



Performance, ¿una categoría que impacta en el umbral de las fronteras entre Didáctica General y Didácticas Específicas?

Mesa temática: 2. Articulación entre la DG y las DE: categorías en diálogo en el marco de las prácticas docentes en el nivel superior. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia.

Gabriela S.O. Domjan

Universidad Nacional de Córdoba

gdomjan@unc.edu.ar

Sergio R. Andrade

Universidad Nacional de Córdoba

sergio.andrade@unc.edu.ar

Resumen

Los Estudios de Performance ofrecen la posibilidad de poner en juego perspectivas, abrir sentidos respecto de líneas de indagación potentes en el campo. Desde una concepción de performance como medida de productividad y desempeño, performatividad como tecnología y modo de regulación, hacia su consideración en los estudios de género, las artes, estética y política. Parafraseando a Diana Taylor, performance es un concepto que incluye tanto protocolos normativos como actos de rebeldía, siendo que diferentes concepciones de performance pueden estar presentes en un mismo acontecimiento. En nuestras búsquedas de problematizaciones teórico metodológicas que superen una lectura instrumental de la enseñanza, la noción de *performance* se presenta fértil para comprender estas prácticas, o advertir al enseñar como práctica performativa. La Pandemia nos interpela respecto a alternativas en relación a nuevos modos de vincular cuerpos y actividad en el aula. Las aulas se abren a la confluencia del discurso, la práctica y la mediación de artefactos y herramientas, se reconfiguran bajo interrogantes como: ¿Qué formatos comunicacionales se habilitan? ¿Qué sentidos se ponen en juego? Considerar las prácticas docentes en contexto como *performance*, nos habilita a cuestionar nuestros análisis de tales prácticas; discutir la presencialidad, ¿qué se pierde y se gana en lo no presencial?, ¿es posible analogar el uso de tecnologías con la innovación?, ¿cómo poner en tensión lo más trillado de la enseñanza tradicional, es decir la voz puesta en quien enseña, los estudiantes silenciados, la inmovilidad de los cuerpos, el carácter fuertemente expositivo de la clase, la homogeneización de la experiencia de enseñanza y, por ende, la poca o ninguna atención a



las singularidades? Es relevante reconocer que en los espacios y tiempos de enseñanza se ponen en juego saberes respecto a la interacción, los intercambios lingüísticos, gestuales, corporales, los modos de atender las particularidades y los agrupamientos, las relaciones de poder, que en instancias no presenciales no desaparecen, se atenúan e incluso se desconocen. En tal sentido consideramos que se trata de aprendizajes y saberes relevantes para la formación docente, que se construyen en las primeras experiencias formativas. Recuperar la noción de *performance* para comprender el enseñar, nos permite otra lectura de las experiencias, junto a otros elementos para ampliar el marco categorial de análisis del campo didáctico y los vínculos entre Didáctica General y Específicas. Planteamos un enfoque amplio que contempla las indagaciones que venimos realizando en la Investigación¹ que, si bien focaliza en docentes noveles, nos habilita a pensar y pensarnos en esta nueva nomenclatura, ya definida en los ámbitos de formación docente superior, sin un profundo análisis -bimodalidad, complementariedad, hibridez-. La ponencia se propone interpelar tanto lo político como lo coyuntural. Traemos a diálogo resoluciones particulares que, desde el proyecto de investigación y los avatares propios del decurso de las residencias que acompañamos, nos permiten abrir a nuevas categorías analíticas, o más bien, tensionar viejas agendas y relevancias temáticas de la enseñanza en la Educación Superior.

