



**Universidad Nacional del Litoral**

**Facultad de Humanidades y Ciencias**

**Doctorado en Sentidos, teorías y prácticas de la educación**

**Directora: Dra. Graciela Frigerio**

**Co directora: Dra. Sara Scaglia**

**Título del proyecto:**

La escena áulica (pos) estructurada como teatralidad

Un ensayo para desmontar los escenarios educativos

Doctorando: Mg. Nelson Abaca

Director: Dr. Pablo Farneda

Santa Fe, 2024

La tesis sigue las normas de presentación y de estilo vigentes en el marco de Ediciones UNL, ajustadas a la presentación estándar de un trabajo de tesis doctoral.

## **Programa**

1. Los que hicieron posible esta obra, que es un ensayo ...5
2. Palabras al público...6

## **Primer acto**

3. ¿Qué se hizo...7

## **Segundo acto: lo precedente**

4. Antecedentes; las siete escenas que anteceden...12
5. Reflexiones de las escenas que cedieron (se dieron) ...25

## **Tercer acto: cerco teórico**

6. Marco (portal) teórico...27
  - 6.1 La didáctica puesta en escena...31
  - 6.2 Telón de fondo de la didáctica...49
  - 6.3 Lo inenseñable, bisagra, coda, entreacto...58
  - 6.4 Semiología de las escenas educativas...61
  - 6.5 Perspectivas para el análisis...67
  - 6.6 Análisis incompleto...85
  - 6.7 Teatralidad como espesor de signos...100
  - 6.8 El cuerpo en las escenas áulicas...109
  - 6.9 ¿Cómo se (de) construye la escena áulica...124
  - 6.10 La escena áulica como espectáculo...134
  - 6.11 ¿Qué es el Convivio, la poiesis y la expectación en las escenas...160

## **Final de obra**

7. Conclusión liminal...176

## **Reparto**

8. Bibliografía...190

## **Anexo**

9. Análisis de las entrevistas realizadas para dialogar sobre las escenas áulicas...200
10. La formación de los educadores de los profesados de la provincia de Santa Fe, expresados en los lineamientos del Diseño Curricular de la Formación Docente...212

### **Lista de abreviaturas, nomenclaturas y/o símbolos**

DFDNP Diseño de Formación Docente de Nivel Primario

IFD Instituto de Formación educador

TIC Tecnología de la información y de la comunicación

MEPSF Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe

## **1. Los que hicieron posible este trabajo**

La escritura de esta tesis se resignifica en varios aspectos, por un lado me vuelvo a encontrar con el conocimiento, que se desarrolló en interrogantes, formas de pensar la teoría y la práctica en sentidos. Por otro lado, es el cierre de un ciclo de formación, de una época en la cual se movilizaron certezas, se alojaron sospechas, se dialogaron saberes, se buscaron sentidos sobre las teorías y las prácticas en educación. Este doble motivo de transmisión, producción y reflexión para cerrar el doctorado es muy significativo y emotivo para mí, y de enorme agradecimiento.

La presentación de esta tesis ha sido producto en primer lugar de los aportes producidos por el Director de la Tesis el Dr. Pablo Farneda, quien me orientó, me enseñó y me afectó en la construcción de este trabajo. Adicionalmente los seminarios cursados, en concordancia con los diálogos producidos por mis colegas, las intervenciones de la Dra. Graciela Frigerio y la Dra. Sara Scaglia.

A mis colegas del doctorado quienes, con su generosidad, aportes, diálogos, lecturas que hicieron en mí otra instancia de formación anclada en las querencias. La Universidad Nacional del Litoral y la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Gracias Luqui, Feli, Paulo, Mili, Ma y mi flia.

A todos muchas gracias.

## **2. Palabras al público**

Esta investigación es un ensayo para desmontar los escenarios educativos, que se estructura en las siguientes partes:

En la primera parte se expone el tema, se delimita el problema de investigación, se plantea la hipótesis, se enuncian los objetivos generales y específicos y se establece un marco metodológico.

En la segunda parte del trabajo se presentan los antecedentes, que son siete, que nos sirven para poder utilizar como fuente para la investigación a realizar.

En la tercera parte se presenta el marco teórico sustentado desde el paradigma posestructuralista, desde el cual se cuestiona la didáctica moderna, se delimitan los campos del currículo y de la didáctica, se piensa en el saber didáctico, en el oficio de enseñar, para luego concluir con una diferenciación entre la didáctica moderna y la posmoderna. La quinta y sexta parte, se realizaron las investigaciones, donde se analizaron el Diseño de la formación de los educadores de primaria y las entrevistas. Por último, se realiza una conclusión que da cuenta de los principales hallazgos y aportes del ensayo.

Frente a los relatos totalitarios, hegemónicos, binarios, simplificadores, logocéntricos, salvadores y solucionadores que responden, interpretan y explican todo, en esta tesis se trató de evitar esas ideas para que no se apropien de esa forma de pensar. Si por algún motivo el lector llega a inferir, percibir y sentir huellas de esos relatos sepan disculpar mis contradicciones e ignorancias.

Por otro lado, se construyó la escena áulica, se pensó en las posibilidades de una semiología de las escenas educativas, cuestionando qué nos dicen. A la vez, nos preguntamos qué es una escena, específicamente la escena áulica y la escena como dispositivo. Se presentan los personajes de las escenas educativas, pensadas desde el convivio, la poiesis y la expectación. Para finalizar en una conclusión que abre interrogantes y categorías de análisis.

## **Primer acto**

### **3. ¿Qué se hizo?**

El tema seleccionado es el de las escenas áulicas puestas desde la teatralidad y la performance, donde el problema de investigación que abordamos en un recorte que se circunscribe a los escenarios educativos para ser observadas desde, con y entre preguntas que nos espesan la mirada desde la teatralidad. Sabiendo de antemano que no toda pregunta es formulada, a veces se encuentra, otras veces nos llegan y muchas veces no vienen.

Al pensar en las escenas áulicas, las áreas que tradicionalmente se ocupan de ellas son la didáctica, la pedagogía y el curriculum. Nos interesa interpelar estos saberes desde la educación con las nociones de la teatralidad y la performance para reflexionar desde una perspectiva más compleja lo que una escena áulica guarda como potencia, en el escenario teatral de la escuela disciplinar.

Nuestro primer recorte se limitó al campo de la didáctica en la actualidad en la provincia de Santa Fe porque sostenemos que la didáctica presenta cuestiones acerca de lo que sucede en las aulas que nos interesó indagar. Dentro del campo amplio de la didáctica, nos ocupamos de la didáctica general y profundizamos en los elementos que se ocupan de la clase en la práctica educadora.

La entendemos desde el paradigma posestructuralista, con las influencias que ha recibido del posmodernismo, dentro de esta perspectiva nuestro cruce es interdisciplinario; la performance, la teatralidad y la didáctica. El posicionamiento epistemológico se definió desde el giro lingüístico, la crisis de representación, la caída de los metarrelatos, la influencia de la deconstrucción, el posfeminismo y el poscolonialismo. Porque nuestra sospecha reside en la desconfianza en los conceptos universales que se tienen sobre el aula, incuestionables, naturalizados, lo que ha llevado a fijar interpretaciones sólidas. Nos movemos por la interpretación posestructuralista en al menos dos direcciones, un sentido que radica en la afirmación de la diferencia y la crítica a los conceptos totalizantes. El otro sentido desde la reconceptualización de los sistemas como multiplicidades y una negación de conceptos totalizadores cerrados y omniabarcadores.

Lo primero que discutimos es que la escena áulica se construye con la actuación de los actores que la conforman, el texto previo (planificación, guion, plan de clase) que es una

guía que se verifica en la escena, donde son los cuerpos como espesores ocultos (Le Breton, 2002) los que activan la narrativa y los conflictos intelectuales los que producen saberes. Lo segundo es que la escena se escribe con los cuerpos presentes, los elementos que nos aportan la teatralidad, la poética, el convivir y la expectación, nutren de un espesor de sentidos. Por lo tanto, pensamos la escena áulica como una puesta que se construye y se reescribe a partir de la experiencia, el plan y los sentidos. Entonces la escena áulica es sustancia y síntesis. Sustancia de cuerpos, escenarios, vestuarios y síntesis histórica, pedagógica y política.

Un tercer momento de esta discusión se circunscribe a saber si pudimos ampliar las categorías de análisis de las escenas educativas, con la salvedad de que no caigamos en una propuesta totalizante donde la teatralidad suplante los elementos de la didáctica en la producción de una clase.

Nuestra hipótesis plantea que lo que acontece en las escenas áulicas, son puestas de diversas dimensiones de enseñanza, es decir, la escenografía, el escenario, el vestuario, el cuerpo, los gestos, la actuación, la arquitectura, la coreografía, entre otras. Todo esto se puede leer como espesor de signos (Barthes, 1946). Entonces, la escena áulica como entidad no totalizadora de objeto, hecho y proceso, supera así la dependencia de un texto, plan y organización previa, de una lectura única, es una polifonía estética y estos elementos constituyen su teatralidad. Por lo tanto, entre lo que el educador enseña y el estudiante aprende se despliegan conocimientos implícitos y explícitos que son la teatralidad de la puesta en escena áulica. Desde esta posición, las prácticas educadoras tienen la posibilidad de desplegar nuevas potencias pedagógicas, tales como la poiesis, la expectación y el convivio.

¿Cómo se materializan las dimensiones de enseñanza, que se despliegan cuando se da una clase, interpelada la observación desde la teatralidad, pensadas como espesor de signos? Es nuestro propósito pensar de otro modo al observar con preguntas la clase escolar, de una forma tal que los espesores de signos que se despliegan en la escena hablen a partir de una mirada de la teatralidad. Entonces, nuestros cruces se entrelazan entre la semiología, la teatralidad y la didáctica, donde sobrevuela la filosofía para entender la complejidad de las escenas educativas, posicionados desde una perspectiva posestructuralista.

Nos propusimos como objetivo general investigar la teatralidad como espesor de signos de la escena áulica como acontecimiento ontológico: convivial, poético y expectatorial, abordado desde los paradigmas postestructuralista y postmoderno. Este camino nos llevó a comprender y ponderar los aspectos diversos de la actividad en la clase y conectarlos con lo que hasta ahora observamos sobre lo que acontece en el aula. Los objetivos específicos procuraron encontrar una manera de describir y determinar cuándo y cómo está teniendo lugar la enseñanza a partir de la interacción en el aula y para identificar los aspectos performáticos y las actividades de los educadores que producen y generan este aprendizaje, tomando las categorías de convivio, poiesis y expectación.

Este trabajo se encaminó a desarrollar una metodología para comprender y ponderar los aspectos no verbales de la actividad en el aula y conectarlos con lo que hasta ahora sabemos del discurso en el aula. Los aspectos no verbales incluyen el medio ambiente y el equipamiento del aula, las imágenes y las herramientas utilizadas, así como los gestos y otras acciones tanto de los maestros como de los estudiantes que se involucran en diferentes actividades, pensadas por una forma de habitar las escenas convivenciales, donde lo poético es una dimensión destacada y la expectación es presencia.

La búsqueda de maneras sistemáticas de conectar la investigación que se realizó a diferentes escalas y planos requirió un esfuerzo interdisciplinario especial. Esto implicó encontrar miradas para incluir análisis detallados de la interacción dentro de estructuras mayores de actividad y de elecciones, cada una de estas en su contexto social e institucional, para poder entender sus interrelaciones. Nuestro estudio de los escenarios educativos le dió una significativa importancia a los factores contextuales. Las escenas educativas las entendemos en su permeabilidad de las prácticas educativas ya que cambian las acciones del aula en relación con la cultura material y la estructura de las escuelas. Implicó conectar las acciones y políticas globales a desarrollos locales que afectan a clases concretas. Por lo tanto, las escenas educativas estuvieron en reflexión con la semiología postestructuralista y la performance.

La investigación se llevó a cabo desde una lógica metodológica cualitativa (Sirvent, 2005) en tanto esperó comprender la complejidad constitutiva de su objeto: la escena áulica desde su dimensión estética expresiva como teatralidad y en su práctica performática, pueden contribuir a que los y las educadores contemplen y produzcan una práctica

pedagógica compleja, enriquecida por nuevos registros que aporta el lenguaje estético teatral más allá de las coreografías pedagógicas naturalizadas por la institución educativa. El periodo de esta investigación comprendió la situación educativa de la última década. Desde un marco cualitativo se abordaron tres dimensiones diferentes de lo que constituye este corpus. Por un lado, se amplían las categorías de análisis de las escenas áulicas y registradas en viñetas.

Para caracterizar el convivio educativo se combinaron en este trabajo aportes bibliográficos diversos con una metodología de investigación cualitativa, inductiva de base antropológica, complementaria en algunos aspectos de la etnoescenología (Pradier, 1996 y 2001; Pavis 2016), que se investigaron desde lo particular proyectaron escenas educativas analizables desde categorías teatrales. Las reflexiones teóricas analíticas que se proponen surgen a posteriori de las observaciones de las experiencias educativas en el momento de una clase, que busca restituir, resignificar, subrayar, indagar su concreta materialidad como acontecimiento. Al respecto, impulsan estas ampliaciones de categorías desde una concepción que regrese a las clases las diversas perspectivas de miradas, sentidos, sin menoscabar escenas educativas que se identifiquen con la anterior premisa.

Por otro lado, se indagaron los documentos curriculares de formación de educadores en el nivel primario (2009), producidos por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Este aspecto del trabajo permitió observar si la formación educadora contempla una reflexión sobre la escena áulica, sus componentes, semióticas y performatividades, si las escenas educativas son pensadas como texto espectacular.

Por lo tanto, en la formación de los educadores de los profesorados de la provincia de Santa Fe, en conjunto con los lineamientos del Diseño Curricular de la Formación (2009), los interrogamos para saber si aportan categorías para pensar las clases desde las categorías de la teatralidad. La primera cuestión que abordamos es la didáctica en la formación del educador santafesino, porque si quisimos indagar por las dimensiones que se ponen en escena en las clases buscamos que aporta la formación en este campo. Para abordar las cuestiones didácticas en las escenas áulicas indagamos en las categorías presentadas por; Bolívar (1993), Camilloni (2010), Celman (1998), Cols (2010), Litwin (2009) Frigerio (2006) y Shulman (2005).

En tercer lugar, se realizaron entrevistas a referentes de la didáctica, la selección de los entrevistados se agrupa en dos; un primer grupo de pensadores con destacada trayectoria en la producción de saberes en torno a la didáctica y la arquitectura educativa, y por otro lado, a quienes están comenzando en ese camino, de esta manera intentamos contrastar miradas epocales en relación al objeto a investigar: las escenas áulicas.

La elección metodológica se justificó desde las tres dimensiones planteadas, ya que podemos construir un territorio de pensamiento compuesto por estos estratos que van de las prácticas cotidianas a las reflexiones sobre esos modos.

