

ASUMIR LA DOCENCIA

SABERES DE NOVELES Y DESAFÍOS
EN CONTEXTOS INCIERTOS

Sergio Andrade
Gabriela Domjan
Patricia Gabbarini
Dolores Santamarina
(Co-editorxs)

Celia Salit
(Coordinadora de
edición)



ISBN: 978-950-33-1729-7

Asumir la docencia.

*Saberes de noveles y desaft'os
en contextos inciertos*

Celia Salit
(Coord.)

Área de

Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades / UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos / Sergio Andrade... [et al.]; coordinación general de Celia Salit; Editado por Sergio Andrade... [et al.]. - 1a ed - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1729-7

1. Didáctica. I. Andrade, Sergio II. Salit, Celia, coord. III. Andrade, Sergio, ed.
CDD 370

Área de Publicaciones

Coordinadora de edición: Celia Salit

Co-editorxs: Sergio Andrade, Gabriela Domjan, Patricia Gabbarini y Dolores Santamarina.

Corrección y revisión de textos: Claudia Baca

Diseño y diagramación de manuscrito: Ana Sofía Gerber

Ilustración portadas: Natalia Colombo Bravo

Diseño de portada: Manuel Coll y María Bella

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

Esta publicación se hizo posible de concretar con los aportes de: Subsidios a Proyecto Consolidar 2020-2023, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba y Apoyo Económico para publicación 2021, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



La enseñanza como performance. **Un gesto metodológico para leer las** **prácticas de docentes noveles**

Sergio Andrade y Gabriela Domjan

Introducción

*Son muchas las cosas que no quiero saber.
La sabiduría fija límites también al conocimiento.*

(Nietzsche, F., 1986)

*...lo que quiero enseñar es a aprender a pasar
desde un absurdo todavía implícito a uno manifiesto.*

(Wittgenstein, L., 2017)

En este capítulo recuperamos experiencias y reflexiones realizadas en el marco de nuestras investigaciones que tematizan la enseñanza¹ y se configuran en material de análisis para la investigación en curso. Reflexiones que rondan preocupaciones específicas del enseñar filosofía, a partir de afirmaciones e interrogantes que procuran esclarecer cuestiones comunes a la enseñanza en general.

Desde una investigación que indaga en las prácticas de enseñanza de docentes noveles, registramos un gesto metodológico que inscribimos en los Estudios de la Performance. Sostenemos que performance y performatividad están presentes en distintas escalas y dimensiones vinculadas a la enseñanza entre ellas en prescripciones

¹ Nos referimos a indagaciones realizadas desde el área específica de Filosofía (entre 2014 y 2019) que atendieron a *prescripciones curriculares y procesos de subjetivación*, así como el desarrollo de propuestas de extensión en modalidad de Ateneos.

curriculares, estimaciones de rendimiento de las acciones de docentes y estudiantes, en evaluaciones estandarizadas; en la misma gestión del aula, tanto en el hacer desde el cual lxs docentes diseñan su enseñanza, como su realización y puesta en acción con otrxs. Gesto metodológico que, en nuestro caso, también se expresa en la experiencia de los Ateneos².

Partimos de poner el foco de indagación en la *enseñanza* y considerarla como acción, como un sustantivo que se verbaliza. Nos proponemos problematizar el *enseñar*, evitar su sustancialización y reconocerlo como objeto de análisis de diversas disciplinas del campo de las humanidades.

El enseñar es una acción que pone en juego determinadas definiciones teóricas, éticas, estéticas, epistemológicas, junto a afectos, 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 el acto 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”:

filosofar es “abrir” lo transmitido en la enseñanza, en una acción que despetrifica y dota a una tradición de renovada elocuencia. Entonces, si el énfasis de la filosofía está puesto en el trabajo -y por lo general solitario- rumbo de alterar críticamente lo aprendido, la educación transita las huellas de un esforzado y generoso “dar a alter”. (Berisso, D., 2015, p.10)

Pensar con otrxs, eso es *filosofar* -otro verbo que se sustancializa desde ciertas propuestas académicas- un hacer que no debería soslayar que se trata de una práctica que se realiza con otrxs-, e implica no olvidar su originario significado compartido.

Desde estos sentidos³ proponemos un recorrido que recupera nuestros desarrollos investigativos previos -que involucran los Ate-

² Hay un mismo origen etimológico en gesto, gesta, gestión, que refiere al hacer con el cuerpo, llevar adelante las cosas, que reúne a estos términos.