Palabras Clave: performance; pandemia; Didáctica

Introducción

El título de esta ponencia es más una provocación que la propuesta de una nueva categoría en el diálogo entre DG y DE. Es una invitación a romper la *cuarta pared* y *franquear fronteras*². Estas imágenes permiten recuperar movimientos y sentidos inherentes a los espacios formativos que se sucedieron en la Pandemia. Junto a ello, la noción de *performance*, -que tiene al “cuerpo” como protagonista-, nos remite a la ubicación de los sujetos en el nuevo espacio de intercambios, al tiempo que asumimos que la performatividad es por definición acción política, siempre que se trata de actos realizativos que procuran influir en otros. Esto nos lleva a la necesidad de analizar determinantes

¹ Proyecto: Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesorado de Filosofía y de Ciencias de la Educación de la FFYH-UNC. Resol. SeCyT 233/2020.

² Estas imágenes serán desarrolladas más adelante y tienen algunos avances en producciones anteriores Andrade S. Domjan G, (2017). Se pretende potenciar la idea de la metáfora teatral de la “cuarta pared” la cual invita a poner en tensión y animarse a desafiar nomenclaturas instituidas.



políticos en las definiciones acerca de las formas que se asumen en los dispositivos didácticos -la presencialidad, las formas híbridas y la virtualidad en la enseñanza-.

En nuestras búsquedas de problematizaciones teórico metodológicas que superen una lectura instrumental de la enseñanza, la noción de *performance* se presenta fértil para comprender estas prácticas, o advertir al enseñar como práctica performativa.

Los Estudios de Performance permiten poner en juego perspectivas, abrir sentidos respecto de líneas de indagación potentes en el campo. Desde una concepción de *performance* como medida de productividad y desempeño, *performatividad* como tecnología y modo de regulación, hacia su consideración en los estudios de género, las artes, estética y política. Parafraseando a Diana Taylor (2015), *performance* es un concepto que incluye tanto protocolos normativos como actos de rebeldía, siendo que diferentes concepciones de *performance* pueden estar presentes en un mismo acontecimiento. Desde estos sentidos nos atrevemos a cuestionar los legados de la modernidad que pesan y configuran relaciones didácticas, y poner en foco las posibilidades del encuentro, el vínculo pedagógico-didáctico con y a pesar de la Pandemia.

La investigación de referencia involucra el trabajo de dos áreas de la Cátedra³ Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia de la FFyH, UNC: *Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los Profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación (2020-2023)*. Compartimos preocupaciones que surgen de pensar/analizar las fronteras entre Didáctica General y Didácticas Específicas desde un proceso de investigación que recibe el impacto de la Pandemia.

Desarrollo

1.La modernidad y su acción educadora puesta en cuestión una vez más

Reconocemos que la modernidad se presenta como un movimiento de ruptura del mundo anterior, fuertemente teocéntrico. Así, el sujeto moderno se ubica en el centro del conocimiento y es con Kant (1784) que este pensamiento llega a un punto crucial con la tarea que se impone al hombre: *dejar la minoría de edad*. La misma es definida en términos jurídicos: el ser incapaz de servirse de su propio entendimiento, sino a través de otros que lo guían y encauzan.

Cuestionamos esta herencia que, en palabras de Pablo Pineau (2001), nos presenta al alumno ubicado indefectiblemente como alguien que –aun cuando haya concluido la relación educativa– será ubicado como menor respecto del otro miembro de la diada, y en

³ La cátedra tiene una conformación interdisciplinaria, con docentes de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras y Psicología.



este mismo sentido, quien se constituye en posición de alumno, cualquiera sea su edad, es situado en el *como sí de una infancia* (Baquero y Narodowski, 1994).

En la modernidad se “inventa” la escuela y con ella una particular lectura acerca de la enseñanza y los sujetos de la escolaridad⁴. En ella los estudiantes son considerados, independientemente de su edad, en un lugar de minoridad⁵, es decir como *un sujeto sin voz* y por ende desprovisto de saber. En tal sentido, como lo hemos advertido en otras ocasiones (Andrade, 2022, 2021; Domjan, 2009, Andrade y Domjan, 2017), las instituciones sociales, fundamentalmente la escuela, han establecido sus prácticas a partir de presupuestos que *no toman en cuenta las voces de aquellos ubicados en ese lugar* y mucho menos sus posibilidades de acción y decisión.