Por lo tanto, pensamos en la semiótica del teatro que fue elaborada entre 1982 y 1985 por De Toro que ayudaron a complejizar la problemática a investigar. La riqueza semiológica del objeto escena áulica es inmensa y de aquí la necesidad de sistematizar los niveles que la van integrando. Dado que no posee un solo sistema signifiante, sino que una multiplicidad de sistemas que operan doblemente: como práctica pedagógica y como práctica escénica. Se complejiza el análisis de la escena educativa porque no es solamente el texto pedagógico sino también un texto espectacular, por lo tanto, presenta una dimensión pedagógica y una dimensión escénica, no se constituye solamente por componentes lingüísticos, se agregan los componentes paralingüísticos.

En el contexto de la escena educativa, nos referimos a los múltiples sentidos que conviven, y que van más allá del texto planificado, al razonamiento pedagógico. Barthes (1964) teorizó sobre los signos no lingüísticos, los denominó signos semiológicos. Se sustentan en la concepción racional que con anterioridad planteó Saussure (1965), para poder interpretar la cultura. Además de los signos verbales y gráficos, existen signos gestuales, icónicos, entre otros, que se combinan con los lingüísticos también y se forman nuevos lenguajes; por ejemplo, el publicitario, el de la moda, las señales de tránsito, los gestos de cortesía, protocolos, las escenas educativas, éstos producen significantes que relacionamos con significados, pero no son signos lingüísticos, son gestos, imágenes, dibujos. Barthes (1964) tratará de pensar las características de la cultura como un gran y complejo sistema semiológico.

## Segundo acto

El aula tiene en el techo cuatro aparatos de tubos fluorescentes, en el centro una boca de luz sin su tapa. Las cuatro paredes del salón de clase están pintadas de color celeste, manchas de humedad, escrituras de los clubes del barrio y una pantalla de gas. El pizarrón de color negro está descascarado. Las ventanas que dan a un patio central tienen vidrios y policarbonatos, escritos con marcadores. Las cortinas sujetas de unos caños doblados están arrugadas e intervenidas en batik, descoloridas por el paso del tiempo. Al lado del pizarrón hay un cartel con las vocales e imágenes de abeja, elefante, isla, oso y uva y láminas de Belgrano, San Martín y Sarmiento. Al fondo del salón se lee un cartel que dice Bienvenidos.

### 4. Antecedentes, las siete escenas que anteceden

Hemos seleccionado la viñeta precedente porque nos parece oportuna para dar la bienvenida a la escena áulica de la escuela disciplinar actual. Rastreamos en los antecedentes esta figura que nos presenta la viñeta como contradicción, en su acepción de ir en contra con lo que se dice, con dar la bienvenida a un escenario que nos presenta una mal llegada, un mal inicio. A la vez, consideramos que la escenografía, el escenario y la puesta en sí de las aulas también enseñan y de eso se aprende. El primer antecedente presentado se basa en *La investigación Cualitativa del Aula: ¿Qué demonios pasa en las aulas?* (2009), podemos interpretar la escena si la cuestionamos desde diferentes perspectivas disciplinares, tales como la psicología y pedagogía, la sociolingüística y análisis del discurso, la sociología, antropología e historia. Las imágenes de las vocales que se describen en la viñeta nos hablan de una lectura desde diversas disciplinas, pedagógicas, discursivas y antropológicas. El segundo antecedente que presentamos a partir del libro *El espectáculo del educador en el aula* (1994), que trabajó con la hipótesis de la clase como puesta en escena, como hecho espectacular con enorme riqueza semiológica, es esta viñeta con una riqueza semiológica que nos presenta varios signos cuando vemos que el pizarrón está descascarado, entonces detrás de esa pintura que se cae hay otras escrituras que hablan. El tercer antecedente basado en el texto *La semiosis didáctica, constituciones, formatos y soportes* (2002) plantea cómo se observa y analiza en situaciones concretas, cómo se comprende e interpreta la cuestión en singulares contextos educativos: cómo pueden reconstruirse el discurso didáctico y el discurso

investigativo, a través de determinadas prácticas. El contexto que nos arroja la viñeta nos singulariza el escenario, nos habla de las prácticas y del discurso didáctico institucional a partir de políticas públicas. El cuarto antecedente el *Proyecto de investigación: De signos y sentidos Investigaciones semióticas aplicadas* (1987–2008) centrada en las artes del espectáculo, para pensarlas desde la perspectiva pedagógica, es decir, realizar una transposición metodológica, por este sentido la escena que se presenta en la viñeta nos tensionan entre una puesta con elementos teatrales, a saber, la iluminación, los tubos fluorescentes, la escenografía, las láminas y el pizarrón, entre otras y lo pedagógico que opera con esos elementos. Un quinto antecedente *Los edificios escolares de Rosario y su zona de influencia* (2004), donde se realizó un cruce de miradas desde ideas políticas pedagógicas y con los planteos arquitectónicos específicos, tales como los tipos edilicios, las particularidades de la localización, la idea de confort, de higiene, las condiciones materiales de habitabilidad, materialidad y técnicas constructivas. En este sentido, la descripción de las condiciones edilicias de la escena de la viñeta en cuanto a confort, higiene y habitabilidad se contradicen, nos dicen otras cosas. Un sexto antecedente se basa en el texto *Arquitectura educativa y política pública en Santa Fe 2007 al 2011*, la investigación demuestra la necesidad de pensar el edificio escolar como dispositivo de construcción ciudadana en el cual operan múltiples actores, pero siempre resultan determinantes las políticas de estado acerca de la Educación. Entonces la viñeta nos hace pensar sobre las políticas públicas en las aulas, nos hablan de su ausencia. Un último antecedente *Semióticas de la alfabetización. Aportes para la alfabetización inicial en espacios fronterizos*, nos plantea un método de acompañamiento y de sistematización del aula alfabetizadora en el umbral apuesta a una alfabetización semiótica que se sostiene sobre la base de textos enunciados, es entonces que la viñeta nos habla de los textos enunciados que van desde los carteles de las vocales, las láminas, con los proceres y también de ventanas que algunas dejan ver y otras no, como aula alfabetizadora nos acerca más a una aula analfabeta.

Por lo tanto, se presenta primero, en esta segunda parte un grupo de antecedentes que nos sirven para pensar la historicidad, sus tensiones, sus puntos en común del objeto de estudio. Estos antecedentes que presentamos incluyen una revisión actualizada de la bibliografía existente sobre el problema de investigación planteado y, a saber decimos que: la escena áulica se construye con la actuación de los actores que la conforman, el

texto previo que es una guía que se verifica en la escena, son los cuerpos los que activan la narrativa y los conflictos intelectuales que producen saberes. Lo segundo es que la escena se escribe con los cuerpos presentes, los elementos que nos aportan la teatralidad, la poética, el convivir y la expectación, nutren de un espesor de sentidos. Sostenemos la escena áulica como una puesta que se construye y se reescribe a partir de la experiencia, el plan y los sentidos. Es sustancia y síntesis. Sustancia de cuerpos, escenarios, vestuarios y síntesis histórica, pedagógica y política. Un tercer momento de esta discusión se circunscribe a saber si podemos ampliar las categorías de análisis de las escenas educativas, con la salvedad de que no caigamos en una propuesta totalizante, donde la teatralidad suplante los elementos de la didáctica en la producción de una clase.

Los antecedentes contienen los resultados y hallazgos de estudios preliminares. Son a la vez, una revisión bibliográfica exploratoria que muestran el conocimiento de las principales referencias escritas sobre la clase escolar como acontecimiento ontológico: convival, poético y expectatorial. El propósito de mostrar los siguientes antecedentes es evidenciar si hay algo más que decir y conocer sobre las clases escolares.

El primer antecedente, que presentamos se basa en *La investigación Cualitativa del Aula: ¿Qué demonios pasa en las aulas?* (2009)<sup>1</sup>. Esta conferencia reunió a estudiosos provenientes de perspectivas disciplinares y regionales distintas para discutir los hallazgos y las tareas pendientes en relación con la investigación del aula. El objetivo de la conferencia era profundizar en el reconocimiento mutuo entre enfoques del estudio del aula que tienen su origen en diferentes perspectivas disciplinares (psicología y pedagogía, sociolingüística y análisis del discurso, sociología, antropología e historia). También se pretendía realizar una comparación entre diferentes perspectivas regionales, como las tradiciones anglo-norteamericana y continental europea, así como la investigación reciente desarrollada en los países iberoamericanos y latinoamericanos.

Sólo se llegó a un acuerdo parcial sobre las recomendaciones para establecer una agenda para la investigación futura; sin embargo, se hicieron avances significativos en la

---

<sup>1</sup> Participaron en el seminario: Kathryn Anderson-Levitt, Antonia Candela, Marilda Cavalcanti, César Coll, Jim Collins, Mariëtte de Haan, Frida Díaz-Barriga, Nora Elichiry, Frederick Erickson, Benilde García, Judith Green, Ian Grosvenor, Kris Gutierrez, Carey Jewitt, Judith Kalman, Pilar Lacasa, Susan Lajoie, César Makhoul, Teresa Mauri, Rebeca Mejiá, Rosa Montes, Jan Nesper, Rosa Mariá Neufeld, Cathy O'Connor, Ruth Paradise, Deborah Perry R, Barbara Rogoff, Elsie Rockwell, Jean-Yves Rochex, Katie Rousmaniere, Antonio Saldivar, Bernard Schneuwly, Ana Luiza Smolka, Elsa Statzner, Ana Teberosky, Gordon Wells Jay Lemke, Javier Onrubia, Sylvia Rojas, Ann Rosebery y Beth Warren (Revista de Investigation Educative 8, enero-junio, 2009 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz).

identificación de algunas líneas relevantes. Tales como, que se necesitan con urgencia estudios para encontrar maneras mejores de describir y determinar cuándo y cómo está teniendo lugar el aprendizaje a partir de la interacción en el aula y para identificar los aspectos del discurso y las actividades de los educadores que producen o facilitan este aprendizaje.

Otra prioridad son los estudios encaminados a desarrollar nuevas metodologías para comprender y ponderar los aspectos no verbales de la actividad en el aula y conectarlos con lo que hasta ahora sabemos del discurso en el aula. Los aspectos no-verbales incluyen el medio ambiente y el equipamiento del aula, las imágenes y las herramientas utilizadas, así como los gestos y otras acciones tanto de los maestros como de los estudiantes que se involucran en diferentes actividades. También que debe darse apoyo a los estudios que comparen el tipo de aprendizaje que facilitan las escuelas con los procesos de aprendizaje habituales en otras actividades sociales, y que analicen la posible influencia de cada una de estas modalidades de aprendizaje sobre la otra.

A la vez, la búsqueda de maneras sistemáticas de conectar la investigación que se realiza a diferentes escalas y planos requiere un esfuerzo interdisciplinario especial. Esto implica encontrar maneras de incluir unos análisis detallados de la interacción dentro de estructuras mayores de actividad y de lecciones, cada una de éstas en su contexto social e institucional, para poder entender sus interrelaciones. Quedó igualmente claro que todo estudio del aula debería hacer mayor hincapié sobre los factores contextuales, sea cual sea la definición escogida de contexto.

Por último, consideramos que los estudios históricos y culturales del aula son una responsabilidad actual de esta área. Estos estudios deben tener en cuenta la permeabilidad de las prácticas educativas a las condiciones y funciones de la escolaridad escolar en diferentes periodos y países, en particular para entender cómo cambian las prácticas del aula en relación con la cultura material y la estructura de las escuelas. Ello implica conectar las acciones y políticas globales a desarrollos locales que afectan a escuelas concretas.

En este momento, para la investigación cualitativa sobre los procesos que tienen lugar en el aula, resulta crucial la creación de redes de trabajo sobre temas concretos, con una perspectiva cada vez más interdisciplinar y un rango más amplio de herramientas conceptuales y metodológicas. En este encuentro se ha hecho evidente que la tarea está

lejos de ser sencilla. Los participantes, como señaló Makhoulf (2009), posiblemente hayan estado un tanto restringidos en sus aportaciones a la discusión, a pesar de todo estaban interesados en la diversidad de perspectivas no sin que se manifestarán los acuerdos. Los instrumentos para la comunicación transnacional están disponibles, pero se requieren mayores esfuerzos para conseguir una mayor comprensión entre nuestros distintos idiomas y lenguajes. (Coll, 2009)

El segundo antecedente es a partir del libro *El espectáculo del educador en el aula* escrito por la profesora Casabella de Barello en el año 1994 sintetiza las investigaciones realizadas durante los años 1992 y 1993 por el Proyecto de Semiótica y pedagogía del espectáculo que funcionaba con el auspicio de la Universidad Nacional del Litoral. La hipótesis con la que trabajaron fue: la clase como puesta en escena, como hecho espectacular con enorme riqueza semiológica. Es decir, «la situación áulica es un hecho espectacular que proyecta su riqueza semiológica en los diferentes códigos teatrales que el educador utiliza espontánea o estratégicamente» (Casabella, 1994:13).

Se plantearon dos etapas para abordar la hipótesis: analizaron la utilización por parte de los educadores de ciertos códigos espectaculares no verbales y por otro lado, dilucidaron si el empleo de códigos seleccionados fue espontáneo o constituyó una estrategia para captar la atención del alumno como espectador. De esta manera, abordaron la verificación de la hipótesis desde diferentes puntos de vista y variadas disciplinas y teorías, tales como la enunciación, la pragmática, la semiótica, los programas narrativos greimasianos y la pedagogía. Los conceptos instrumentales que emplearon fueron la noción de código espectacular, la noción de semiosis y la noción de signos. Se plantean tres problemas: ¿qué conductas observar?, ¿a quién observar? Y ¿qué niveles observar? La primera cuestión la definieron observando el comportamiento no verbal. El segundo problema lo abordaron observando la relación entre maestros y alumnos. Y la última cuestión fue decidida por un total de cuarenta horas entre siete educadores de escuelas medias y siete educadores de nivel terciario. Se basaron en la obra de Knapp (1982) para describir aquellos acontecimientos de la comunicación humana que trasciende las palabras dichas o escritas<sup>2</sup>. Es decir, la conducta no verbal estructurada en comportamiento cinético,

---

<sup>2</sup> Mark L. Knapp es el profesor emérito del centenario Jesse H. Jones y profesor emérito de enseñanza distinguido en la Universidad de Texas en Austin (1950). Es conocido internacionalmente por su investigación y escritura sobre comunicación no verbal y comunicación en el desarrollo de relaciones.

características físicas, conducta táctil, paralenguaje, proxémica, artefactos y factores de entorno. En esta opción realizaron una guía para el registro de determinadas conductas no verbales. El área del comportamiento cinético lo subdividieron en emblemas, ilustradores, muestras de afectos, reguladores, adaptadores, expresiones faciales y miradas. La proxémica la pensaron desde la territorialidad y el uso del escritorio. Los artefactos en uso de tizas y borradores, uso del libro y uso de fotocopias. Por último, la conducta y el entorno se dividió en formal e informal, cálido y frío, privado y público, familiar y no familiar y compulsivo y libre.