³ Si bien se focaliza en filosofía y su enseñanza, las diversas referencias que se comparten poseen resonancias en la investigación que reúne dos campos formativos (Filosofía y Ciencias de la Educación) de nuestra cátedra interdis-

neos como propuesta teórica y metodológica-, que entran los avances actuales en vínculo con reflexiones que derivan del campo de las humanidades -como la actividad teatral y los Estudios de Performance-. Habilitar así nuevos sentidos que permitan desarmar lecturas instrumentales y la sustancialización de acciones sobre los cuerpos, implicados en los procesos del enseñar, del filosofar y los saberes que se ponen en circulación.

Hacia la acción del enseñar, entre performatividad y performance

Los Estudios de Performance ofrecen la posibilidad de poner en juego perspectivas, abrir sentidos acerca de decisiones vinculadas a líneas de indagación que abordamos. De una concepción de performance como medida de productividad y desempeño, performatividad como tecnología y modo de regulación, hacia su consideración desde los estudios de género, las artes, estética y política; al retomar ideas de Diana Taylor (2014), *performance* es un concepto que incluye tanto protocolos normativos como actos de rebeldía, siendo que, diferentes concepciones de performance pueden estar presentes en el mismo acontecimiento. En nuestras indagaciones y en la búsqueda de problematizaciones teórico-metodológicas que superen una lectura instrumental de la enseñanza, la noción de *performance* se presenta como fértil para comprender estas prácticas, o el enseñar como práctica.

Es posible identificar tensiones, sentidos y significaciones que cruzan entre “performatividad” y “performance” y que, teniendo un mismo origen filológico, impactan sobre la subjetividad en forma paradójal. 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 (del “paquete” de la reforma) son el mercado, la capacidad de gestión y la performatividad.

ciplinar, y cuya preocupación por una formación crítica, es intencionalidad y presupuesto común.

Hablar de *performance* para referirse al accionar docente puede ser de interés cuando se quiere comprender la especificidad de su trabajo, como sostiene Tenti Fanfani (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” (p.68). Esta línea de interpretación distingue el accionar del docente de una práctica materializada en un producto terminado y separado del trabajo; por el contrario, 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” (p.68).

Así también, Kozak (2015) recupera diferentes perspectivas respecto del concepto de *performance*; el campo de la *performance cultural*, que estudia las prácticas culturales -entre ellas el juego, los rituales, los deportes, las actividades de la vida cotidiana, las prácticas jurídicas, médicas y políticas, los entretenimientos populares, los medios de comunicación y el arte-. Otra perspectiva se centra en *el arte de la performance*, que surge en los años sesenta del cruce entre las artes visuales, la música, la danza, el teatro, la poesía, el cine experimental, el videoarte y se definen como eventos o acciones, a partir de encuentros o experiencias singulares. Eventos que tienen lugar en museos, salas de exposiciones y otros no convencionales, como el espacio público. La acción puesta en juego busca desarticular lo cotidiano, exponer lo prohibido y/o lo banal, provocar la repulsión y la atracción de zonas no visibles en las prácticas y los discursos sociales. El artista es *xn performxr* que pone en juego su presencia física, su experiencia biográfica que interpela de forma directa a *lxs* espectadorxs y su propia experiencia de vida.

La performatividad puede definirse por aquello que está establecido -saberes legitimados en un campo de conocimientos, definiciones curriculares, sistemas de creencias-. En el campo filosófico como en cualquier campo académico hay un *canon* establecido -la performatividad- que continuamente se intenta tensionar a través de la *performance*, desde nuevos y viejos interrogantes, desde la discusión de *unxs* con *otrxs*, o *el filosofar a martillazos* a través de distintas *performances*⁴.

4 Para ampliar sobre la conformación, sostenimiento y lucha en los campos académicos, ver Goodson I. (1995).

Ahora bien, la performance no es simplemente una actuación. Dicho término permite incluir en el análisis no sólo al performer -lx docente, quien propone la actividad- sino a todxs lxs sujetxs 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 actuantes⁵.

Entonces, ¿no es la enseñanza, la puesta en acción con otrxs de un campo disciplinar para su conocimiento e intercambio, una continua performance -una enunciación, plena de razones, pero también de voluntades, de pasión, de corporeidad, emoción -que busca influir en un otrx-? ¿No es un continuo derrotero por sus intentos de alcanzar la verdad, el saber, destronado por otros nuevos intentos? Estas acciones asumen particularidades en cada campo de enseñanza y de acuerdo a sus preocupaciones disciplinares⁶.