Desde Rancière nos interpelamos respecto a la subjetivación política implicada; expresión que apunta al proceso a través del cual *aquellos sin nombre -anónimos-* se dan un nombre y toman la palabra; estos procesos de subjetivación política son múltiples y permiten que aquellos que no tienen historia se otorguen una. El sin nombre es el infante que ha sido nombrado por otro, pero *no tiene voz*, particularmente voz propia. Minoridad que puede interpretarse como un estado de perenne silencio, del cual sólo sería posible salir a partir de un acto político. Rancière lo define:

Hay política porque quienes no tienen derecho a ser contados como seres parlantes se hacen contar entre éstos e instituyen una comunidad por el hecho de poner en común la distorsión, que no es otra cosa que el enfrentamiento mismo, la contradicción de dos mundos alojados en uno solo; el mundo en que son y aquel en que no son, el mundo donde hay algo entre ellos y quienes no los conocen como seres parlantes y contabilizables y el mundo donde no hay nada” (Rancière, 1996, p. 42).

Este darse el propio nombre constituye un momento propiamente político, pues abre el espacio de los que no tienen parte; momento en que el *infante* clama desde su propia voz.

Se ha dicho, escrito y actuado sobre ese lugar de minoridad⁶, sobre y en sus cuerpos, desde discursos que tienen carácter *performativo*. Han inscripto instrucciones, códigos que establecen modos de ser y hacer. Han establecido límites y contornos de lo normal, lo legítimo, lo posible y lo inadmisibles. Ese desconocimiento opera como un modo sutil de

⁴ Respecto a la invención de la escuela: cf. Alvarez Uria y Varela J.(1991); Ball (1994), (2001). Pineau; Dussel y Caruso, M. (2001).

⁵ Tomamos la idea de minoridad en el sentido que lo contempla Lévêque (2005) al adjudicarlo al pueblo, que se relaciona con el lugar del infante, “el que no habla” en su acepción latina, como lo refiere Rancière (1996) en su distinción entre policía y política.

⁶ Al respecto, en otro texto subrayamos: “... recuperamos una distinción que plantea Frigerio entre *niñxs* y *niñxs* adjetivados, como es el caso de los minorizados, *niñxs* que son no *niñxs*, que a través de la etiqueta que se les ha asignado poseen un halo o una sombra de malignidad, que se encuentran del otro lado de la frontera de la niñez -aislados o asilados del resto-, y que transforma sus vidas -en palabras de la autora- en vidas dañadas (Frigerio, 2008)”. En Andrade S. (2022: 134).



ordenar, controlar y normalizar, aquellas estrategias de biopoder según Foucault (2007)⁷. Distintas teorías y propuestas pedagógicas a lo largo del siglo XX intentaron repensar las lecturas jerárquicas entre los sujetos involucrados en el enseñar y el aprender. Empero, estas reformulaciones se han realizado junto a la subsistencia de formas tradicionales de hacer escuela.

En este contexto nos permitimos poner en juego las imágenes de la cuarta pared y el franquear fronteras desde los Estudios de Performance. Estudios que nos habilitan para el análisis de las actuaciones de los sujetos que se relacionan en las prácticas de enseñanza, el acto de enseñar y focalizar en las prescripciones que se incorporan en ese proceso.

Un jugar con la imagen y la idea de ruptura, desde la metáfora teatral de la “cuarta pared”. La “performance” nos invita a ello. Ese hacer y desafiar lo establecido, lo que está puesto y dispuesto, frente a un “observador” que se dispone para..., desde una invitación a la digresión⁸ y oficiar la ruptura de una nomenclatura.

