el mundo, desde la escuela y con los otros.

Claudia Romero

Conferencias:

- Salir de las respuestas y entrar en las preguntas. Nora Moseinco
- Enseñanzas, cuerpos, géneros y sexualidades. Pablo Scharagrodsky
- ¿Qué *orthographía* enseñar? Karina Galperín
- Argumentación y educación ciudadana. ¿Cómo se discute en las aulas?
Ezequiel Spector
- Los artesanos de la enseñanza. Andrea Alliaud

ISBN 978-987-06-0901-8



Cód.: A-4-0901