Relaciones entre teatro, filosofía y performance

En nuestros procesos de investigación propusimos y llevamos a cabo Ateneos como un modo de indagación colectivo acerca de las formas de resolución del enseñar. En el análisis surgió el teatro -al recuperar la experiencia de un docente filósofo y dramaturgo⁷- y luego la

5 También hay gestos performativos que se reparten en la historia de la filosofía, como aquellos por los cuales es acusado y condenado Sócrates. Las enseñanzas peripatéticas de Aristóteles, el vínculo que uno y otro establecen entre la palabra viva que se intercambia en la asamblea o en las escuelas que se esparcen en la antigua Grecia, y aquellas otras palabras que yacen en un texto escrito. Así, en el caso de Aristóteles, hay una voracidad de conocimientos y de clasificación de estos en sus obras -esotéricas y exotéricas-, también en su enseñar a partir de un recorrido, en su pensar con otrxs y andante.

6 Así, la enseñanza de la filosofía es la enseñanza de un anhelo, de una pretensión de saber que se anticipa o se sabe infructuosa, que se reconoce inalcanzable e inacabable. Es el reconocimiento que nomina la distancia entre *sophia* y *philosophia*.

7 Sergio Ossés, profesor de filosofía, director de teatro y dramaturgo de Córdoba. Comparte reflexiones desde dos instancias de prácticas de enseñanza diferentes: su trayecto en sus prácticas de residencia del profesorado en filosofía y su actividad como invitado en el Ateneo de la propuesta del grupo de investigación.

performance que, como prácticas y campo de discusión, nos permiten avanzar en la comprensión de algunos de los sentidos emergentes desde las reflexiones y en los cuerpos, en el desarrollo de los ateneos.

Nuestro invitado a un encuentro de ateneo refiere a su experiencia de residencia (prácticas de enseñanza) en filosofía, recuperando su situación de *novel*. En ese campo de acciones didácticas decidió referir a la planificación como la “construcción de un guión de dramaturgia” o, en sus palabras en “la construcción de una dramaturgia”. Desde esa referencia propuso también el encuentro del ateneo como un guión con diversas “entradas posibles”. También advierte, desde Badiou (2005), que definir qué es teatro es todo un problema; más aún sus vínculos con la filosofía.

Badiou (2005) revisa una relación de tensiones y negación de la filosofía respecto al teatro. Así, advierte la valoración negativa que Platón adjudicaba a la acción teatral, por su carácter imitativo -mimético-, falsificador de la realidad. También se refiere a Rousseau, para quien el teatro era mera representación frente al acto cívico al cual consideraba *presentación*. Aún Nietzsche (1980), a pesar del *Origen de la Tragedia*, considera que lo dionisiaco del arte se encuentra en la danza, que es traicionada por el teatro; y aunque reivindica la música de Wagner, sostiene que a su vez, traiciona su sentido, por transmitirla a través de la ópera.

Frente a esta lectura, Ossés plantea la presencia de situaciones paradójicas en las relaciones entre el teatro y la filosofía. Por una parte, Platón escribía sus textos en forma de diálogo, un formato comunicacional que tiene la estructura del intercambio teatral. Por otra parte, en la filosofía se observa un rechazo del teatro como disciplina artística, aunque se haya tomado y se sigue tomando muchísimo de ella, como estrategia y puesta en escena.

Ossés recupera el significado de la palabra teatro -del griego *theatron*, lugar para mirar, lugar de contemplación-; desde su origen se establece una relación con la mirada. El teatro es como un lugar para una especie de *voyeur* respecto de lo que hacen otros. Hoy la estrategia de la mirada se ha llevado a muchos otros campos sociales: la puesta en escena, el discurso político o como estrategia de marketing. Entonces la mirada sería como un complemento que han

tomado los otros campos para utilizarlo, y como director de teatro -afirma- lo que tiene que establecer en su puesta en escena, es tratar de trabajar la mirada de lxs otrxs, lxs espectadorxs, como elemento principal. También, puede reconocerse una *literatura* teatral, pero que no es teatro; sin embargo tiene la posibilidad o la potencia de ser representado. En tanto el Teatro -advierde- requiere de la *experiencia corpórea* de lxs actorxs, que encarne ese texto que diga: *-Yo soy Hamlet*, en ese momento se materializa el texto. Diferencia que -subraya- recién ahora se empezó a entender. Separar la dramaturgia del texto dramático, del texto escénico, la escritura que hace un director cuando toma un texto para una situación tridimensional, es decir, un espacio físico. Entonces, aquí surge la necesidad de pensar *cómo se materializa*.

Luego de estas “entradas” Ossés plantea su perspectiva respecto al teatro y la teatralidad, donde la filosofía podría ser uno de sus modos de manifestación, al tiempo de permitir pensar otros vínculos con la enseñanza.