Poner en tensión lo que la Pandemia nos inquieta y moviliza, en un *como sí* y, junto a ello poner en el “*ojo de la tormenta*”⁹, un pensar alternativo. Así, podemos decir, desde Bauman y su conocida metáfora de la vida líquida en los tiempos que corren, que el dispositivo escolar se encuentra en el centro de la tormenta. Desde allí, podemos otorgarnos la posibilidad de recuperar aquel viejo sentido del lugar del remanso, el *espacio del scholae* y la idea del “*ludimagister*”. Favorecer un encuentro de voces y actuaciones que, a través de los estudios de performance pongan en el centro, en el ojo de la tormenta, un habilitar a pensar de otro modo.

Reconocemos con Gentili (2021) y Santos, B. (2020) que la emergencia de la pandemia de COVID-19 produjo a nivel global una especie de estupor analítico y un aturdimiento conceptual. Un amplio espectro, desde considerar la actual coyuntura como redentora, que permitiría superar los problemas actuales de nuestras escuelas a partir de cambios pedagógicos de la mano de las tecnologías educativas; a quienes avizoran -desde un mundo en pandemia o pospandemia- la reformulación de los límites entre la normalidad y la nueva normalidad. Y también nos permite reconocer aquello que la Pandemia, como *catalizador* puede permitir-nos redireccionar la mirada sobre el sistema educativo, en sus

⁷ En palabras del autor: “el establecimiento, durante la edad clásica, de esa gran tecnología de doble faz —anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las relaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida— caracteriza un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente” (Foucault 2007: 169).

⁸ La digresión o excursus es aquella parte de un relato o, en general, de un discurso en la que quien escribe, pareciendo alejarse del tema en cuestión, divaga sobre aspectos aparentemente secundarios o complementarios; se detiene a describir o insertar otro relato distinto, una anécdota, un recuerdo, etc.

⁹ En el ojo de un huracán, en tormentas muy fuertes, se puede estar sin nubes o estar nublado durante tormentas más débiles o menos organizadas, en ambos casos, el ojo es un área donde los vientos y la lluvia son débiles y las condiciones son apacibles, no obstante, rodeando el ojo está la pared del ojo, la cual es usualmente la parte más intensa de un huracán. Los vientos y lluvias más fuertes se producen en la pared. (informe meteorológico).



procesos de producción, segmentación, fragmentación y diferenciación institucional profunda.

Retomando palabras de Santos B. (2020), la *pedagogía del virus* expone con crudeza “cómo funciona la desigualdad en nuestros sistemas educativos”. Así, más bien y de forma paradójica, esta “crueldad” se manifiesta, no en el momento en que las experiencias, trayectorias y formas de escolaridad funcionan, fue la “ausencia” lo que puso en evidencia lo que “ya sabemos” y se oculta, el producto de las desigualdades de ingreso, de distribución de riquezas, poderes y oportunidades.¹⁰

La pandemia, y las decisiones que los gobiernos tomaron sobre la misma -como el aislamiento social-, trajo a la superficie la desigualdad estructural que se manifiesta en las escuelas. Entonces, antes que romper los circuitos diferenciados donde transitan las vidas de las personas, la situación actual -pandémica o pospandémica- funge (funciona y tracciona) en fortalecerlos, ampliarlos y segmentarlos mucho más. Esto surge del registro de las voces de docentes que atravesaron estas experiencias en clases mediadas tecnológicamente, al encontrarse con grupos de escolares sin conectividad, o con la restricción del uso de datos móviles, o aparatos compartidos con sus familias. Entonces, estas situaciones de vulnerabilidad, se añaden o reafirman las que ya tienen desde sus condiciones socioeconómicas respecto al acceso y permanencia en la escuela.

Así, no podemos seguir diciendo (Gentili, 2021) es que en y desde la escuela es desde donde se va a romper el mecanismo de producción de desigualdades que se origina, antes de entrar en la escuela.