La obra fundamenta a la clase como espectáculo porque el teatro es una estructura de signos, aclarando que, si bien en el teatro el signo es voluntario y artificial, en el aula también se producen signos naturales. A la vez, plantea que el teatro es acción temporal de varios códigos simultáneos y heterogéneos, que pueden rastrearse en el entramado de la clase, donde el espacio y el tiempo son recortes establecidos. El trabajo avanza analizando la utilización de los educadores de ciertos códigos espectaculares no verbales, a la vez, dilucida si el empleo de los códigos seleccionados es espontáneo o constituye una estrategia para captar la atención del alumno espectador.

A la conclusión que llegan es que la clase se afirma como un espectáculo, con juegos de códigos simultáneos y heterogéneos. Afirman que el correlato con el teatro se asienta en lo cinésico, proxémico, artefactos y del entorno. A la vez, se desprende de las observaciones realizadas que los educadores emplean la espectacularidad como una estrategia para captar la atención.

Un tercer antecedente lo encontramos en el texto *La semiosis didáctica (constituciones, formatos y soportes)* escrito por Carlos Caudana<sup>3</sup> en el año 2002. El trabajo procura explorar las complejas características de un objeto problemático: cómo se construye el sentido en los discursos didácticos, y cómo pueden ser aprehendidas sus posibles significaciones. En este sentido, propone la necesidad de desarrollar un estudio de corte epistemológico que (con apoyo en distintos constructos teóricos y metodológicos) procure sustentar la propuesta reconstitutiva de un posible quehacer semiodidáctico, aplicado a un campo disciplinar complejo y heterogéneo: la enseñanza y la investigación en el dominio de las humanidades y las ciencias sociales. En consecuencia, más que el

---

<sup>3</sup> Carlos Caudana tuvo una larga trayectoria en Docencia, Investigación y Extensión, fue fundador del CEDiS y director de «De Signos y Sentidos», y dejó una profunda huella en el ámbito de la FHUC, UNL.

señalamiento de eventuales acciones innovadoras advierte cómo se observa y analiza en situaciones concretas, cómo se comprende e interpreta la cuestión en singulares contextos educativos: cómo pueden reconstruirse el discurso didáctico y el discurso investigativo, a través de determinadas prácticas.

En su desarrollo se reconstituyen ciertas creencias, contribuciones y propuestas concebidas a lo largo de un dinámico proceso de producción. Los intersticios de su escritura casi siempre recuperan (y no pocas veces confrontan) adquisiciones y experiencias acumuladas durante más de una década de desempeño profesional: la dirección de un proyecto de investigación sobre semiótica y didáctica, el ejercicio de la cátedra universitaria en el dominio disciplinar, el dictado de cursos y seminarios para graduados sobre temáticas afines, y el siempre fructífero intercambio con diferentes especialistas en el marco de la propia formación de posgrado, fue el diálogo que empleó el autor para nutrirse de saberes. El texto profundiza en las situaciones educativas donde se repiensen y resignifican el interés en los aspectos concernientes a los componentes semióticos de la comunicación y del significado que a menudo inciden.

A lo largo de este texto se postula las andaduras iniciales de diferentes accesos, por otro lado, se hace hincapié en la necesidad de desarrollar un estudio de corte epistemológico procurando sustentar una propuesta reconstructiva de un posible quehacer semiótico didáctico aplicado a un campo disciplinar complejo y heterogéneo de la enseñanza y la investigación educativa.

El trabajo plantea como un hacer reflexivo sobre diversos puntos que interactúan en el campo social, como proyecto que no para de construirse en conjunto con el análisis de diferentes discursos. Lo que plantea puede sumar un aporte a este propósito en una búsqueda de nuevos marcos operativos de referencia condicionada por impacientes búsquedas de resultados.

Un cuarto antecedente lo hallamos en el *Proyecto de investigación: De signos y sentidos Investigaciones semióticas aplicadas* (1987–2008)<sup>4</sup> que dirigió el Doctor Caudana. Los

---

<sup>4</sup> Para la teoría semiótica textual que postulan Hjelmslev, Greimas, etc., el sentido accede a la significación a través de una «función» o correlación dinámica de dos formas: el mítico, literario, audiovisual, etc.) de interés semiótico, las «narrativas» Reemplazar por contenido y la expresión. Así, como todo objeto (social, cultural, mítico, literario, audiovisual, etc.) de interés semiótico, las «narrativas» que en su transcurso va construyendo un proyecto de investigación pueden ser definidas según sus particulares modos de producción, y las componentes conceptuales y procedimentales que constituyen dicho proceso de significación se irán articulando según determinados «recorridos generativos», constructivos de su sentido.

tramos del Proyecto fueron diversos<sup>5</sup>. El trabajo recorre las preocupaciones iniciales de la investigación, en 1987, centrada en las artes del espectáculo, para pensarlas desde la perspectiva pedagógica. Es decir, realizar una transposición metodológica. El proyecto de investigación plantea tres acciones: sistematizar lo existente, producir y transferir conocimientos e indagar en la posible identidad del espectáculo y del teatro santafesino. En una segunda etapa, consolidaron y profundizaron los resultados obtenidos, elaborando propuestas de transferencia, transposición y mejoramiento didáctico, a partir del aprovechamiento de las comprobaciones efectuadas durante aquella primera etapa del proyecto. En una tercera etapa de investigación desplegaron un posible modelo de análisis semiolingüístico y pragmático del discurso pedagógico: propuesta necesariamente centrada en la heterogeneidad constitutiva y representativa de los procesos discursivos de intercambio y en las estrategias espectaculares que operan en el campo de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en tanto prácticas situadas en contextos institucionales. El trabajo diseñado para el cuarto tramo del proyecto general sobre Semiótica y pedagogía del espectáculo procuró validar, así, los siguientes supuestos e hipótesis: 1 Mejor que especificarse como tipo (particular) de discurso, podría conceptualizarse lo pedagógico como práctica significativa, campo discursivo o tipologías de procesos de intercambio, con el objeto de dar satisfactoria cuenta de su complejidad o heterogeneidad constitutiva y representativa. 2 Las situaciones de enseñanza y de aprendizaje configuran acontecimientos espectaculares, puestas en escena en las cuales los roles actorales aparecen definidos por su función dentro del sistema educativo y el discurso del educador establece el espacio de interacciones e interdeterminaciones. 3 Es posible explicitar los mecanismos discursivos desplegados en el proceso de las prácticas didácticas, estudiar comportamientos y propiedades actorales, determinar proyectos enunciativos y tipos de ritualizaciones emergentes, con el propósito de confrontar variantes estratégicas que posibiliten inferir núcleos invariantes de una matriz textual específica.

---

<sup>5</sup> Teatro y posibilidades de la transposición: intertextualidad y reproducción del sentido. El acontecimiento teatral y los mecanismos de recepción en la práctica espectacular. Modelos didácticos de transposición semiótica y prácticas espectaculares. Acontecimientos y estrategias espectaculares en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Aportes de la semiótica textual a las prácticas discursivas de la historia (Programa CAI+D 1996: Estudios interdisciplinarios de historia social). Sobre semiótica, enseñanza e investigación en humanidades y ciencias sociales (Programa CAI+D 2000: Estudio de las relaciones entre discurso y sociedad) Travesías del sentido: indagaciones narrativas (Programa CAI+D 2005: Lenguajes, discursos y semiosis en las prácticas sociales).

Un quinto antecedente se refiere al trabajo de investigación realizado por la Doctora Arquitecta Brarda<sup>6</sup>, directora del proyecto, los investigadores magíster arquitecto Heredia, el Doctor Arquitecto de Gregorio y Magíster Arquitecto Valmacera. Lleva por título *Los edificios escolares de Rosario y su zona de influencia*, Universidad Nacional de Rosario, Editora UNR, Rosario 2014. El siguiente proyecto de investigación estuvo enfocado al estudio de las construcciones escolares encaradas desde las políticas públicas. El objetivo primordial fue el de profundizar en el conocimiento del patrimonio local de una manera de contribuir con las acciones de preservación. El estudio fue producir reflexiones sobre las prácticas edilicias llevadas adelante en la ciudad de Rosario, en los periodos desde 1880 a 1920 y desde el período de 1945 a 1955. Para lo cual se realizó un cruce de miradas desde ideas políticas pedagógicas y con los planteos arquitectónicos específicos, tales como los tipos edilicios, las particularidades de la localización, la idea de confort, de higiene, las condiciones materiales de habitabilidad, materialidad y técnicas constructivas.

La siguiente investigación fue una oportunidad de iniciar un recorrido para reflexionar a partir del análisis micro respecto a las ideas y motivaciones llevadas adelante en materia de arquitectura escolar por el Estado Argentino y en qué estado se encuentran las escuelas hoy y cómo se debe actuar en ellas para preservarlas para las generaciones futuras. El resultado de la investigación dio cuenta que en el periodo que va de 1880 a 1920, donde se instituyeron las primeras leyes del sistema educativo gratuito a cargo del Estado, la materialidad física de los edificios escolares se construyó con un patio central, tapiados al exterior, que responden a lo que Foucault (1994) ha dado en llamar disciplinamiento social. Estas construcciones, no se definieron por su preeminencia formal, sino que dieron

---

<sup>6</sup> Arquitecta. Universidad Nacional de Rosario. 1981 Es Directora y Profesora Asociada Facultad de Turismo y Hospitalidad en la Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario. Se desempeña como Directora de Investigación del proyecto «Interfaces en pantallas para Turismo Accesible», de Proyectos de Tecnología para la Inclusión Social, del Programa PROCODAS, MINCYT 2013-14 y Codirectora del proyecto «Recuperación de archivos de profesionales de la arquitectura de la ciudad de Rosario-Argentina». SCyT-UNR. También codirige la tesis Doctoral FAPyD –UNR, Arq. Emilio Farruggia. Tema: «Proyecto y Materialidad: Teoría y Estética en la arquitectura sudamericana contemporánea». 2014 Forma parte del Tribunal Evaluador de trabajo final de carrera de Arquitectura .UAI.2013-2014. Ha realizado el referato N° 11 de la Revista Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural (CEDCU) ,2012 ISSN-1666-1842. Es autora de libros y artículos sobre Historia de la Arquitectura tales como: «Hospital Provincial del Centenario. Un tiempo para la medicina moderna», «Los edificios escolares de Rosario», «Los edificios escolares de Rosario y su zona de influencia», «Los edificios escolares en la construcción de la identidad barrial. Rosario 1945-55», «Escuela Normal N°2, Juan María Gutiérrez. Composición simétrica y escala monumental», «Nuevo Banco de Santa Fe. Símbolo del potencial productivo», «La vivienda unifamiliar como laboratorio de arquitectura: Las primeras obras del estudio H. Largaña y Newton», «Los conventos franciscanos: el caso del convento de San Carlos en San EMAIL abrarda@gmail.com CV2014 . Profesora Universitaria, EGB3 y Polimodal. Universidad Abierta Interamericana Rosario. 2003 . Doctora con orientación en Historia. Universidad Nacional Rosario. 2011 Res. Ministerial N° 1670/96. Res. C.S. N° 336/96 Tesis: «Los espacios destinados a la atención de la salud en Rosario, durante su proceso de modernización. Aportes a la construcción de una Historia de la Arquitectura, 1850 – 1910». Aprendizaje – Servicio. Clays. 2010 . Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Abierta Interamericana. 2014

respuestas a contenidos simbólicos y funcionales, estos edificios eran designados como templos del saber o escuelas palacios. A partir de 1930, el Consejo Nacional de Educación dispuso de un plan para cambiar la imagen edilicia de las escuelas públicas, se replantearon las resoluciones funcionales, y los recursos formales, más austeros que las construidas en el periodo anterior. Surgió un tipo de construcción por células, sistematizando en serie las aulas. Estas construcciones fueron pensadas para dar respuestas a las nuevas necesidades pedagógicas y administrativas, intentando que los estudiantes encontrarán un ambiente favorable, tanto para su cuerpo, como para su ánimo, se dio lugar a espacios soleados, con juegos. Entre las décadas de 1940 a 1950, los principios arquitectónicos planteados se basaron en una actitud integradora, en relación con la niñez y el grupo familiar, asignando a la escuela un rol de agente contenedor, de las demandas educativas, culturales y sociales. Los resultados arquitectónicos fueron con patios funcionales, espacios de esparcimientos al aire libre, lo que se denominó en el acervo cultural a la escuela como segundo hogar.

Un sexto antecedente se circunscribe en la tesis *Arquitectura educativa y política pública en Santa Fe 2007 al 2011*<sup>7</sup>, producción y comunicación de la arquitectura del Estado tesis doctoral de Espinoza. Este trabajo se afirmó en la certeza de una densidad histórica de la institución como escuela pública y en la República Argentina, aborda como intención fundamental, estudiar la propuesta arquitectónica de una gestión provincial y se fue justificando en un anhelo de representar un cambio de paradigma para la obra pública. Es por estos motivos que nos interesa este trabajo, por el valor que asume el contexto de producción de la arquitectura en su investigación que va a reconfigurar los términos de la hipótesis central en dos sentidos que podrían ser opuestos pero que aparecen juntos, enredando más las decisiones proyectuales en las tramas de agentes, programas,

---

7 A pesar de presentarse como la arquitectura «del cambio», la propuesta para las escuelas públicas en la provincia de Santa Fe diseñada desde la Unidad de Proyectos Especiales (UPE), tiene precursores, antecedentes y experiencias análogas con referencias en el pasado. Al mismo tiempo, algunos de los principales recursos de la transformación que distinguen al modelo de escuela promocionado, tienen origen no sólo en proyectos pasados, sino que son promovidos por políticas públicas contemporáneas originadas en el ámbito nacional, cuya propuesta para la arquitectura escolar confronta con el enfoque de la Provincia. Sin embargo, este prototipo configura un nuevo modelo tipológico y figurativo para las escuelas e inaugura nuevos sentidos para la reflexión arquitectónica en una sociedad de masas y desigual, pero también con singularidades y con huellas históricas. La investigación busca posicionarse en el plano que reúne -a veces parcialmente y a veces provisionalmente- la propuesta de renovación con aquellas genealogías, para introducirse en algunas de las tramas en las que se tejieron las decisiones proyectuales que le dieron forma al proyecto y sentido en su contexto de producción. El informe de este trabajo se propone con una introducción, tres partes y una conclusión: Arquitectura educativa y políticas públicas; Componentes; Problemas y Consideraciones finales. A su vez, cada parte se desarrolla a partir de capítulos que persiguen los problemas involucrados en los modos de producción y de comunicación de la arquitectura escolar del periodo, pero que, a su vez, están comunicados entre sí. Entonces, en el abordaje de estos problemas, se producen vaivenes, idas y vueltas entre temas, documentos y agentes. Se cree que este necesario «movimiento» de interferencia entre los problemas que asume cada capítulo, contribuye a un mejor abordaje de la hipótesis que motoriza la investigación.