Así, en el Ateneo se produjeron diversos intercambios que pusieron en tensión las posibilidades de la enseñanza; las relaciones de semejanza y diferencia entre filosofía y teatro. Entre las definiciones más relevantes en torno a la propuesta teatral, en palabras de nuestro invitado, el objetivo principal es: “que a partir de asistir allí, uno salga perturbado”. Podríamos insinuar: “Inquietar,” ese es uno de los sentidos de la acción de filosofar, que nos acerca, en los objetivos, junto a un otrx⁸.

Ahora bien, podríamos sostener que esa necesidad de experiencia corpórea de lxs actorxs 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 se repiten las definiciones del currículo, se encuentran también aquellas que intentan 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.

8 Insistimos en afirmar que el interés en inquietar saberes y representaciones es una característica que la enseñanza de la filosofía comparte con el enseñar en un sentido más general, desde un posicionamiento político crítico de tal práctica.

¿No es la práctica de hacer filosofía, de filosofar, una *práctica performativa* desde siempre? No es acaso, una de sus características el definirse por una acción requerida o pretendida y al mismo tiempo inalcanzable, la *sophía*, el amar a la sabiduría inaprehensible, inaccesible: ¿Podríamos reconocerla, pues, como una acción performativa, que intenta no sólo alcanzar nuevos conocimientos sino, y al mismo tiempo, denunciar la carencia de fundamentos de aquellos saberes que sostenemos cotidiana y continuamente?; ¿no es esa la acción reprobatoria que inaugura Sócrates -al no respetar a los dioses y la corrupción de menores-, en el intento de hacer parir ideas, de conmover, de influir en las ideas de lxs otrxs, lo propiamente filosófico?

La enseñanza y la práctica filosófica en tensión. El enseñar como performance

Poder y saber se articulan por cierto en el discurso.
Y por esa misma razón, es preciso concebir el discurso
como una serie de fragmentos discontinuos
cuya función táctica no es uniforme ni estable.
Más precisamente, no hay que imaginar un universo del
discurso
dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido
o entre el discurso dominante y el discurso dominado,
sino como una multiplicidad de elementos discursivos
que pueden actuar en estrategias diferentes.

(Foucault, M., 1978)

En nuestras indagaciones, y en la búsqueda de problematizaciones teórico-metodológicas que permitan superar una lectura instrumental de la enseñanza, *performance* fue surgiendo como un concepto fértil para comprender estas prácticas, o el enseñar como práctica.

Antes, recuperamos tensiones que se manifiestan entre la enseñanza como: una práctica reglada o una experiencia abierta no regulada. Una práctica que se resuelve intuitivamente o desde la experticia del docentx. Una tensión se manifiesta en uno de los ex-

tremos desconociendo las indagaciones realizadas desde el campo de la didáctica -con aportes interdisciplinarios de la sociología, la psicología, la pedagogía, la antropología educacional, incluso de la filosofía-. Desconocimiento traducido en la no relevancia de la enseñanza como problema filosófico.

Ensayos para una Didáctica Filosófica -de Alejandro Cerletti (2020)-, constituye un texto de referencia al recuperar planteos de Badiou respecto de considerar al ejercicio de la filosofía, más específicamente del filosofar, como un gesto disruptivo en relación con el orden de lo dado, en una didáctica aleatoria. Podríamos sostener que se involucra un fuerte prejuicio academicista, manifestado en una lectura apresurada o sesgada, que advertimos tanto en el intercambio con nuestros residentes como en referencias recuperadas en el texto mencionado. Es decir, se desconocen dos cuestiones: las relaciones entre docentes y estudiantes no son transparentes y la filosofía no es un simple intercambio entre mentes dispuestas o especiales. Así, en lo relativo a la práctica de enseñar filosofía, y en las propuestas que construyen nuestros residentes, se suelen omitir las subjetividades, los dispositivos y las relaciones de poder en juego, las tradiciones delimitantes de discursos, enunciados y modos de enunciación, tal como los describe Foucault en nuestro epígrafe.

Cuando discutimos con este imaginario planteamos el espejismo que algunos pueden suponer involucrados en el Jazz, a partir del juego de la improvisación. Una clase puede ser análoga a la ejecución de una música de jazz. En ocasiones, parece que la improvisación es algo sencillo, fácil de resolver. Sin embargo, hace falta conocimiento para improvisar, hace falta una estructura desde la cual situarse, aún para deshacerla, hace falta prestar oídos para que cada instrumento vaya a tiempo, que sus sonidos se conjuguen organizando ritmo, armonía y melodía, entre otras cosas. Aún el *free jazz* tiene sus reglas, aunque parezca un contrasentido. Lo mismo sucede con una clase, con una propuesta de enseñanza y con la acción de enseñar.