En tal sentido, hay que remarcar que las desigualdades se producen, y también se producen los lugares de saber y hasta la ausencia. Santos B. plantea el estudio de las ausencias a través de una sociología de las ausencias¹¹. Entre estas no existencias, el autor subraya aquellos saberes que escapan a lo que está establecido desde un canon, que llama la *monocultura del saber* y del *rigor del saber*, y que por ende son descalificados por éstos. Cabe preguntarse si respecto a las tecnologías y su uso los docentes no han sido históricamente (no) considerados, o ubicados en un lugar instrumental, donde otros definen

¹⁰ Las pandemias muestran de forma cruel cómo el capitalismo neoliberal incapacitó al Estado para responder a las emergencias. Santos, B. (2020) llega a afirmar que el mismo sistema capitalista produce la mayor pandemia: “La cuarentena causada por la pandemia es, después de todo, una cuarentena dentro de otra. Superaremos la cuarentena del capitalismo cuando seamos capaces de imaginar el planeta como nuestro hogar común y a la naturaleza como nuestra madre original a quien le debemos amor y respeto. No nos pertenece. Le pertenecemos a ella. Cuando superemos esa cuarentena, seremos más libres ante las cuarentenas provocadas por la pandemia”.

¹¹ Así lo explica Santos B.: “...investigación que tiene por objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales. Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable” (2010: 22)



y deciden qué tiene que hacer, en términos teóricos y técnicos. Con lo cual, nos encontramos con la ausencia de voz propia de los mismos docentes.

Colonizado así el espacio de reflexiones sobre los sistemas educativos, al impactar la Pandemia de una forma inesperada las rutinas sostenidas en los últimos dos siglos, consideramos que los *Estudios de Performance* habilitan a un particular análisis respecto de los sentidos de la relación didáctica en la cual se encuentran los sujetos que se relacionan en las prácticas de enseñanza y en “el acto de enseñar y aprender”, a un “actuar” desde y/o contra las prescripciones que se incorporan en ese proceso.

Antes, nos tomemos un momento para reflexionar y visibilizar aquello que las nuevas nomenclaturas implicadas en plantear las relaciones entre artefactos tecnológicos, mediaciones y mediatizaciones nos ofrecen los discursos que ponderan las experiencias virtuales durante la pandemia, bajo la prescripción de establecer una “nueva normalidad”. Los discursos oficiales plantean una dicotomía entre presencialidad y distancia en las propuestas de enseñanza, la primera se la califica de añeja mientras a la segunda se le adjudica el valor de la novedad.

Así el acceso a internet y las posibilidades de información casi inagotable, casi infinita, no debería analogarse a las posibilidades de acceso a los artefactos, dispositivos e incluso a la conectividad. Este movimiento de igualación implica una invisibilización de los vínculos siempre presentes entre saber y poder.

2. Mediación y mediatizaciones. Las TIC y la pregunta por la presencialidad y la distancia

Las experiencias educativas desarrolladas durante la Pandemia han tenido una fuerte impronta en formas unilaterales de comunicar/transmitir conocimientos y, por ende, de menores instancias de intercambio o de hacer lugar a una voz propia desde el lugar de aprendiz. En este contexto se habilitan interrogantes y cuestionamientos.

Las aulas se abren a la confluencia del discurso, la práctica y la mediación de artefactos y herramientas, se reconfiguran interrogantes como: ¿Qué formatos comunicacionales se habilitan? ¿Qué sentidos se ponen en juego? Considerar las prácticas docentes en contexto como performance, nos habilita a cuestionar nuestros análisis de tales prácticas; discutir la presencialidad, ¿qué se pierde y se gana en lo no presencial?, ¿es posible analogar el uso de tecnologías con la innovación?, ¿cómo poner en tensión lo más trillado de la enseñanza tradicional, es decir la voz puesta en quien enseña, los estudiantes silenciados, la inmovilidad de los cuerpos, el carácter fuertemente expositivo de la clase, la



homogeneización de la experiencia de enseñanza y, por ende, la poca o ninguna atención a las singularidades?