normativas que determinan un periodo histórico y a la vez, mostrando la impoluta autonomía de la arquitectura cuando decide adscribir a un proyecto de transformación social. Lo que consideramos relevantes de esta investigación es que buscó quebrar, tensionar, la actual indiferencia disciplinar frente a las condiciones en las que se desarrolla la arquitectura del Estado para redireccionar la mirada sobre la obra pública y reeditar el debate sobre su importancia, invocando un llamado de atención sobre el rol de la arquitectura y del arquitecto en relación con las actuales políticas de conducción del Estado. Lo que nos ha demostrado esta investigación es la urgencia y la necesidad de pensar el edificio escolar como dispositivo de construcción ciudadana, en donde van a operar múltiples factores, pero siempre resultan determinantes las políticas del Estado acerca de la educación y las ideas sobre la arquitectura y la ciudad en pugna. A lo largo de todo el trabajo de tesis se nota algunas relaciones y diálogos entre arquitectura y pedagogía, pero lo que cabe destacar es que no deja de presentarse propuestas donde los edificios escolares sean también continentes en los cuales se produzcan enseñanzas y aprendizajes. En tal sentido Puiggrós (2006) desde el campo de la historia de la pedagogía remarca que la arquitectura escolar opera como uno de los caminos laterales del currículum desde el inicio del sistema educativo nacional. La investigación plantea que el nuevo enfoque, apoyado en el marco legislativo nacional, produce un giro en la agenda temática de la arquitectura educativa buscando mayor equidad social. A la ampliación de las áreas responsables de las decisiones en materia de arquitectura educativa, se le agrega las interrelaciones que se dan en sentido horizontal y vertical, es decir, hay transversalidad sectorial y jurisdiccional. Al aumento de las modalidades de producción de los proyectos de arquitectura, se le agrega la actuación simultánea de todas las modalidades en el periodo (cuerpo técnico en oficina estable; contrataciones mediadas institucionalmente, colegios profesionales y universidades, cuerpo técnico nuevo en oficina creada por la gestión ad hoc con doble conducción jerárquica: disciplinar, asesor externo y política, arquitecto funcionario). El diseño arquitectónico funciona a partir de una estrategia proyectual basada en tres dimensiones: control de la estructura, definición de los agentes y diseño de un método proyectual que permite la total vigilancia del dispositivo arquitectónico. La investigación demuestra la necesidad de pensar el edificio escolar como dispositivo de construcción ciudadana en el cual operan múltiples actores, pero

siempre resultan determinantes las políticas de estado acerca de la Educación, pero también las ideas sobre la Arquitectura y la Ciudad en pugna.

Séptimo antecedente se presenta a partir del proyecto de investigación que dirigió Alarcón<sup>8</sup> culminó con la producción de la tesis del Doctorado en Semiótica (CEA-UNC) *Semióticas de la alfabetización. Aportes para la alfabetización inicial en espacios fronterizos*, la cual fue aprobada y defendida en septiembre de 2010. En la misma se problematizan los procesos de alfabetización en los umbrales sobre la base de un enfoque semiótico a partir de conocimientos construidos en investigaciones anteriores. El trabajo teoriza sobre aspectos de la adquisición de la lengua escrita mediante el montaje/la instalación de atmósferas conversacionales en torno de protocolos de experiencias de la vida cotidiana en los espacios pluriétnicos y multilingües de Misiones, y plantea una metodología de enseñanza apoyada en enunciados cotidianos que aseguran la continuidad semiótica en los umbrales. Por otra parte, aporta insumos y reflexiones en el marco de las redefiniciones políticas en la formación de maestros alfabetizadores para el sistema educativo.

La propuesta entretiene un abordaje transdisciplinar desde la Semiótica y su capacidad heurística de favorecer el estudio de los entrecruzamientos discursivos insertos en las tramas socioculturales e histórico-políticas, mediante la construcción de matrices epistemológicas, conceptuales y metodológicas que dan forma a un desarrollo y puesta en discurso intentando múltiples juegos con los signos. El objeto problema alfabetización semiótica va configurándose en torno de una ingeniería de conceptualizaciones, dispositivos, preguntas, recursos, artefactos, modelizaciones, operaciones cuya conjunción y especial disposición se constituyen en postulados de base que quisieron reinstalar en este nuevo pliegue de socialización. El proceso de alfabetización inicial atiende especialmente el momento de ingreso, de los primeros contactos, al que llaman umbral poniendo todo el énfasis en considerar las continuidades y las necesidades del recién venido. El método de acompañamiento y de sistematización del aula alfabetizadora en el umbral apuesta a una alfabetización semiótica que se sostiene sobre la base de textos enunciados alfabetizadores surgidos de las tramas conversacionales que educador y alumnos van tejiendo, instalando en el aula para configurar los mundos dados y traídos

---

<sup>8</sup> Dra. en Semiótica. Profesora Titular Regular de las cátedras Gramática II y Didáctica Específica (Letras). Investigadora Categoría II.

que comienzan de a poco a conectarse con los mundos escolares y los saberes curriculares pautados. Esta propuesta es una alternativa para contextos donde se mestizan dos o más maneras de producir y de interpretar los sentidos.

## **5. Reflexiones en torno a los antecedentes seleccionados**

La selección de los antecedentes se justifica en que nos posibilitaron realizar una búsqueda sobre tres dimensiones que investigamos. La primera es tener una visión sobre cómo se concibe lo que sucede en el aula atravesada por los campos de conocimientos didácticos, curriculares y pedagógicos. La segunda dimensión apuntó a saber cómo se pensó las escenas educativas como espectáculo, desde dos perspectivas; la primera desde el paradigma de la semiología estructuralista y la segunda desde el paradigma posestructuralista. La tercera dimensión fue saber acerca de las estructuras materiales de las aulas en su historicidad y su relación con la enseñanza y el aprendizaje, es decir la relación de la arquitectura escolar y los dispositivos de enseñanza.

Sostenemos como expresa De Toro (1995), que la semiótica teatral perdió vigencia, la semiótica estructuralista, como pudimos leer en los antecedentes citados, dejaron de ser pertinentes, por diversidad de motivos que ampliaremos más adelante. Nuestra tarea será entonces, ya que se agotó la mirada semiótica estructuralista, porque su nacimiento en un contexto histórico y cultural específico perdieron actualidad, pensar las escenas educativas con los actuales paradigmas posestructuralistas. Valdéz (1984) apunta a decir que la semiótica estructural devino en un distanciamiento con la teoría de la interpretación. Lo que sucede es que De Toro advierte ya en 1985 que la semiótica como campo cerrado tiende a fracasar si no se abre a nuevos paradigmas, es decir, al posestructuralismo, la deconstrucción y al posmodernismo. Por citar solo algunos de los primeros estudios de la semiótica teatral de Uberself (1989), Pavis (2016), De Marinis (1997), Ruffini (1990), Serpieri (2012), Elam (2010) y Helbo (2015), los que constituyeron el inicio de la disciplina. Estos estudios se encontraron con diversos problemas, como afirma De Toro (2014), de los enfoques posibles para el fenómeno teatral, tales como el teatro como expresión verbal, como práctica escénica (vestuario, decorado, personaje, escenario, luces, efectos, multimedia, espacio, tiempo).

Para concluir con este capítulo dedicado a los antecedentes, nos queda dando vueltas algo que recuperamos en las conclusiones, es que la riqueza, el espesor, la sustancia de la complejidad del objeto nominado por nosotros escena áulica será puesta en cuestión con el corpus teórico y las investigaciones a realizar, pensadas desde una óptica posestructuralista, nos queda resonando que la complejidad reside en que no tiene un solo sistema de significantes, porque las escenas las miramos desde la teatralidad y como

fenómeno performativo, ya que tienen un múltiple sistema de significantes que operan doblemente, en su doblez, por un lado como práctica pedagógica y simultáneamente como práctica escénica. Y a la vez, esta complejidad crece porque la escena áulica es texto escrito y es un texto espectacular. Se escribe en el cartel de bienvenida del aula, en las paredes y las ventanas, a la vez, en las manchas de humedad y en el pizarrón descascarado descritas en la viñeta seleccionada.

Luego de este recorrido y búsqueda realizada, nos queda la convicción de que nos han aportado una amplitud y un estado sobre nuestra investigación, pero nos permite a la vez avanzar en la sospecha de que podemos decir algo más sobre lo que sucede en las aulas escolares pensadas desde la teatralidad y específicamente desde el campo performativo delimitados por el paradigma posestructuralista. Decir algo más sobre esa escena que presentamos en la viñeta. Ya que en esta clave que estamos transitando observar las escenas áulicas es reflexionar, interrogar y pensar complejizando las miradas. Existen diversas polifonías al preguntar sobre las escenas, entre lo político, lo social, lo cultural, lo pedagógico, lo epistemológico, lo antropológico, lo sociológico, el psicoanálisis, la semiótica, lo filosófico, y muchos otros entres. Estos entre están en Nuestro camino es entre los conceptos que presentamos a continuación y la teatralidad como espesor de signos, una amplificación de categorías, una hermenéutica de los textos de los cuerpos en escena, algo se escapa, algo está en los bordes, la diferencia (que nos sujeta) se hará presente en los contextos, en los sujetos que están expectantes (esperan lo nuevo que es lo viejo) conviven siendo producto y producción de subjetividades. Consideramos que las escenas educativas han sido generadas a partir del logocentrismo, de la oposición entre pares opuestos, espíritu y cuerpo, sentido y signo, lo dentro y lo afuera, lo cual las instituciones educativas portan este legado desde la metafísica platónica entre lo sensible y lo inteligible. El problema que presentamos es que el logos es el origen y fundamento de la verdad educativa, donde el pensamiento es la conciencia de uno mismo, pensar de otra manera la escena educativa es una alteración, una inclusión de la cual los espesores de signos que presentan las escenas abren otras posibilidades, otras potencias y otras preguntas. De acá en adelante habilitamos cuestiones para problematizar las escenas áulicas deconstruyendo las binarias posiciones sobre lo que sucede, por todo lo expuesto bienvenidos al tercer acto.

## 6. Tercer acto; marco teórico

Son las 8 de la mañana de un 30 de junio de 2019 en el sureste de la ciudad de Rosario. Parados en el patio de la escuela, con frío, algo de neblina, están formados en filas los estudiantes, mientras se iza la bandera y suena la Aurora. La directora los saluda y los niños se van a sus aulas. El salón de clase de primer grado A, está en la planta baja del establecimiento. Sobre el pizarrón, a modo de banderín cuelga un abecedario, con imágenes y cada letra escrita en sus cuatro tipografías. La maestra de 30 años, con un delantal azul con guardas rojas, escribe la fecha en el pizarrón, en imprenta mayúscula, abajo pone Hoy es un día soleado «. Los niños sentados en hileras copian en sus cuadernos. La maestra pasa por los pupitres marcando con una cruz los renglones donde deben escribir. Las paredes están descascaradas, se dejan ver varias capas de pinturas y manchas de humedad, las ventanas dan a la calle, no hay estufa, se ilumina con unos tubos fluorescentes, unas láminas de la revista Maestra de Primer Ciclo (EDIBA, 2019) pegadas en las paredes, una con el Cabildo de Buenos Aires, otra con Belgrano con el río Paraná de fondo y otra más con las Islas de las Malvinas. Los chicos de seis años trabajan en sus cuadernos. La asistente escolar llega con un carro de metal, distribuye un mate cocido que humea y una factura con abundante crema. La maestra escribe en el pizarrón las cinco vocales, les pide a los niños que nombren palabras con a, e, i, o, y u. Un niño dice murciélago, risas y silencio.

*Actuar, vivir, conservar el ser, estas tres palabras significan lo mismo*  
(Spinoza, 1677).

*Hay tendencias que dicen que educar es una cuestión de procedimientos, de juntar contenidos con sujetos, y que lo que tenés que hacer es ponerlo en acción. Por supuesto que esas cosas cuentan, pero el efecto de la educación es constitutivo de la subjetividad, que te pone adentro o afuera del mundo común compartible (Frigerio, 2016).*

El siguiente marco teórico indaga el actuar, el vivir y el ser en las escenas áulicas, que podrían significar lo mismo bajo ciertas contingencias. Por lo tanto, las teorías que presentamos en este marco, han sido pensadas y seleccionadas desde ninguna neutralidad, configuran una forma de guiar la investigación en la producción de conocimientos, creación de saberes y de sabores (como el mate cocido humeante y las facturas con abundante crema de la viñeta presentada), la palabra sabor proviene etimológicamente del latín «sapere» y significa poseer gusto y también inteligencia, por lo que comparte su origen con la palabra saber, que considera a los efectos de la educación como constitutivo de la subjetividad, tal como sostiene Frigerio (2018).

Un niño dice murciélago, risas y silencio, como se presenta en la viñeta, en este momento se hace visible una didáctica oculta: hay consignas (en este caso enumerar palabras con las vocales). Pero ese no es el problema porque las consignas son constitutivas del lenguaje significantes (Deleuze y Guattari, 2002). El problema son las respuestas estandarizadas que se esperan, y la irrupción de lo inesperado cuando el niño se esfuerza por pensar. La respuesta es correcta, pero no era la esperada.

En este sentido, una relación entre este marco teórico y la investigación en un momento dado, como dice De Toro (2001), si la teoría se transforma en un acto autorreflexivo y autosuficiente, es decir, su propio objeto de estudio, cuyo objetivo no es la producción de conocimiento de nuevas teorías, entonces nos encontraremos ante vaguedades intelectuales. La viñeta que presentamos en esta parte nos plantea en primera instancia la formación en el patio de los estudiantes, izando la bandera y cantando la Aurora, imagen que nos puede retrotraer a una escena que perdura por varias décadas en las escuelas.

Este corpus teórico realiza un recorrido e investigación para darle sustento, justificación y fundamento a la hipótesis presentada.

Lo que presentamos es la didáctica puesta (oculta) en escena en el aula (afuera, abierta, cerrada) como formato de enseñanza con las concepciones sobre el aprendizaje, las enseñanzas, en los discursos escolares, contextualizadas a partir de las culturas educativas ancladas en las políticas públicas. En la viñeta presentada, las políticas públicas se desarrollan desde la formación en el patio, hasta el desayuno que se les entrega a los estudiantes. A la vez, se problematiza la cuestión didáctica en su devenir curricular, como saber, oficio para oscilar, develar entre lo moderno, como la viñeta deja ver, y

posmoderno situadas en la semiología posestructuralista, deconstruyendo las escenas áulicas para ingresar en la teatralidad como espesor de signos en clave performática y performativa para hacer presente el cuerpo en la escénica como espectáculo (espectar/esperar) en las operaciones de convivio y poiesis, operaciones que se vislumbran cuando el estudiante dice la palabra murciélago y hay risas y silencio.

Presentar los textos que preceden es una doble acción, la de ofrecer y a la vez la de hacer presente. Ofrecer una serie de investigaciones, reflexiones, ensayos y producciones teóricas y prácticas en torno a la práctica educadora, tanto nacionales como latinoamericanas. Y hacer presente en la articulación entre lo epocal y lo coyuntural, entre lo universal y lo público, entre lo presencial y lo virtual, entre la democratización y la igualdad de saberes, entre las experiencias y las innovaciones, entre modernidad y posmodernidad, estructuralismo y postestructuralismo.