De tal modo, y para avanzar en precisiones conceptuales, nuestro proceso investigativo procura abrir a formatos comunicacionales también más acordes con el llamado *giro espacial* (Jameson, F., 2012), que puede ser vinculado a la potencialidad que se le reconoce al *giro performativo*. El pensamiento sobre el espacio da apertura a

una visibilización del *espacio* en los procesos sociales, "... el espacio emerge como un producto social configurado por medio de la yuxtaposición de recorridos, desplazamientos, discursos, prácticas, etc. configurando a la vez dinámicas sociales." (Garzón, M. A., 2008, p. 95).

Como hemos sostenido en investigaciones anteriores, se juega una búsqueda de romper la estructura de lo curricular, de reconocer la relación *forma-contenido*, de salirse del *canon*, de lo que está predeterminado, y encontrar formas alternativas de relacionarse con la filosofía y su enseñar. En tal sentido, recuperamos los desarrollos que realizamos en el marco de las propuestas formativas que llevamos adelante⁹; se enseña -y se aprende- desde la lógica del contenido y la lógica de la forma (Edwards, V., 1997). El contenido no puede considerarse de modo independiente de la forma en la cual es presentado, involucra necesariamente sentidos y significados que complementan el contenido a enseñar, produciéndose una nueva síntesis; entonces la forma *es* contenido; sin embargo, advertimos que es necesario además relevar cómo juegan el espacio y el tiempo en estas configuraciones.

El espacio suele ser naturalizado en la institución escolar. Parece que la problematicidad se encuentra en los sujetos, sus intercambios, las posibilidades de captar la atención de unos en otros, o de proveer de información o formación en un tiempo estipulado. También están las prescripciones curriculares que actúan, como señalamos, con carácter performativo a partir de la demanda del Estado. Desde este o estos imaginarios, la posibilidad de procurar alguna ruptura con este espacio caracterizado por Foucault como 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 que está incorporada. Y hace que, por ejemplo, lxs niñxs levanten la mano no sólo en la escuela, sino en todos los espacios donde se encuentran con otrxs y tienen intenciones de comunicarse. Desde nuestra perspectiva se piensa una clase distinta, pero no hay una ruptura con el *orden* escolar.

⁹ Que se traducen en programas de cátedra, en las diferentes investigaciones y en propuestas de Extensión.

Las experiencias de ruptura con el espacio han sido y son aquellas donde se plantea una crítica con respecto a este, una crítica que no tiene que ver sólo con ubicarse de un modo u otro, sino con revisar el lugar de la mirada. Se trata fundamentalmente de una política del espacio -o de un reparto del espacio en términos de Ranciere (2014)-, que permite reubicar a los sujetos en torno al conocimiento y los saberes del cual pueden considerarse portadorxs. Entonces, la horizontalidad en el diálogo es coherente con situarse en espacios que permitan observar y observarse, escucharse y ser escuchado. Tal es el caso de los círculos de cultura que propicia Freire (1983) como práctica de la libertad y, al mismo tiempo, como una forma concreta de una pedagogía crítica, de una práctica de educación popular.

No sólo es un cambio, reiteramos, en la ubicación de lxs participantes, de los intercambios pedagógicos, de los diálogos que se producen. Es una configuración distinta respecto al conocimiento, a su posesión común, a la posibilidad emancipatoria a partir del interés también común de transformación de la realidad social.

En una ampliación respecto a las habituales “clases”, los Ateneos y Talleres se presentan como dispositivos que habilitan a nuevos espacios de reflexión. Dispositivos que fueron incorporados a nuestras propuestas extensionistas, y que permiten relacionarnos de una manera diferente con el espacio y el canon. Se producen desplazamientos respecto a los lugares de saber y conocimiento. En tal sentido, es revelador encontrar otros espacios *donde eso suceda*, donde los saberes estén dispersos y presentes en cada unx, por ej. Filosofar con Niñxs. Otros espacios donde se juegan con las asimetrías etarias o disciplinarias, como el espacio de la cárcel, de lxs adultxs mayores, los talleres con adolescentes por fuera de la escuela. La idea de ateneo clínico de enseñanza de la filosofía, recuperada por nosotrxs de la clínica médica y psicológica, ha permitido dar cuerpo a la estrategia colectiva de proponer alternativas de resolución a un problema de enseñanza, proponer otros escenarios, ubicarnos y desplazarnos, a lxs sujetxs, algunxs de ellxs no invitadx, a la mesa de la filosofía canónica.

Reconocemos el carácter disruptivo de los Ateneos respecto al modo en que se suele pensar la enseñanza de la filosofía, por lo

menos en el espacio académico. En este último, hay lugares predefinidos, jerárquicos -simbólica y materialmente-, en torno al conocimiento. En los Ateneos se participa de una experiencia -una performance- que posibilita una resolución colectiva de una problemática. Aquí, -como en una performance- lo que ocurre no depende exclusivamente del *performer*, de quien tiene la intencionalidad de que ocurra algo, de quien plantea de algún modo el problema. Lo que sucede depende de todos los sujetos que participan en la acción *performática*, y que la van definiendo mientras la van realizando.