Es relevante reconocer que en los espacios y tiempos de enseñanza se ponen en juego saberes respecto a la interacción, los intercambios lingüísticos, gestuales, corporales, los modos de atender las particularidades y los agrupamientos, las relaciones de poder, que en instancias no presenciales no desaparecen, se atenúan e incluso se desconocen. En tal sentido consideramos que se trata de aprendizajes y saberes relevantes para la formación docente, que se construyen en las primeras experiencias formativas.

Nos parece interesante en este desarrollo, recurrir a un desbrozamiento de las relaciones entre mediación y mediatización a fin de clarificar aquello que se realiza, entre un cara a cara y la impronta de la utilización de artefactos y dispositivos tecnológicos que potencien o permitan la comunicación, en nuestro caso “didáctica”. Como afirma Verón: *la idea de que la conversación entre dos individuos es el proceso básico, directo, de la comunicación humana y que, por contraste, los llamados “medios” generan distancia, alienación y muchos otros males que destruyen la autenticidad del cara -a-cara, ha nutrido a lo largo de la modernidad innumerables ideologías, ilusiones y profetismos.*

Nos parece potente profundizar en la relación entre presencialidad y aquello que desde los discursos referidos a la Pandemia se expresan como nuevos espacios de intercambio, mediaciones tecnológicas que limitan o, por el contrario, son considerados como la nueva nomenclatura para arribar a una nueva normalidad “mediada” por el acceso a los nuevos dispositivos que sostendrán las relaciones entre docentes y alumnos Aquí podríamos decir que se presenta un error de base en la nomenclatura, un decir respecto a la relación didáctica que corre o se permite recorrer, indefectiblemente por y desde la mediación tecnológica: Toda comunicación es mediada, las relaciones entre lo propio de una comunicación didáctica mediada y la impronta de la mediación tecnológica, no quede en que es el artefacto, dispositivo lo que resuelve la relación con el conocimiento. Tampoco una buena instrucción en el uso de las tecnologías de la información otorga elementos de resolución per se respecto a la enseñanza de un determinado objeto de estudio.

3.La cuarta pared y el franqueamiento de fronteras

La cuarta pared, es aquella pared invisible imaginaria que al romper/traspasar significa poner en juego otros modos de acción y de interacción. Al ubicar en el foco las imágenes de la cuarta pared y las fronteras, recuperamos análisis de otros trabajos en las cuales reconocemos la necesidad de revisar imaginarios y representaciones que se involucran en



las decisiones didácticas, en aquel caso el de la enseñanza de la Filosofía y la potencialidad de ubicar el encuentro (didáctico) en otros espacios. La imagen de fronteras y su franqueamiento también alude a lo que Peter Pal Pelbart (2011) plantea una “política de la percepción”, la cual involucra una problematización de la manera en que percibimos –y los modos en que percibimos los límites y las relaciones dentro y fuera de las fronteras-; las representaciones que tienen los que participan de las situaciones de enseñanza, desde una percepción normalizada sobre lo que se espera de los demás. También afirmamos junto a Debray (2016) que si bien es clave y necesaria la necesidad de fronteras, demarcación y límites, es posible también poner en revisión su carácter arbitrario, su construcción subjetiva, o mejor intersubjetiva, que posibilite decisiones y análisis acerca de su cruce, modificación o afirmación.

Aquí nos proponemos jugar con los Estudios de Performance. Es necesario apropiarse de las metáforas que nos permitan otras maneras de involucrarnos en las relaciones de enseñanza, de saber-poder, los vínculos entre los sujetos que comparten estas experiencias, esto es, desde una reflexión política que permita re-pensar estas relaciones.