Este marco teórico tiene el siguiente libreto, ponemos a la didáctica en una puesta en escena, en primer lugar, luego corremos el telón de fondo para avanzar en lo inenseñable. En un cuarto momento oscilamos entre lo moderno y lo posmoderno, para avanzar en la semiología de las escenas áulicas. En sexto lugar presentamos perspectivas para el análisis, luego análisis incompleto y pensamos a la teatralidad como espesor de signos. En un noveno momento reflexionamos por el cuerpo en las escenas y terminamos este marco con dos preguntas: ¿cómo se (de)construye la escena áulica? y ¿qué es y cómo operan el convivio, la poiesis y la expectación en las aulas?

En estos entres y muchos otros, se amplifican las voces, se producen rupturas, intersticios, pasajes, transmisiones, ideas, para construir conocimientos, propuestas, evaluaciones, interpelar las pedagogías, complejizar las relaciones entre Estado, instituciones y sociedad, generar pensamientos, investigaciones críticas y problematizadoras, imaginar y protagonizar acciones transformadoras, contextualizadas.

Entonces, presentar los siguientes textos es ofrecer y hacer presente «una aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar» (Morin, 2002: 88).

Para finalizar, los invitamos a las lecturas siguientes de este marco teórico, como un acto liminal; como quien transita una zona de pasaje, de descubrimiento, hacia un portal de ingreso, al origen de un terreno de ambages en la que algo deja de ser lo que era, para potencialmente poder transformarse en otra cosa y que, en esta acción, nos permitamos

pensar y leer las escenas áulicas. La presentación, en su doble acto de ofrecer y hacer presente, está hecha, leer estos textos valen la pena, porque

...pensar, ni consuela ni hace feliz. Pensar se arrastra lánguidamente como una perversión; pensar se repite con aplicación sobre un teatro; pensar se echa fuera del cubilete de los dados. Y cuando el azar, el teatro y la perversión entran en resonancia, cuando el azar quiere que entre los tres haya esta resonancia, entonces el pensamiento es trance; y entonces vale la pena pensar (Foucault, 1994: 41).

## 6.1 La didáctica puesta en escena áulica

Se construye esta sección a partir de lo producido en *La investigación Cualitativa del Aula: ¿Qué demonios pasa en las aulas?* (2009). Esta conferencia reunió a estudiosos provenientes de perspectivas disciplinares y regionales distintas para discutir los hallazgos y las tareas pendientes en relación con la investigación del aula, parte de esta conferencia nos resultó de utilidad en los antecedentes. Los temas tratados en esta conferencia son el aprendizaje, la enseñanza, el contexto, el discurso, políticas públicas entre otros.

Reducir el aula en núcleo de atención, al mismo tiempo que reconstruir en su interior la influencia de singulares transformaciones del mundo que la rodea, es uno de los desafíos emergentes de la nueva agenda, como plantea Coll (2009). Las diversas culturas expresan en sus idiomas una distinción entre el aula (en inglés classroom) y la clase (en francés classe) o formato de enseñanza, como forma peculiar de relación social entre el educador y estudiante que recorta ciertas características específicas de discurso; dándose particularmente en los escenarios educativos.

Estos escenarios educativos son muchas veces atravesados por acciones ajenas al hecho educativo. A modo de ejemplo podemos pensar en los comedores escolares, en la venta de objetos por parte de los educadores, en la comercialización del conocimiento, entre otros. Entonces al pensar un análisis de los escenarios educativos focalizados en la enseñanza y en el aprendizaje, surge un interrogante: ¿será posible aislarlos de lo que ocurre en estos espacios sociales?

Una manera de recortar el análisis es, sin considerar los procesos externos, salvo que irrumpa la enseñanza y el aprendizaje, ya que si nos movemos en la dirección de un concepto de aula más abierto «podría llegar a cambiarse totalmente el objeto de estudio» (Coll, 2009: 89).

Una posibilidad es que el saber que se despliega en el oficio de educar es un saber que se construye en forma colectiva y dialógica. Si es así, en este oficio, se hacen presentes diversas voces sociales: de su formación inicial, de la actualización del profesorado, del currículum, de los libros de texto, de sus experiencias como estudiantes, de sus otras ocupaciones laborales, que se van transformando al conocer a los alumnos y en las negociaciones que se dan entre los estudiantes y los maestros, en esa parte indeterminada, incierta del oficio de enseñar que es la práctica (Schön, 1992), en la que los enseñantes a

veces tienen que improvisar, generan un conocimiento práctico ante las situaciones nuevas y cambiantes que suelen haber en el aula (Berliner, 2016). En la interacción cotidiana, el saber no es solo transmisión sino también construcción colectiva y los alumnos participan en la arquitectura de las relaciones en el aula y en ella, del conocimiento y el aprendizaje (Mercado y Luna, 2013). Así, la práctica de los maestros debe ser reconocida desde el lugar en que se realiza y con los sujetos que involucra (Rockwell, 2009).

El aula como un objeto de estudio limitado a la relación de enseñar y aprender, tal y como ocurre en un contexto institucional, es nuestra primera aproximación y recorte. Es posible aproximarnos a delimitar los escenarios educativos actuales donde en general se ve un actor que interpreta el oficio de enseñar y otro grupo de actores que caracterizan los roles de aprender; con guiones establecidos en formato de contenidos, secuenciados, con condiciones materiales adecuadas a los propósitos pensados, esta forma de entender el aspecto didáctico se sostiene de la tradición normalista, o si se quiere, desde el estructuralismo. Estructura que se visibiliza en la viñeta, la similitud del inicio del día que se presenta en la viñeta con el resto de las instituciones educativas, desde la formación, izado de bandera, entonación de la Aurora, hasta la escritura en el pizarrón de que es un día soleado.

De Haan (2018) propone el aula como estructura y como conjunto de patrones de interacción profesor-alumnos que están fuertemente conectadas y se influyen mutuamente. Sugiere analizar los cambios que se producen en los guiones al cambiar las estructuras.

Por otro lado, Montes (1998) reformula la cuestión preguntando no sólo por el qué es un aula, sino también por el cuándo es aula, el cómo es aula y por qué un aula es en cada contexto.

Aislar el objeto de investigación para pensarlo como aula cerrada, lo rebatimos apoyándonos en Nesper (1996) que piensa las aulas como una red de relaciones sociales conectadas a procesos externos e internos que pueden no formar parte del proceso de enseñanza, al menos intencionadamente.

Grosvenor (1998) propone una concepción del aula como lugar de producción y construcción de objetos y de conocimientos, conectados con otros procesos sociales, con momentos críticos de transformación que pueden rastrearse a través del tiempo. Nosotros

pensamos también el aula desde la fractalidad, como una figura geométrica que se repite al aumentar o disminuir la escala, que presenta autosimilitud, longitud y dimensión fraccionaria. Las nubes, las montañas, el sistema circulatorio, las líneas costeras, los copos de nieve son fractales naturales, las instituciones educativas, las aulas son fractales culturales. Es así que la viñeta nos posibilita pensar que lo presentado en la viñeta puede operar como fractal, es decir, se desarrolla en muchas instituciones y en las aulas, esas nubes que son cada escenario componen una parte del cielo que pertenecen al universo educativo, la Aurora, el mate cocido, las láminas del primer ciclo y la cruz que el docente escribe en cada renglón.

Hasta aquí hemos definido según los autores que presentamos unas ideas e interrogantes sobre qué es el aula. El aula como escenas educativas transformadas por las culturas que las influyen, por lo social como crisis y ruptura, donde el tiempo y el espacio la delimitan, con sujetos que la actúan, es a la vez, arquitectura que se construye colectivamente en las redes de relaciones. Veremos a continuación cómo se relacionan con las concepciones de aprendizajes.

Las escenas educativas presentan diversas concepciones del aprendizaje referidas en las investigaciones del aula en el pasado. Un posible recorrido por las teorías del aprendizaje nos sitúan en el Conductismo de Watson (1913) y Skinner (1948), el Constructivismo de Piaget (1947), el Aprendizaje Social de Bandura (1977), el Aprendizaje Experiencial de Kolb (1981), el Aprendizaje Significativo de Ausubel (1976), el Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner (1956), la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1924), el Aprendizaje Humanista de Rogers (1942) y Maslow (1943), la Teoría de la Carga Cognitiva de Sweller (1972), la Teoría del Procesamiento de la Información de Atkinson (1960) y Shiffrin (1977), la Teoría del Aprendizaje Situado de Lave (1988) y Wenger (1982) y el Construccionismo de Papert (1963).

De esta manera la discusión se tensiona si es necesaria una teoría específica para el aprendizaje en el aula o son suficientes las teorías generales del aprendizaje. El aprendizaje en el aula concibe cuestiones particulares no resueltas por gran parte de las teorías tradicionales. Porque una teoría del aprendizaje para la investigación cualitativa del aula requeriría concebir el aprendizaje como proceso más que sólo como producto, además de ver el aprendizaje como un proceso situado y colectivo y no en abstracto, como dicen Rogoff, Green y otros (2009). Se reconoce la dificultad de inferir un proceso de

aprendizaje individual de los estudios que tienen como punto fuerte el análisis de la interacción colectiva (Candela, 2009), aunque algunos proponen que es posible seguir la actividad y el discurso de un individuo a través de una serie de sesiones de clase (O'Connor 2009).

Si la investigación toma como preocupación cuestionar la evidencia del aprendizaje en el aula, entonces se rastrearán certezas en un momento concreto de la interacción sin seguir la trayectoria de los diferentes actores y la historia de al menos una unidad temática.

Otra opción es recolectar evidencia contextual articulando el análisis desde múltiples ángulos y perspectivas, y a través de simultáneos tiempos. En relación con observar durante períodos más largos, siguiendo y analizando las actividades de clase de determinados alumnos con una mayor amplitud temporal de la que es habitual en los estudios del aula, creemos que puede arrojar conclusiones más fundamentadas.

Hay un consenso sobre elaborar y usar una concepción del aprendizaje que vaya más allá de la esfera cognitiva tomando en cuenta las cualidades prácticas, afectivas y morales, el razonamiento y el pensamiento crítico. Muchas de estas facetas pueden ser más accesibles a la observación del aula. La relevancia de la teoría de la actividad y de la psicología histórico cultural en estudios del aula realizados recientemente ha permitido una visión más amplia de la experiencia y el aprendizaje que las perspectivas teóricas anteriores. Sin embargo, el debate también se hace patente en la existencia de dos maneras distintas, y bastante incompatibles, de entender el aprendizaje. Podemos sintetizar las teorías del desarrollo que implican un movimiento de menos a más conocimientos, competencias, comprensión, conciencia crítica, creatividad y otras metas similares, como resultado de intenciones y actos de los profesores o del desarrollo natural. Las teorías antropológicas que consideran que los niños están aprendiendo continuamente, y que afirman que la cuestión central es qué aprenden en una situación o interacción dada, independientemente de lo que el adulto cree que les está enseñando. Esto puede incluir, entre otros mensajes implícitos, el de aprender a no aprender (Erickson y Rockwell, 2009).

Coll (2009) destaca la necesidad de desarrollar una teoría de la enseñanza yendo más allá de nociones como la transmisión. Diversos estudios ya han explicado que lo que los profesores intentan enseñar, a veces haciendo enormes esfuerzos, y no es lo que realmente aprenden los estudiantes (UNESCO, 2022). De hecho, como sostiene Erickson (2009), antes de poder siquiera desarrollar una clase los educadores deben construir la confianza

de los estudiantes, y convencerlos de que vale la pena hacer el esfuerzo de aprender lo que les va a enseñar.

Una salvedad al acto de educar es comprender y pensar que este oficio se despliega, tanto dentro como fuera del aula, en entornos que instituyen el tiempo, el espacio y los recursos, que imponen un currículo estándar con grados variables de control, sometiéndose a diversos grados de presión para que se ajusten a unos modelos que pueden no ser de su elección. Sin embargo, las acciones de los maestros son intencionales y procuran comportarse en consonancia con sus perspectivas educativas, que pueden ser diferentes de las del investigador.

Un matiz que queda sin zanzar es el grado de analogía o heterogeneidad de las maneras de enseñar en diferentes épocas, escuelas y lugares del mundo. Algunos teóricos sostienen que el patrón estándar del discurso que emergió con el modelo global de educación escolar es el que se encuentra en las aulas de todo el mundo. Desde otro punto de vista, Cavalcant (2009) explica cómo el trabajo con educadores comunitarios indígenas en Brasil ha cambiado las nociones previas de los investigadores sobre enseñanza, acercándose a las premisas culturales locales. Además, se hace ver que hay muchas historias diferentes de la formación de profesorado (Schneuwly, 2009), e incluso que quizá la mayoría de los profesores del mundo no tienen una preparación completa como profesores, si es que tienen alguna preparación, mientras que los países más privilegiados pueden tener un personal educador altamente cualificado, donde es simétrica la relación de desarrollo económico con los resultados educativos.

El puente entre enseñanza y aprendizaje se distingue como el principal (pero no el único) interés de la investigación sobre las aulas. Para algunos la relación entre enseñanza y aprendizaje es el único motivo para implicarse en la investigación del aula. Para otros, como Lemke (2009), en la mayoría de las aulas esta relación rara vez ocurre. Muchos investigadores admiten haber experimentado, observado o registrado momentos en algunas aulas en que la enseñanza y el aprendizaje parecen plasmarse y dialogar uno con otro, pero al mismo tiempo reconocieron que hay pocos instrumentos adecuados para estudiar estos momentos. Además, la evidencia puede ser engañosa. Hay muchas razones culturales y discursivas (por ejemplo, las competencias lingüísticas, los marcos de participación, el rechazo de las afirmaciones) para que los estudiantes sigan o no a un profesor. Rochex (2009) ofrece ejemplos convincentes de cómo a menudo no es posible

distinguir entre las muchas estrategias utilizadas por los estudiantes para responder a las preguntas de los educadores analizando únicamente las transcripciones de la interacción. También hay que tener cuidado con la premisa de que los que no participan activamente en las discusiones no están aprendiendo.

En este sentido, una cuestión relevante es comprender que por el momento no existe manera alguna de saber hasta qué punto lo que se aprende en la escuela trasciende a la interacción en el aula.

¿Cuánto de lo que aprenden los niños puede atribuirse al discurso y a la ayuda del maestro, y cuánto a la variada manipulación de representaciones y herramientas de conocimiento en el aula o en otros lugares (en casa, con los compañeros, a través de los medios)?

Muchas actividades amplían la red de experiencias posibles de aprendizaje fuera del aula, y actualmente es difícil evaluar su efecto o su presencia en el contexto del aula. Hay un porqué concreto por el que muchos dan importancia a este tema: sin duda existe una presión, para que se demuestre que determinadas formas de enseñanza alcanzan las expectativas, medidas a través de exámenes y evaluaciones cuantitativas internacionales estandarizadas. Estas evaluaciones no reconocen los diversos procesos cualitativos en juego, ni los esfuerzos de los educadores por adaptar los programas generales a las necesidades locales, haciéndolos comprensibles en el contexto cultural de sus alumnos. Para captar estas dimensiones hay que desarrollar y defender las formas alternativas de evaluación.