Asimismo, cabe reconocer que en estas instancias anida la posibilidad de que se produzca un encuentro, en el sentido que se realice una experiencia filosófica respecto a un problema determinado. Se corresponde más a aquello que Badiou (2005) denomina *acontecimiento* y que es del orden de una disrupción, de una alteración de lo que está establecido, de la continuidad del tiempo y el espacio. La filosofía también puede ser entendida en esos términos como alteración de un orden, como interrogante puesto en el lugar en el que antes había una certeza.

La filosofía y su enseñar se encuentran continuamente tensionadas entre el discurrir y las constricciones y límites que se operan desde el canon y desde las diferentes definiciones curriculares e institucionales. Estas tensiones son las que cuestionan hasta la posibilidad de que haya un saber a ser enseñado.

Cuestiones que adquieren contornos específicos, donde lo que está determinado performativamente por un diseño curricular y ciertas definiciones ministeriales, se tensiona con aquellas definiciones que sostienen nuestra práctica de enseñar. Tal forma de resolución de un caso, o una serie de casos en los sucesivos encuentros, a través de una mirada colectiva, activa y da cuerpo a las tensiones con las formas tradicionales de pensar la filosofía académica, en términos individualistas, exclusivamente racionales, como una actividad solitaria y hasta solipsista.

“El ateneo clínico” nos permite la posibilidad de pensar de otra manera. Recuperar la mirada colectiva para resolver un caso. Así, por ejemplo, se puso en tensión qué hacemos al enseñar ética y política, cuánto del propio posicionamiento se pone en juego para tratar este tipo de contenido; si se puede ser neutral o jugarse por la beligeran-

cia. Allí, en una puesta en acción como performance, advertimos la relevancia de la toma de posición desde una situación en territorio. En el mismo sentido, adquieren otra densidad los interrogantes relativos a qué atender cuando se decide enseñar filosofía dentro del sistema escolar, qué definiciones se realizan en una institución privada, en una pública y más en una escuela denominada urbano-marginal; cómo se consideran y entran a tallar las prescripciones junto a las capacidades que se suponen y la situación didáctica, en su despliegue en propuestas situadas.

Metáforas y lentes para mirar, leer y experimentar saberes

*Gesto es el nombre de esa
encrucijada de la vida y del arte,
del acto y de la potencia,
de lo general y lo particular,
del texto y la ejecución.
Es un fragmento de vida sustraído
al contexto de la biografía individual
y un fragmento de arte
sustraído a la neutralidad
de la estética: praxis pura.
Ni valor de uso ni valor de cambio,
ni experiencia biográfica
ni acontecimiento personal,
el gesto es el reverso de la mercancía,
que deja que se precipiten
en la situación los 'cristales
de esa sustancia social común'*

(Agamben, G., 2010)

Las reflexiones que se presentan se articulan entre los desarrollos de anteriores investigaciones y las recientes problematizaciones. Con respecto a las primeras, las preocupaciones acerca de la enseñanza de la filosofía nos permitieron ensayar otras formas de indagación que abren al encuentro, puesta en común y resolución de casos en

forma colectiva, a través de los ateneos¹⁰. Si bien la preocupación indagativa se centra en la enseñanza de la filosofía, en las páginas precedentes hemos propuesto nuevos elementos de análisis que alimentan los nexos entre didáctica general y didáctica específica. Así, las investigaciones realizadas permiten reabrir una discusión teórica respecto a la Filosofía como disciplina académica y relaciones con otrxs -estudiantes, docentes, comunidad-, diversas propuestas de enseñanza que se configuran dentro y fuera del sistema educativo y abrir a contactos con propuestas de enseñanza de la filosofía; vínculos de la disciplina con acciones y decisiones de lxs sujetos involucrados en las prácticas de enseñanza de la filosofía. Desde este recorrido se retomaron interrogantes que entraron en relación con la investigación de referencia de esta publicación, tales como ¿qué significa enseñar y sobre todo enseñar filosofía, desde la experiencia?; ¿hay un lugar para la experiencia estética en la enseñanza de la filosofía? y de ser así ¿en qué consistiría?; ¿de dónde vendría el carácter supuestamente emancipador de estas propuestas?

Sostenemos que atender a los desarrollos de los Estudios de Performance, que hemos referido en este texto, resultan potentes para analizar procesos formativos, fundamentalmente aquellas propuestas que escapan o se presentan como alternativas a las formas tradicionales o consagradas de “dar clase”. Tal vez porque el enseñar no sea algo que “se da”, sino algo que “ocurre” entre lxs sujetos que se encuentran para esos intercambios.