Comencemos por la escena, el escenario de las acciones del enseñar. El espacio, como todos los elementos con los cuales se intervienen cotidianamente, suele ser naturalizado en la institución escolar. La problematización se la atribuye a los sujetos, sus intercambios, las posibilidades de captar la atención de unos en otros, o de proveer de información y formación en un tiempo estipulado -que también es naturalizado-. Al mismo tiempo están las prescripciones curriculares, que actúan con carácter performativo las demandas del Estado. Desde estos imaginarios, la posibilidad de procurar alguna ruptura con este espacio caracterizado por Foucault desde la vigilancia, implica salirse de él. Salir al pasillo, salir al patio, salir en una visita al museo. Sin embargo, hay una estructura de organización, de modos de relacionarse, que insisten con el formato escolar. Hay una estructura escolar incorporada -es decir, hecha cuerpo- que, por ejemplo, hace que los niños levanten la mano no sólo en la escuela, sino en todos los espacios donde se encuentra con otros con intenciones de comunicarse. Desde nuestra perspectiva se piensa una clase distinta, pero no hay una ruptura con el orden escolar

Las experiencias de ruptura con el espacio han sido y son aquellas donde se plantea una crítica con respecto a éste, una crítica que no tiene que ver sólo con ubicarse de un modo u otro, sino con revisar el lugar de la mirada y de los otros. Se trata fundamentalmente de una política del espacio -o de un reparto del espacio según Ranciere (2014)-, que permite reubicar a los sujetos en torno al conocimiento y los saberes del cual pueden considerarse



portadores. Entonces la horizontalidad en el diálogo es coherente con situarse en espacios que permitan observar y observarse, escucharse y ser escuchado. No es sólo un cambio, reiteramos, en la ubicación de los participantes de los intercambios pedagógicos, de sus diálogos, es una configuración distinta respecto al conocimiento, a la posesión común del mismo, a la posibilidad emancipatoria a partir del interés también común de transformación de la realidad social. En estos encuentros anida la posibilidad de un encuentro, que se corresponde a lo que Badiou denomina *acontecimiento* y que es del orden de una disrupción, de una alteración de lo establecido, de la continuidad del tiempo y el espacio.

Los estudios de performance (Taylor, 2015) resultan potentes para analizar procesos formativos, fundamentalmente aquellas propuestas que escapan o se presentan como alternativas a las formas tradicionales de “dar clase”. Tal vez porque el enseñar no sea algo que “se da”, sino algo que “ocurre” entre los sujetos que se encuentran para los intercambios. En el caso de la enseñanza, su problematización incluye una continua tensión entre las constricciones que las prescripciones procuran y las prácticas que los sujetos revelan, su capacidad de transformar, subvertir, rehacer lo establecido.

Es posible identificar tensiones, sentidos y significaciones entre “performatividad” y “performance” y que, teniendo un mismo origen filológico, impactan sobre la subjetividad en forma paradójica. Stephen Ball (2007) por ejemplo, estudia procesos de reforma curricular y toma la noción de performatividad para examinar regulaciones curriculares y atender a las subjetividades que se involucran en “sistemas de monitorización” y “producción de información” cuyos elementos clave son el mercado, la capacidad de gestión y la performatividad.

El enseñar es una acción que pone en juego definiciones teóricas, empíricas, éticas, estéticas, epistemológicas, junto a afecciones, pasiones, deseos. Entonces, el enseñar es una práctica intencional -podría argüirse que toda práctica tiene una intencionalidad, sin embargo, es una práctica que se sustenta en la acción de influir, de transformar, de intervenir en lxs otrxs-, una práctica intencional que, por lo menos en el caso de la filosofía, procura “alterar críticamente lo aprendido”. Podríamos sostener que esa necesidad de experiencia corpórea del actor y de todos los que participan de la experiencia, nos acercan a la performance. Así también, para estudiar las experiencias que en las aulas se suceden, no sólo repiten las definiciones del currículo, también hay intentos de superar formas de enseñanza canónicas, al tiempo que proporcionan elementos de análisis más ricos para reflexionar sobre el enseñar en general y la enseñanza de la filosofía en particular.