Uno de los retos de la investigación cualitativa en este momento lo resume Wells:

Sabemos que el aprendizaje real depende tanto del tiempo y del lugar como de la trayectoria de vida de todos los participantes, y de la secuencia de acciones que realizan. La pregunta es cómo convencer a los profesores y a los que definen las políticas educativas de que esto es así, y por lo tanto conseguir unos contenidos curriculares y unos sistemas de evaluación más flexibles, tomando en cuenta las diferentes condiciones para que los maestros puedan ayudar a cada niño (2009: 32).

A la hora de optar por una base sistemática del análisis del discurso en el nivel micro, que ha sido ampliamente utilizado en la investigación del aula, es plausible de combinar con el análisis de una clase completa o de varias clases sobre un mismo tema, e incluso de un año completo de enseñanza, para comprender lo que está pasando en el nivel de la interacción discursiva en el aula.

Es cuando la dimensión temporal inherente a toda unidad del discurso comienza a expandirse. Es significativo analizar el discurso desde las unidades de tiempo, porque intentar entender los acontecimientos presentes lleva a saber lo que ha pasado anteriormente y también, por lo tanto, considerar las diferentes historias de los actores, los escenarios educativos y las instituciones. Erickson (2009) subraya que en la investigación sobre el discurso es importante precisar entre dos cualidades de tiempo: la continua y medible, cronos, y la discontinua, Kairós (que define los momentos cruciales y las oportunidades para la acción). Es de gran interés pensar y avanzar en nuestro análisis sobre los momentos Kairós, a pesar de lo difícil que resulta identificar estos momentos significativos, que representan oportunidades para el aprendizaje en el discurso del aula. Mauri y Coll (2009) señalan otra manera de tener en cuenta la dimensión temporal del discurso. Comparando los sucesivos segmentos de interacción en una lección dada, señalan los cambios que se producen en las estrategias utilizadas por el educador, así como los cambios en la naturaleza de las intervenciones de los alumnos.

También se abordan los problemas técnicos del análisis del discurso, en particular las condiciones para la producción y el análisis de las transcripciones de interacción. Lacasa y O'Connor (2009) insisten en que las preguntas planteadas por los proyectos de investigación deben estar claramente formuladas. Schneuwly (2009) propone que la información sobre los métodos de enseñanza y sobre la tarea académica que propone el profesor y sus pasos debe ser comprensible para poder identificar su desarrollo real.

A la vez, es esencial entender el contenido académico para poder seguir la transcripción del discurso de una clase. Y finalmente hay que tener en cuenta el nivel de desarrollo conceptual y de conocimiento académico de los alumnos que están siendo observados (Díaz Barriga, 2009).

El análisis de la relación entre la representación del contenido educativo a través del lenguaje oral o escrito y otras formas de representación como la paralingüística, las imágenes, las acciones, las herramientas materiales y otros medios, dentro de las escenas educativas es un campo de disputa. Jewit (2009) destaca que las herramientas analíticas y descriptivas necesarias para el análisis de la representación multimodal sólo han empezado a desarrollarse muy recientemente. La transcripción verbal de datos ha provocado múltiples debates, la descripción significativa de acciones no verbales a través de medios verbales ha sido problemática. Se abre en esta línea de investigación la cuestión

de cómo analizar la relación entre lo que se dice y lo que se hace, y de cómo leer e interpretar diversas acciones sociales como discurso.

Se produce una complejidad a la hora de realizar una descripción de los géneros históricos y culturales, de los artefactos y las herramientas utilizadas para registrar el contenido de la clase. Algunos investigadores que han embestido esta tarea (Rogoff, Jewitt, Wells, Green y otros, 2009) proponen varios formatos de transcripción. El cómo representar los modos no verbales a través de medios diferentes de las narraciones verbales es problemático. Algunos sugieren trabajar con representaciones gráficas, por ejemplo, la disposición espacial de un aula representada gráficamente por computadora. Otros plantearon la conveniencia de la representación cruzada, los registros multimedia y el análisis de múltiples fuentes para estudiar la interactividad humana en el aula. Se alcanza un acuerdo significativo sobre la necesidad de describir no sólo las acciones y otras representaciones no verbales, sino también lo que la gente trata de hacer, sus intenciones, capturando así el significado local de la acción en vez de limitarse a describir los movimientos de los actores.

De esta manera, este acuerdo lleva al problema de la interpretación del significado de los modos no verbales de interacción, como los gestos, ya que éstas frecuentemente dependen de una multiplicidad de referentes culturales y de la interpretación personal de cada participante. Incluso cuando la interacción no verbal se transfiere al lenguaje se interpreta en alguna medida. Lajoie (2009), ve muchas limitaciones en la posibilidad de que los educadores describan los gestos y acciones no verbales propios o ajenos. Como afirma Wells (2009: 21), «esta interpretación implica un cambio de modos semióticos a modos semánticos, pero aún no sabemos del todo cómo hacer esto».

A otro nivel, se reconoce que las acciones en el aula no pueden describirse en el vacío; tiene que haber alguna referencia a la estructura general de la clase. La mayor parte de la investigación sobre gestos, movimientos y organización del espacio ha estado relacionada con el microanálisis, por lo que existe el riesgo de perder el concepto más global de actividad de la tradición sociocultural.

Paralelamente se abre otra discusión sobre si el lenguaje tiene prioridad, ya que aporta cohesión, reinterpreta y rerepresenta otras peculiaridades de acción en las aulas, o si los demás modos son igualmente importantes, constituyendo incluso estructuras de actividad

en las que el lenguaje verbal es sólo instrumental. La cuestión no es sólo qué sistema debe privilegiarse, sino también quién debe privilegiarlo.

Un tópico crucial que se hace presente en diversas investigaciones es el empleo del concepto de contexto, que es multiforme y complejo de abordar metodológicamente. Green (2009) explica que, en una revisión de 87 artículos, en los que aparecen 167 usos distintos del término contexto. Se visibiliza una escisión entre distintas representaciones al conceptualizar el contexto en el discurso del aula: para algunos investigadores, el discurso mismo lleva todas las marcas del contexto externo; para otros, sin embargo, se necesita información de distinta índole para analizar cualquier segmento del discurso y para comprender el significado contextual de una interacción dada. Collins y Smolka (2009) recuerdan que tanto contexto como discurso son constructos teóricos que no sólo requieren significados de investigación explícitos, sino que además reflejan las preocupaciones y valores personales y profesionales del investigador.

Algunos investigadores refieren a la necesidad del conocimiento de la cultura, la historia, la familia y otras fuentes de información ajenas al aula para comprender la interacción dentro de ella. Sin embargo, ni la separación ni la conexión entre el exterior y el interior son claras ni directas. El contexto se considera un concepto relativo, no sólo relacionado con el exterior del aula, como algunos podrían pensar. O'Connor y Candela (2009) sostienen que incluso el habla del profesor puede verse como un elemento constructor del contexto para discurso ulterior del aula. Otra sugerencia es considerar como contexto de aprendizaje el ordenamiento académico en el que se enmarcan las situaciones de aprendizaje.

Cuantiosas raíces conceptuales se vislumbran entre la antropología y la historia a la hora de analizar las escenas educativas. Muchos de los que abordan el tema suscriben a un concepto emergente y dinámico de cultura, aceptando que la cultura no sólo se transmite, sino que también se transforma de una generación a la siguiente, y que las formas culturales se inventan en micro comunidades de todo tipo y permanecen abiertas al cambio histórico y a la producción continua o a las reformulaciones. Esta manera de entender la cultura rebate la hipótesis de la discordancia utilizada en gran parte de la investigación antropológica clásica y sociolingüística sobre el aula. Sin embargo, estos conceptos emergentes de cultura aún no han sido incorporados plenamente a las explicaciones alternativas de lo que pasa en las escenas educativas.

Una inquietud es la de las posibles discontinuidades entre la cultura de la educación escolar y la cultura familiar de los estudiantes (Paradise, 2009). Por lo tanto, se puede discutir si los investigadores deben distinguir de manera consistente entre diferencias culturales y desigualdad social (Gutiérrez, 2009), intentando comprender sus conexiones e interacciones. Al situar el estudio de las diferencias culturales dentro del análisis de las estructuras sociales y la distribución del poder, puede llegarse a una interpretación más clara de la dinámica del aula. En las escuelas con unas poblaciones de estudiantes diversas, y sobre todo en regiones menos privilegiadas, los efectos principales de las prácticas de clase son la discriminación, la exclusión y la fabricación del fracaso, principalmente por motivos racistas. Algunos investigadores sostienen la necesidad de llevar a cabo estudios sobre las múltiples fuentes de discriminación en las aulas, ya que, aunque la raza y la etnia han sido las dominantes, otras fuentes como el género, el estatus migratorio, la distinción rural-urbano y las diferencias de clase pueden ser igualmente poderosas.

Dos asuntos pendientes en cuanto a las discusiones sobre las discontinuidades entre las culturas. El primero, dadas las malinterpretaciones que se han producido en el pasado, es que no se puede suponer que las diferencias culturales sean evidentes por sí mismas. ¿Hasta qué punto puede un investigador, con una identidad y una perspectiva dadas, conocer otra cultura lo suficiente como para emitir aseveraciones sobre qué está pasando, qué significa, en qué grado y en cuáles aspectos es diferente el fenómeno observado de la cultura mayoritaria o de la escolar?

Haan y Green (2009) resaltan un segundo problema: un mismo acontecimiento puede, y probablemente debe ser interpretado como producto de la interacción entre varios procesos, como cuando los modos de socialización primaria se reconstruyen en el marco de las relaciones sociales de poder cotidianas más amplias.

Un segundo grupo de reflexiones es el que señala las posibles continuidades entre los patrones culturales locales y la práctica en el aula, se expresan en la evidencia en que las prácticas educativas han inducido o inhibido diferentes maneras de aprender en las comunidades de su alrededor. Rogoff y Paradise (2009) sostienen que las prácticas escolares configuran ciertas estructuras y jerarquías sociales y dan forma a otros procesos, como las maneras cotidianas de hablar y de comportarse, los modos de aprendizaje y de validación del conocimiento, o las relaciones en los ámbitos del trabajo y del gobierno.

Al respecto, Candela, Rockwell y Cavalcanti (2009) apuntan a las continuidades en el sentido opuesto, argumentando que profesores y alumnos también usan patrones o géneros de discurso y de interacción forjados tanto en las culturas locales como en la historia de largo plazo de las culturas escolares, como las adaptaciones que las antiguas colonias hicieron del modelo de escolarización occidental.

Otra mirada puede considerar las prácticas mismas de clase como prácticas culturales diversas (Rockwell, 2009), en vez de hablar de métodos, estrategias o patrones de discurso, lo que lleva a entender las culturas materiales cambiantes y las relaciones sociales de las aulas como nodos dentro de redes sociales.

Las analogías y contrastes entre las culturas de la educación escolar se hacen presente al pensar la relación entre lo local (que no es necesariamente una cultura con un nombre y atada a un lugar concreto) y lo global (no necesariamente homogeneizante). Los desplazamientos, apropiaciones, corrimientos y traducciones, entre otras acciones, de variadas regiones configuran un nuevo escenario educativo. A la vez los cambios mundiales, como la creciente privatización, producen efectos similares en los escenarios educativos pensados globalmente (Nespor, Nuefeld y Collins, 2009).

Las dinámicas culturales que impactan en las escenas educativas son invadidas por las categorías de desigualdad y poder. Dentro de las relaciones sociales que se dan dentro de las escenas educativas, es relevante analizar las dinámicas de poder que devienen en el acceso y el uso del conocimiento. Estas dinámicas se materializan en la calificación, la promoción, el etiquetado y el seguimiento, que presentan variantes en diferentes países, representando y determinando los destinos de los alumnos y el estatus relativo de los profesores. Analizar dentro de las escenas educativas las trayectorias y los itinerarios, lleva a pensar las diversas respuestas al poder que tienen los diversos actores. Al contemplar la diversidad como un recurso, el tema del poder se vincula a los espacios y los márgenes permitidos para la expresión de la diversidad en el aula, dadas todas las estructuras y procesos que intervienen en su funcionamiento cotidiano.

Un análisis innovador es circular por la lógica de los historiadores de las culturas del aula que han intentado interpretar las imágenes y silencios con los que se hace tan invisible intentar reconstruir cómo eran las escuelas en el pasado.

Aunque hay muchas maneras de hacer investigación histórica, hay un claro acotamiento que Grosvenor y Rousmaniere (2009) presentan al insistir en que la historia social de las

aulas debe capturar los momentos claves y los procesos de cambio. Los datos existentes sobre la cultura material (imágenes, objetos reales, mobiliario, equipamientos y edificios), así como diversas fuentes novedosas de documentación, permiten a los historiadores estudiar los posibles cambios en la enseñanza y el aprendizaje. Tales estudios, en los que el discurso, un elemento tan crucial en la mayor parte de la investigación del aula, está notablemente ausente (ya que en general no se registraba), ponen de relieve muchos factores tangibles del ambiente escolar que a menudo se dan por sentados en los estudios actuales.

Durante muchas partes de este escrito hemos empleado los términos escenas educativas, para referirnos a las aulas, las clases, cabe determinar que lo encuadramos dentro del sistema estatal de educación masiva iniciado en Europa y actualmente adoptado con pocos cambios aparentes por todas las naciones-estado. La cuestión de si ha habido variaciones geográficas o cambios históricos significativos en la educación escolar provoca debate (Rockwell, Anderson-Lavitt, 2009). La cultura escolar, como se ha presentado, fue tensionada por la antropología y la historia, nuestra clave es filosófica, por tal motivo creemos pertinente pensar el cruce entre cultura escolar moderna, posmoderna, construcción/deconstrucción, colonialismo/poscolonialismo, estos encuentros dentro del aula escolar ¿qué generan al ser planteadas?, cuestiones de la que nos ocuparemos más adelante.

Educación no es un oficio que pueda pensarse desde ninguna neutralidad. No hablo sólo de lo escolar, porque educar lo desborda; aludo a que cuando nacemos y recibimos una filiación que viene de la familia, ella es insuficiente para que uno se instale en el territorio de lo social. Para que a uno le toque la parte de lo común a la que tiene derecho, hace falta estar inscripto en el territorio de lo social. Para mí es la educación la que te inscribe en ese territorio, en el sentido de que te instituye. Más allá del vocabulario de lo familiar, es la que te brinda las palabras para decir el mundo, la que te vuelve un sujeto de la polis, ya no un sujeto de la familia. Educar, que es un oficio apasionante y minucioso, concierne la vida de los sujetos, la que, según cómo se dé la historia, puede volverse vivible, plena, digna, habitada por el entusiasmo existencial, o puede ser una vida que está siempre lamentando y no vive. Cuando uno es considerado un deshecho, un marginal o un carenciado por políticas que no son las de la educación, es obvio que ahí la vida transcurre en la supervivencia y tiene un componente mortífero muy fuerte (Frigerio, 2017: 4).