Es necesario apropiarse de ciertas metáforas¹¹ que nos permitan otras maneras de involucrarnos en las relaciones del *enseñar*, de saber-poder, los vínculos entre lxs sujetxs que comparten estas experiencias, esto es, desde una reflexión política que permita re-pensar estas relaciones.

10 Una de las actividades previstas como instrumento para la presente indagación con profesorxs noveles.

11 Hemos compartido diversas metáforas que vinculan el enseñar, el pensar y actuar el enseñar, como las del teatro, el jazz, el dar y aquello que “ocurre”, el “gesto disruptivo”; atender a “giros”, encrucijadas; que nos permiten el articular un “gesto metodológico” hacia la comprensión de saberes pedagógico-didácticos, en la “iniciación a la docencia”.

En el caso de la enseñanza de la filosofía, y tal como se manifiesta en un artículo anterior de esta publicación, *Te declaro profesor: subjetivación y performatividad*, su problematización incluye una continua tensión entre las constricciones que, desde las prescripciones se procuran, y los intentos que las prácticas de lxs sujetos revelan; su capacidad de transformar, subvertir, rehacer lo establecido. Allí se juega el enseñar y el hacer filosofía.

Con relación a las recientes problematizaciones, la investigación en curso, al tematizar y analizar el *enseñar* desde las actuaciones y las reflexiones que sobre las *acciones*, llevadas adelante por quienes se están formando como profesorxs y aquellxs que están en ejercicio, resitúa la problemática de la filosofía, su enseñanza y la formación de docentes. Al mismo tiempo ubica a lxs enseñantes, a lxs noveles y a lxs que renuevan continuamente su ejercicio, en un papel protagónico de su hacer. El performer no reitera un patrón establecido, crea, y su acción se retroalimenta con las interacciones con otrxs¹².

En diversos capítulos de la presente publicación se explicitan variadas maneras de referir e incorporar a la investigación *palabras* con estatus de: *categorías, conceptos y nociones*. Respecto de la palabra “*performativo*” (performative), surge y resulta de interés un análisis más en profundidad; la necesidad de un nuevo modo de involucrar en la investigación las derivaciones de los Estudios de Performance. Posiblemente un primer *pasaje* o *estación*, sea el postular, siguiendo a Diana Taylor (2011), la nominación de “performático”, debido a que al avanzar en una precisión lingüística se otorgue la necesaria apertura hacia cuestiones epistemológicas y políticas que intervienen en nuestros campos disciplinares. Como sostiene Taylor, los Estudios de Performance se constituyen desde un estatus claramente interdisciplinario, además de ofrecer múltiples herramientas conceptuales y metodológicas,

12 Acciones de lxs docentes que continuamente son puestas en tela de juicio; empero, en situaciones como las que se han vivido en torno a la Pandemia, y como podrá observarse en otros artículos de esta publicación, en la ausencia de algunos de los elementos más visibles de su práctica -como el espacio y tiempo físico de clase- se discute hasta el mismo sentido o producción de los intercambios institucionales.

...uno de los problemas en el uso de la palabra *performance*, y sus falsos análogos (performativo y performatividad) proviene del amplio rango de comportamientos que abarca: desde la danza, hasta el comportamiento cultural convencional. (Taylor, D., 2011, p. 28).

Performativo, performatividad, palabras que captan aspectos fundamentales de aquello que podemos referir como *performance* -que va más allá de la expresión meramente discursiva (privilegiado en el logocentrismo occidental)- y que junto con su historia de intraducibilidad, -*performance* es una palabra sajona difícil de hacerla sonar natural en español-, que derivan en, por ejemplo: *teatralidad*, *acción*, *representación*, *desempeño*; palabras que si bien captan aspectos fundamentales del sentido que se intenta asignar a *performance* hay o queda algún aspecto, instancia clave, fuera de consideración.

Como compartimos con Ossés, la teatralidad no depende exclusivamente del lenguaje articulado (narrativa) para transmitir los gestos, el entorno, espacio físico y los cuerpos mismos, en síntesis, definen la teatralidad o en su caso espectáculo, y son sustantivos sin verbo. *Performance* (sustantivo) y *to perform* (verbo) involucran, no sólo las dimensiones sociales e individuales, sino también las interacciones permanentes entre ambos. Junto a ello la misma palabra *acción*, -siguiendo a Taylor (2011)- es un término que no da cuenta cabalmente de los mandatos económicos y sociales que presionan a los individuos para que se desenvuelvan dentro de ciertas escalas normativas. La palabra *acción* como más directa e intencional, pero con menos implicaciones sociales y políticas que *perform*, involucra y evoca tanto prohibición como el potencial para la transgresión.