Ahora bien, la performance no es simplemente una actuación. Dicho término permite incluir en el análisis no sólo al performer -el docente, quien propone la actividad- sino a todos los sujetos involucrados en la acción de performance. La performance se completa y se realiza en cada instancia de encuentro, de puesta en acción, entre los sujetos actuantes.

Por otra parte, hablar de performance para referirse al accionar docente importa cuando se quiere comprender la especificidad de su trabajo¹². Esta línea de interpretación coloca el accionar del docente diferenciando su práctica de una práctica productiva que se expresa en un producto terminado y separado del trabajo. Es posible ubicar la enseñanza como una praxis es decir, una acción que tiene su fin en sí misma, que se manifiesta en su desarrollo, en su actuación.

Reflexiones finales

El texto se inicia con la enunciación y ¿denuncia? de un gesto performativo: no estamos asumiendo nuevas categorías para reemplazar otras. Asumimos la intención de provocar, de inquietar las prácticas de enseñanza en tiempos donde son nuevamente puestas en discusión. Discusión que paradójicamente incluye hasta su silenciamiento o ausencia -porque en ese tiempo se discutía durante el ASPO si había o no clases al no realizar sus acciones en forma presencial-.

Los estudios de la performance y la performatividad nos permiten des-ubicar las prácticas de enseñanza, relevar las intencionalidades -desde el Estado, los sujetos implicados, sus situaciones sociales-, al tiempo de re-ubicar a los sujetos participantes en estas prácticas como (posibles) protagonistas de estas acciones. Advertimos que estas subjetividades se encuentran desplazadas de un lugar de saber, tanto docentes como estudiantes son ubicados como instrumentos de saberes producidos por otros.

Respecto a los vínculos entre Didáctica General y Didáctica Específica, nos encontramos en puntos de intersección, en el umbral o las fronteras, por una parte al compartir un espacio interdisciplinario que posibilita el diálogo entre nuestras disciplinas formativas. Al mismo tiempo, en nuestras investigaciones continuamente analizamos encuentros y desencuentros entre estas didácticas.

Referencias

¹² Como sostiene Tenti (2010), "el maestro hace un trabajo donde el producto es inseparable del acto de producir. Es una actividad que se cumple en sí misma, sin objetivarse en un resultado inmediato y evaluable".



- Andrade S. (2022) (comp.) *Filosofar con Niñxs. Cartografías posibles entre infancias y filosofía*. Colecciones CIFFyH. Área Publicaciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Andrade S., Branca A., San Pedro C. (Comp.) (2021) *Una invitación a inquietarnos. Jugando entre experiencias y reflexiones*. Área Publicaciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Andrade S. y Domjan G. (2017) Fronteras y franqueamientos posibles de las prescripciones curriculares. Enseñanzas de la filosofía y formas de subjetivación. CIFFyH. UNC.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994) ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año III N° 4. Bs. As.
- Domjan G. (2009) "Diferentes Racionalidades" y su vínculo con la Escuela, la Enseñanza y los Medios Educativos: Cuadernos de Educación. Área Educación. CIFFyH. UNC.
- Foucault M. (2007) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Gentili, P. (2021) Clase 3: Las políticas educativas en la pospandemia. ELAG
<https://www.youtube.com/watch?v=g-W56X9e-qQ>
- Kant (1784) *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?*. Berlinische Monatsschrift, diciembre de 1784. Traducción de Jaramillo V., texto tornado de Argumentos No. 14 a 17, 1986.
- Lévêque, J. C. (2005), "Estética y política en Jacques Rancière", en *Escritura e imagen*, núm. 1. pp. 179-197.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupó'. En Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. Paidós, Buenos Aires. (p.36)
- Rancière J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Santos, B de S. (2020) *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO
- Santos, B de S. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ed. Trilce.
<https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas*. Chile: Ed. Universidad Alberto Hurtado Colección Antropología.