Tal como plantea Frigerio (2017) las políticas públicas posicionan el oficio de educar desde implicancias que no revisten neutralidad, sino que, por lo contrario, las tareas que se llevan adelante impactan, conmueven, sacuden y se construyen desde diferentes dimensiones.

Las políticas públicas globales que establecen la educación obligatoria han producido cambios significativos, analizable a largo plazo. Al hablar de cambios más actuales, los escenarios educativos no han seguido el paso de los cambios de la sociedad, y destacan el rol del profesor, cuyo conocimiento ha perdido legitimidad social frente a otros oficios. Los efectos que las políticas actuales están teniendo sobre las condiciones y los patrones de enseñanza, incluyendo las profundas fracturas en la preparación para la ciudadanía y la cultura educadora, como indicó Neufeld (2009) en el caso de Argentina. Algunos procesos como la exclusión social, que antes se conseguían a través del acceso limitado a la escolarización, ocurren ahora dentro del sistema escolar, de la misma manera que las funciones sociales que este desempeñaba se han transferido a otras instituciones. La discusión general lleva a reconocer que estos cambios tienen efectos sobre las prácticas del aula, y que este es, actualmente, un tema significativo que necesita ser investigado, tanto desde una perspectiva histórica como comparativa.

Estas historias podrían enlazar directamente con los procesos observados hoy en día por los investigadores, o con la historia acumulada en las herramientas y prácticas disponibles actualmente, y que son todavía utilizadas por educadores y alumnos. El interés de los historiadores por la cultura material sirve de recordatorio a los etnógrafos de la necesidad de describir más detalladamente el entorno de la clase para contrarrestar la tendencia a centrar los estudios en el discurso y la acción entre maestro y alumnos. Schneuwly (2009) defiende una posible línea de investigación que derive los modos actuales de enseñanza de los modelos didácticos o las herramientas de clase del pasado, descubriendo las propias frases que se utilizaban para representar contenidos específicos. Sin embargo, Rousmaniere (2009: 35) advierte que «la experiencia vital de la enseñanza y el aprendizaje del pasado está envuelta en un silencio que puede no romperse nunca». Lo mismo puede ser cierto para el presente observable.

Aún dentro de la tradición cualitativa compartida, se hizo evidente que algunos investigadores se inclinan más por lo que Lacasa (2009) denomina postura analítica, y otros por una postura interpretativa, ella añadió que de hecho, en ambos casos los

investigadores construyen sus datos a través de sus métodos y categorías, y cada hallazgo constituye una reconstrucción de la realidad de entre las muchas posibles. Sin embargo, en todo este proceso la interpretación siempre está presente, sobre todo en relación con los múltiples significados del discurso y la acción que podamos capturar en un aula. Así, de acuerdo con la experiencia de esta investigadora, dos investigadores podrían hacer unas interpretaciones completamente diferentes de lo que observan conjuntamente. Collins (2009) amplió esta preocupación, recordando que los investigadores siempre llevan consigo sus propias construcciones conceptuales, experiencias personales y posturas éticas en la tarea de leer y releer transcripciones y otros documentos.

La presentación de datos de lo observado en las escenas educativas se puede clasificar desde diferentes perspectivas disciplinares, lo que deviene en varias cuestiones metodológicas. Emergen ciertas similitudes incluso entre disciplinas situadas en polos aparentemente opuestos. Por ejemplo, los historiadores Grosvenor y Rousmaniere (2009) enuncian seis puntos que distinguen su enfoque particular: a) la escasez de datos sobre aulas en el pasado; b) el carácter fragmentario de la evidencia y con grandes brechas temporales; c) la incertidumbre inherente a los datos; d) la naturaleza tentativa de las conclusiones; e) las nuevas cuestiones planteadas; los nuevos métodos y fuentes utilizadas por cada generación de historiadores, y finalmente, f) el acento sobre el descubrimiento de procesos más que hechos (por ejemplo, cómo se utilizaba un objeto, más que cuándo se inventó). La discusión se centra en la naturaleza fragmentaria y la incertidumbre de todos los datos, por ejemplo, el número de intervenciones ininteligibles en una clase registrada en audio.

Los diferentes métodos de transcripción y análisis, cada uno con su propio foco de atención, son otra fuente de dificultades. Se evidencia varios sistemas de notación especializados, como los utilizados en el análisis conversacional, que marcan pausas, superposiciones o tonos de voz, como instrumentos útiles para el análisis; sin embargo, se llega a la conclusión de que tal notación es muy difícil de seguir para los demás, especialmente para los educadores. Otros señalan la variedad de problemas que implica tener que leer o ver los datos varias veces para entender qué está pasando. Esta afirmación guarda un gran parecido con la metáfora de los historiadores de tener que escarbar en pilas de papel para desenterrar tesoros ocultos. Los niveles de incertidumbre pueden reducirse mediante un análisis riguroso, pero siempre existe la posibilidad de sobre

interpretar unos datos insuficientes. Así, por ejemplo, en la tradición etnográfica, hace falta un trabajo de campo de largo plazo para construir las unidades y categorías analíticas necesarias. Los instrumentos conceptuales, finos y profundamente desarrollados, aportan las relaciones más interesantes de la evidencia. Muchos enfatizan la relevancia de estos aspectos teóricos del análisis sobre las soluciones técnicas.

Surge un debate interesante cuando Diaz Barriga (2009) plantea el tema del nivel de generalización de los resultados de investigación, en particular los que vienen de estudios etnográficos, realizados en contextos muy variados. Anderson Levitt (2009) resalta que el punto más fuerte de la antropología es la validez, basada en la generalización dentro del caso, tras muchas horas de observación y conversación. Green (2009) propone que múltiples estudios del aula nos proporcionan un rango de patrones culturales, probablemente distribuidos de manera desigual, de los que los educadores se han nutrido. Entonces es atinado preguntarse sobre las variadas razones históricas o culturales de su uso en casos particulares.

El análisis multinivel se invoca con frecuencia como un paso necesario hacia una mejor comprensión de las aulas. Aunque este término tiene muchas facetas, se saca a relucir el tema de la escala. Los términos tradicionales, macro y micro, evidentemente tienen significados muy distintos para las distintas disciplinas, y la dicotomía parece inadecuada para dar cuenta de las múltiples dimensiones y planos implicados en el estudio de las prácticas del aula a través del tiempo y el espacio.

La dimensión temporal está presente en todas las aproximaciones a la investigación del aula, pero las escalas temporales utilizadas en cada caso cubren un rango amplio: los microsegundos utilizados en determinados tipos de análisis del discurso (por ejemplo, para la entonación y las pausas); estructura de turnos de gran parte del análisis conversacional; la definición de las lecciones o unidades curriculares privilegiadas por la investigación educativa y didáctica; el año escolar completo de la observación participante de un estudio etnográfico clásico; los periodos de tiempo variables que delimitan un estudio histórico (biográfico, político, de disponibilidad de la fuente). Es claramente difícil de imaginar la manera como, metodológicamente, todas estas diferentes escalas pueden integrarse en un estudio concreto.

Sin embargo, la mayoría de los investigadores citados ven la necesidad de combinar sus unidades habituales de análisis con otras unidades cronológicas, o unidades de tiempo

continuo, siempre que sea posible, teniendo presente que cada estudio del aula se hace en un determinado lugar y tiempo. Es significativo que fuera el tiempo discontinuo, el punto de vista Kairós, el que parece ofrecer mayores posibilidades de interconexiones en los análisis multinivel. Los puntos de transición o los momentos clave de los procesos parecen ser centrales para varios tipos de investigación, tanto a nivel del discurso como sobre el ciclo completo. Los momentos o transiciones clave de la interacción conectan con los momentos de cambio en las estructuras y las herramientas de clase, o con periodos de cambios fundamentales en la política educativa, o con cambios en las culturas, o producidos por los alumnos en las escuelas, que eventualmente afectan a las prácticas que se observan en las aulas.

Las dimensiones y propiedades espaciales de la investigación del aula dan paso a otra serie de reflexiones. La discusión inicial hasta dónde hay que abrir el aula cerrada, guarda una relación directa con la difícil tarea de hacer investigación social en varios planos interconectados; sin embargo, muchos sugieren moverse en esta dirección. El requisito mínimo sería tener conciencia de la escuela y las instituciones educativas como contextos que afectan a la actividad del aula; además, podría ser posible incluir una o más de las variadas comunidades, entidades o configuraciones que ejercen su influencia sobre la vida en las aulas y están en interconexión con ella.

Gutiérrez (2009) sostiene la dimensión comparativa en las investigaciones de las escenas educativas, aportada fundamentalmente por los antropólogos de diversos orígenes en los Estados Unidos, quienes intentan descolonizar la etnografía. Esto implica explicitar más el punto de partida del investigador al establecer comparaciones, por ejemplo, con los patrones dominantes que ni siquiera han sido estudiados, pero que a menudo se utilizan como normas de una práctica concreta.

La dificultad fundamental para comparar, dos momentos, actividades o prácticas dadas en aulas, es cómo determinar si puede decirse que sean las mismas y hasta qué punto lo son.

La mayoría de los esquemas codificados ignoran este problema, reduciendo el análisis a unos meros esquemas cuantitativos antes de establecer la similitud o la diferencia entre acontecimientos, o entre los significados locales de estos eventos. El tema de la escala también interviene en la determinación del significado de las diferencias, de manera que las comparaciones entre dos aulas contiguas pueden revelar unas diferencias que

parecerán mínimas desde una escala global o si se comparan con prácticas en entornos culturales totalmente diferentes, la investigación colaborativa como un modo de aumentar la relevancia de los proyectos de investigación, podría ser útil.

La sospecha de que toda investigación cualitativa del aula es colaborativa, se fundamenta en que requiere el consentimiento de profesores y alumnos (e incluso de los padres) para presenciar y registrar las actividades cotidianas de la clase. Esto es cierto tanto para los estudios que responden a un plan pedagógico previo como para los que estudian la vida cotidiana de las aulas. Sin embargo, bajo esta etiqueta los investigadores se refieren a situaciones muy distintas. Para Wells (2009), implica la participación voluntaria de los profesores en la implementación de un modelo o método específico de enseñanza. Para Elichiry y Teberosky (2009), la prioridad es fomentar el aprendizaje de los alumnos, por lo que la colaboración con los profesores intenta conseguir un incremento en su comprensión de la investigación sobre enseñanza y aprendizaje y sobre desarrollo infantil. Para otros, como Statzner y Green (2009), la colaboración implica la plena participación de los profesores como coinvestigadores y coautores, y en algunos casos (Cavalcanti, 2009) como generadores de marcos conceptuales alternativos. Erickson (2009) le da al término otro sentido más cuando desarrolla la expresión investigación basada en la práctica, es decir como una relación en la que los estudios específicos deben resolver los problemas que los maestros plantean a los investigadores, en contraste con otra expresión más común, práctica basada en la investigación que intenta convencer a los maestros que basen sus acciones en los resultados de la investigación.

Nuestra investigación se circunscribe a intenciones reflexivas que implica la conciencia de la distribución desigual de poder en las sociedades, y de cómo se articula el poder a través de las diferentes escalas y mediante diversos agentes y mecanismos. Por lo tanto, queremos entender el oficio de educar en el contexto de las presiones y políticas a las que están sometidos dentro de la estructura de poder de la administración escolar. El poder que implica la posesión y la difusión del conocimiento, y en particular de que los resultados de investigación necesitan de gran prudencia y consideración.

Para concluir este capítulo vislumbramos las preocupaciones que se presentaron en *La investigación Cualitativa del Aula: ¿Qué demonios pasa en las aulas?* (2009), fueron abordadas de un cruce desde diversas disciplinas, pero nada nos dice sobre el aula atravesada por las categorías de la teatralidad y más específicamente por los tópicos que

presentaremos más adelante, a saber desde el posmodernismo, la deconstrucción y el posestructuralismo semiótico. Entendemos que se presentan categorías binarias sobre lo observable en el aula, como nos sucede con la viñeta presentada, sobre temas tales como la enseñanza, escribir palabras con las vocales, el aprendizaje, el niño que dice murciélago, el contexto, los tubos fluorescentes, las paredes descascaradas, el discurso, hoy es un día soleado, la cultura escolar, risas y silencio, la clase, las políticas educativas, la Aurora y la formación operan como un modelo simplificador, con acabadas definiciones que sustentan los mecanismos de poder, a la vez no dudamos que muchos de los autores que participaron de esta conferencia tendrán respuesta e investigaciones a lo planteado anteriormente, pero del análisis de estas investigaciones no nos arroja claridad con respecto a pensar la escena áulica desde la teatralidad, aunque surgen algunos elementos interesantes cuando se teoriza sobre el discurso.

## 6.2 Telón de fondo de la didáctica

El jefe de los bomberos voluntarios, el comisario, la monja, el cura, en un pueblo, todos sentados en la primera fila. Se conmemoran los cien años de esta institución educativa. Y los chicos en el escenario portando la bandera argentina, la bandera de la provincia y la bandera papal, porque es una escuela religiosa. A los veinte minutos de que comenzó el acto, veo que las nueve criaturas no se empiezan a sentir bien. Entonces, como tenía cierta autoridad, me acerco a los chicos, les digo que se sienten porque se estaban por desmayar, ¿no? Pasa eso, bueno, empieza a acontecer todo el acto que duró hora y media. Los chicos no daban más, la obligatoriedad de hacerles pedir silencio a niños que no sostenían más la atención. Entonces yo pensaba todo eso de las categorías que, está bien, alguien que hace teatro sabe cuánto tiempo tiene que durar una obra para un niño, ¿no? Terminado el acto formal, aparece el ballet folklórico del pueblo, que eran bailarinas españolas, con las alumnas.

Empiezo a escuchar la letra de la canción, y era una canción de Rosarito<sup>9</sup>, la cantante española. Y empieza la canción a decir que «mi abuela tenía debajo de su colchón un porro del tamaño de un zeppelin, un porro del tamaño..., y se fumaba el porro y empezaba a ver... Lo cual, con todo este escenario tan... tan estructurado, digo, termina el acto, me acerco a la chica que era la directora del ballet... le pregunto, ¿vos sabes lo que dice la letra? no, dice, ¿viste qué linda canción? Es decir, no había registros de las personas, de lo que se estaba escuchando. No es que esté bien o mal fumar o no, yo no decía eso; sino que es casi inconmensurable pensar que, en una escuela religiosa, con padres de familia,

---

<sup>9</sup> Los Tangos de mi Abuela Rosario Flores (Refrão)  
Que me como los limones La perita en dulce Mas dulce que un aseón Me lo dio mi guapo Mi guapo del corazón Y en la calle franco Ahí va, purita va Mi abuelita tenía una olla La metía debajo la cama Y en la olla no sé lo que hacía Que la convertía en bola infernal. Y en la bola dice que veía Y que veía porque lo leía Lo que cualquier día nos puede pasar Metía en la olla Pellejos de rana Dientes de tortuga Apio y marihuana Pelos de elefante Ajo e perejil Haciéndose un porro como un zeppelin Ay en mi casa hay agujero Ay que lo tapa un albañil Kikiriki... la cachiporra del tío Joaquín kikirikuanto... la cachiporra del tío Fernando Grifota perdía en la bola miraba Y por buleñas cantaba y bailaba Y en un trabalenguas que nunca entendí Mirando la bola me decía así: Quieta haí, quieta haí, quieta haí Que ahora mismo te lo voy a decir Mi abuelita metía en la olla Ay el hocico de una mona tonta El pico de un loro Ajo y perejil Y un poquito de hierbaluisa Canela y limón Con la pata coja te lo digo yo El rabo de un toro La boca torcía Tarántula manta Tu mano y la mía Con gracia y salero Quieta haí, quieta haí, quieta haí Que ahora mismo te lo voy a decir (Refrão)

alguien hablará de la marihuana, hace 10 años atrás, pero sin el sentido actual que tiene la despenalización del consumo.