Así, podríamos sostener que los epígrafes que dan inicio a este capítulo entranman los sentidos que refieren a experiencias de encuentros con otros conocimientos y saberes, desde el enseñar filosofía que, al referenciar los Ateneos y a la propia lógica investigativa del equipo del área de Filosofía, nos lleva a sugerir y postular los Estudios de Performance en tensión con las categorías forma-contenido; saberes disciplinares; saberes pedagógico-didácticos y la noción de saberes de experiencia.

Tomando las palabras de Chiara Zamboni

Crear pensamiento, es decir, hacer filosofía con las y los demás, en su presencia, es una forma de improvisación. Es una acción en desarrollo. Es un proceso que nace de un intercambio creativo entre quienes están presentes en ese momento determinado. En este sentido, pensar es una verdadera performance, es decir, una acción práctica que se muestra a sí misma en su hacerse. (Zamboni, C., 2006, p. 2)

Desde allí, sostenemos la necesidad de un despliegue y registro de los espacios, tiempos y cuerpos en relación, apropiarnos de metáforas que permitan otros modos de reconocer las relaciones del enseñar, del saber-poder, los vínculos entre lxs sujetxs que comparten estas experiencias. En suma, atender a aquello que una propuesta teórico-metodológica de investigación habilite a poner bajo la lente indagativa, al campo del movimiento, la escucha, la lectura y la mirada.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2010). *Medios sin fin*. Pre-Textos.

Andrade, S. y Domján, G. (27 al 29 de Noviembre del 2019). *Indagaciones desde los giros espacial y performativo respecto al espacio en la Formación Docente* [Discurso principal]. X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: Desafíos de las Ciencias Sociales y Humanas, CIFYH, UNC, Córdoba.

Andrade, S. y Herranz, M. (7, 8 y 9 de octubre del 2015). *La enseñanza de la filosofía como práctica de construcción de conocimientos compartidos: la alternativa de los ateneos* [Discurso principal]. IX Jornadas de investigación en: Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa, CIFYH, UNC, Córdoba.

Badiou, A. (2005). Teatro y Filosofía. En *Imágenes y Palabras (Escritos sobre cine y teatro)*. Editorial Manantial.

- Ball, S. J. (2007). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15 (002). <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>
- Borel, M. C. y Malet, A. M. (2011). La formación docente frente a viejos y nuevos desafíos. Los ateneos: ¿una alternativa en la formación profesional docente? en A. Z. Boessio, et al., *Processos e práticas na formação de professores. Caminhos possíveis*. Liberlivro.
- Berisso, D. (2015). ¿Qué clase de dar es el dar clase? Alteridad, donación y contextualidad. *Antropofagia*.
- Cerletti, A. (2020). *Ensayos para una Didáctica Filosófica. Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias*. (NEFI/UERJ).
- Domjan, G. y Andrade, S. (3, 4 y 5 de agosto del 2022). *Performance, ¿una categoría que impacta en el umbral de las fronteras entre Didáctica General y Didácticas Específicas?* [Discurso principal]. V Jornadas Internacionales. Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. La enseñanza Superior ante la disrupción provocada por la Pandemia. Horizontes posibles, Mendoza, Argentina.
- Edwards, V. (1995). Las formas de conocimiento en el aula en E. Rockwell (1995), *La escuela cotidiana* (pp.145-172). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1978). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad* (Vol.1). Siglo XXI.
- Freire P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garzón, M. A. (2008). El lugar como política y las políticas de lugar. *Signo y Pensamiento*, 27(53), p. 92-103. <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v27n53/v27n53a06.pdf>

- Goodson, I. F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares - Corredor.
- Jameson, F. (2012). *El postmodernismo revisado*. Abada editores.
- Kozak, C. (Ed.) (2015). *Tecnopoéticas Argentinas. Archivo blando de arte y tecnología*. Caja Negra Editora.
- Nietzsche, F. (1986). *Crepúsculo de los ídolos*. Editores Alianza.
- Nietzsche, F. (1980). *El origen de la tragedia*. Espasa-Calpe.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible*. Ed. Prometeo.
- Rockwell E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Taylor, D. (2014). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Taylor, D. y Fuentes, M. (eds.) (2011). *Estudios avanzados de performance*. Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educación y Revista*, (1), p. 37-76.
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones Filosóficas*. Editorial Trotta.
- Zamoni, C. (marzo de 2006). *Pensar en Presencia*. Seminario del Máster en Estudios de la Libertad Femenina. DUODA Centre de Recerca de les dones, Universidad de Barcelona, España.