En esta segunda sección, se continúa produciendo un corpus teórico que habla del campo de la didáctica, del curriculum y de las escenas áulicas. En la viñeta presentada, que describe un acto escolar donde se conmemoran los cien años de una escuela religiosa se ve con claridad la teatralidad de una escena de la escuela disciplinar, donde lo obvio produce espesores para analizar. Lo llamativo es por un lado el adultocentrismo del acto, ya que los estudiantes no son tenidos en cuenta, por otro lado, la duración del acto, demasiado extenso para los niños y por último la canción que habla de marihuana, que durante el acto no se percibió su contenido.

Por lo tanto, para abordar las cuestiones pedagógicas indagamos en las categorías presentadas por Bolívar (2008), Camilloni, (2010), Celman (1998), Cols (2010), Litwin. (2009) y Frigerio (2016).

La didáctica es una disciplina que se inserta en el ámbito pedagógico, lógicamente hemos de comenzar conceptualizando el término. Según el Diccionario de la Lengua Española el término didáctica (Del gr. didaktiké, de didásko, enseñar) presenta cuatro acepciones: el gr. διδακτικός). 1. Adj. Pertenciente o relativo a la enseñanza. 2. adj. Propio, adecuado para enseñar o instruir. Método, género didáctico Obra didáctica. 3. adj. Pertenciente o relativo a la didáctica. Apl. a pers., ú. t.c.s. 4. f. Arte de enseñar. Las cuatro definiciones tienen en común que la didáctica se relaciona con la dimensión de enseñar. En este sentido, al interpretar las escenas áulicas, nos estamos preguntando por la enseñanza, entre otras cuestiones, en la viñeta presentada en esta sección, donde se describe un acto escolar ¿qué se está enseñando?

En el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1988, 408-409), se aclara que hay numerosas acepciones: 1) Familiar o vulgar. Enseñar materias escolares. 2) Mítica. Don innato e intransmisible para comunicar saberes poseídos. 3) Artística. Manejar recursos para que los alumnos aprendan o facilitar con normas la interiorización de cultura y modelos de comportamiento positivos para comunidad o grupo. 4) Tecnológica. Sistemas controlables de secuencias repetibles optimizantes para interiorizar cultura a base de decisiones normativas, prescritas o preceptuadas. 5) Axiomática. Principios o postulados sobre decisiones normativas enseñantes para el aprendizaje. 6) Positiva. Saber

formalmente especulativo, pero virtualmente práctico, cuyo objeto propio es tomar decisiones normativas hipotéticamente obligatorias sobre los interactivos trabajos, educador y discente, congruentes con las vías o métodos de información, cuyo método propio es la óptima secuenciación indicadora, repetitiva, presionante o abierta sobre el discente, y cuyo fin es la instrucción o integración de la cultura. También el diccionario de Ciencias de la Educación ubica a la didáctica con la enseñanza. Ambos diccionarios proponen en sus definiciones que la didáctica se ocupa de la enseñanza.

Nuestro camino es entre los conceptos que presentamos y la teatralidad como espesor de signos, una amplificación de categorías, una hermenéutica de los textos de los cuerpos en escena, algo se escapa, algo está en los bordes, la diferencia (que nos sujeta) se hará presente en los contextos, en los sujetos expectantes (esperan lo nuevo que es lo viejo) conviven siendo producto y producción de subjetividades. Porque consideramos que las escenas educativas han sido generadas a partir del logocentrismo, a la vez, de la oposición entre pares opuestos, espíritu y cuerpo, sentido y signo, lo dentro y lo afuera, lo cual las instituciones educativas portan este legado desde la metafísica platónica entre lo sensible y lo inteligible, hasta nuestros días.

Lo que continúa es una demarcación entre los campos de didáctica, de curriculum y lo pedagógico para que, a la hora de interpretar las escenas áulicas, estos campos estén diferenciados, entendiendo los cruces que se hacen presentes en el acto de educar. Es nuestra intención presentar lecturas que nos permitan pensar en una didáctica en situación, para evitar un método cristalizado, abstracto y homogéneo, para que las singularidades espaciales, corporales, temporales y subjetivas se desplieguen. Porque entendemos que en las escenas educativas se producen al menos dos agrupamientos, el estudiante en su singularidad, y la clase en su pluralidad, como grupo único, histórico y contextualizado. Bolívar escribe *Currículum y didáctica* (2003), donde discute los conceptos pedagógicos y los currículos como métodos de síntesis de conocimientos dentro de un mismo campo o dominio, enfatizando que la teoría curricular debe incluir la dinámica más importante, la de enseñar y la de aprender. Por eso el profesor Bolívar defiende la pedagogía que integra el currículo, devolviendo así su sentido, salvándose de conceptos puramente metodológicos y técnicos. Sus consideraciones plantearon desde un inicio la necesidad de redefinir la pedagogía y los currículos, derivado de situaciones discursivas actuales, en las que unas disciplinas acaparan los campos de otras (psicología pedagógica o

psicología de la enseñanza), la reforma curricular encarna la importancia del aula que se reposiciona en el hecho de enseñar. Este último punto abre la posibilidad de reevaluar la perspectiva del nivel de grado y así introducir una pedagogía que requiere una reconfiguración diferente de sus dominios epistemológicos y prácticos; frente a esta postura de Bolívar es donde nos afirmamos para sostener en la necesidad de reconsiderar la epistemología posestructuralista.

Este autor sostiene que la pedagogía no debe ser vista como un campo aplicado o técnico de otras disciplinas, ni debe dictar qué hacer, ya que esto ignora la dimensión teorizante del fenómeno educador. Por lo tanto, la pedagogía es considerada por el autor como una disciplina práctica y debe enfocarse en el aprendizaje de los estudiantes a través del desarrollo de la teoría de la enseñanza. Cita a Díaz Barriga (2002) para devolverle a la pedagogía un papel prioritario porque se la ha reducido al conocimiento práctico y operativo, eclipsado por la psicología y los planes de estudio. El autor discute la necesidad de reevaluar el currículo de aula y los métodos de enseñanza en la práctica, y pide el posicionamiento principal de los métodos de enseñanza en la formación del educador, es este punto en el que nos parece vital, el de repensar lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Vital a la hora de interpretar las escenas si le adicionamos la teatralidad que se pone en juego. Por esta razón, se enfoca en un punto particular de la formación educador y requiere reflexionar sobre qué profesionales se quieren formar y cuáles se supone que son las desventajas de dicha formación, ya que es muy importante para diseñar un currículo coherente.

Destaca la importancia de recordar la distinción entre profesionales de la educación que actúan directamente a través de la enseñanza y especialistas del sistema educativo, es decir, aquellos que ayudan y asesoran a los educadores. El autor cree que es durante la formación de los primeros años cuando es necesario restablecer la pedagogía como eje de la enseñanza. Además, sostiene que, en la formación inicial, si bien se trataba de un insumo a partir de la crítica de las prácticas, advirtió que existe la necesidad de desarrollar alternativas de solución más equilibradas a los conceptos tradicionales y contenidos académicos con un nuevo enfoque de práctica y de especialización relacionada con la ética profesional. La razón por la que incluimos a Bolívar es porque sostenemos que plantea un punto necesario en la reflexión sobre las escenas áulicas que es devolverle la potencia de espacio de enseñanza y aprendizaje. A la vez su texto nos hace pensar sobre

los sentidos de la pedagogía, sentidos sobre el para qué, el cómo y el qué en las escenas áulicas.

Seguiremos pensando la didáctica como saber, saber enseñar, es Camilloni al escribir el libro *El Saber didáctico* (2008) la que nos posibilita ciertas reflexiones. El texto presenta cuatro producciones didácticas sobre el estudio, la investigación y sobre la docencia. Una reflexión sistemática sobre algunos de los problemas teóricos centrales para la didáctica, la define como una ciencia social que se ocupa de la teoría de la enseñanza y la concibe como una definición programática.

Nos interesa este texto porque responde a un propósito principal que es el tratamiento de cuestiones que se vinculan con el conocimiento didáctico y su estrecha relación con la enseñanza, lo que creemos fortalece este corpus de teorías de especialista en didáctica reconocidas.

*La justificación de la didáctica* presenta las razones por las cuales Camilloni fundamenta la existencia de la didáctica, distintos argumentos demuestran que no solo es una disciplina construida con acuerdos sobre ciertas pautas, sino que también presenta la concepción general de la didáctica. El fundamento que nos parece acorde a nuestro trabajo es el que plantea al campo de la didáctica como campo de conocimiento, sujeto a revisión y reflexión, lo cual es una de las tareas que estamos realizando.

En el capítulo *Los profesores y el saber didáctico* analiza las relaciones entre los profesores con el conocimiento didáctico, hace una clara distinción entre lo que denomina la didáctica erudita y la didáctica pseudoerudita. Finaliza este capítulo con una tensión donde se presenta una postura epistemológica acerca de la didáctica y las consideraciones sobre la disciplina que está y estará siempre en un estado dinámico, donde se construirá y se reconstruirá por la razón de la naturaleza, en algunos aspectos incierta, de la enseñanza y sus objetos de estudio. Esta dinámica del campo de la didáctica nos lleva a preguntarnos por el saber en la posmodernidad, cuestión que abordaremos más adelante. El sujeto del discurso didáctico, diferencia el sujeto abstracto, empírico y concreto. Caracteriza a cada uno de ellos y la elección del sujeto concreto como destinatario del texto didáctico, contribuye a la construcción de un discurso adecuado por su consistencia con un proyecto para la educación contextualizado socialmente. Y se enfatiza la buena enseñanza, la formación de profesores para que sean capaces de comprender este discurso, reconstruyéndose, llevándolo a la práctica de manera creativa y posible. Es de

nuestro interés presentar esta postura para pensar que las escenas educativas son actuadas por sujetos concretos, que escriben el texto espectacular en un contexto socialmente determinado, este aspecto del acto didáctico nos parece relevante a la hora de interpretar una escena.

El capítulo llamado *La enseñanza* (2007) escrita por Cols y Basabe se refiere al objeto de conocimiento de la didáctica, que es la enseñanza. Lo presentan en forma amplia, comprensiva y tratan de recoger los aportes de múltiples enfoques teóricos. Se define la enseñanza como un campo de prácticas sociales que relacionan a los actores, las estructuras, los recursos y las normas. A la vez la enseñanza es pensada como acción personal del educador enfocada en propósitos particulares, dirigida a actores específicos, que son los estudiantes en escenarios con vastas complejidades y siempre presentes de incertidumbres. Por lo tanto, la enseñanza enfrenta toda vicisitud que tiene el vínculo humano, desafíos por construir en esa relación pedagógica entre el educador y el estudiante. Por tal motivo la enseñanza se plantea como una problemática previa al trabajo en el aula que comenzaría analizando el contexto social y político, la institución escolar y por último el escenario de la clase. En este sentido lo social, lo político, lo institucional y lo instrumental son dimensiones que constituyen a la enseñanza en cada uno de estos aspectos. Se defiende la relevancia de optar por una postura que preste atención a todas las facetas que se presentan en forma simultánea y que sean aportadas por los estudios de reflexión es el orden filosófico, político, social, institucional, psicosocial y didáctico. Nos resulta pertinente incluir esta propuesta de las autoras, porque entender la enseñanza como práctica social en relación con los actores, las instituciones, en un devenir incierto con las complejidades que implican las relaciones humanas y es complementario con nuestro postulados de ver e interpretar las escenas escolares pensadas desde la teatralidad y específicamente desde el campo performativo delimitados y expandidos por el paradigma posestructuralista.

Basabe (2007) en el capítulo *Acerca de los usos de la teoría didáctica* propone un recorrido temporal diversificando la didáctica, actualizándose, pensando en la normatividad didáctica como algo coherente e integrado y sabiendo que compone una variedad de encuadres normativos que vienen de diferentes enfoques teóricos, por lo tanto, la tarea de los educadores no se circunscribe en interpretar, traducir y cómo dar una propuesta a contextos específicos, sino que a la vez la tarea es elegir, descartar y decidir

todas estas combinaciones posibles. La pregunta que produce este texto es saber de qué modo es posible que la didáctica y los didactas puedan producir e intervenir de modo que constituyan una plataforma, tanto conceptual como instrumental, para la toma de decisiones y para las actuaciones de los profesores en los diversos contextos escolares.

Nos queda claro que lo que nos aporta este libro, en relación con las escenas áulicas, es que plantea a la didáctica como una disciplina que expresa qué es la enseñanza, que se ocupa de este estudio y del diseño curricular, a la vez, de las estrategias de la enseñanza, como programar y qué problemas se enfrentan en la práctica de la puesta en escena y cómo evaluar esos aprendizajes. Dentro del campo de la didáctica se presenta una cuestión central que tiene que ver con el oficio de enseñar, es lo que desarrollaremos en el próximo apartado.

Litwin escribió *El oficio de enseñar. condiciones y contextos* (2009) donde analiza sobre lo que significa el oficio de enseñar, presenta experiencias e historias de diferentes educadores en el momento de estar dando su clase en los distintos niveles tanto educativos como instituciones de formación inicial. La intención es pensar el quehacer en las escenas áulicas desde las experiencias prácticas que se dan en una escuela como el arte, la técnica, la ciencia y la literatura que nos muestran otra visión de la educación y especialmente de la problemática de la didáctica de la enseñanza. En esta obra se visualiza una manera de pensar la práctica educadora. Es una invitación al pensamiento en cuanto a cómo se aprecia la escuela actualmente y plantea la urgente necesidad de generar propuestas para estimular a los estudiantes para que se formen con una adaptación más a la vida y a la sociedad, se piensa la infancia de este nuevo siglo pensadas en el aislamiento, en una comunidad fragmentada, tensionando las relaciones sociales, económicas y políticas lo que configura el nuevo concepto en cual hay que pensarlas. Por lo tanto, hay que crear prácticas donde lo cotidiano sea objeto de detención, de confrontación, de análisis y de críticas para generar fundamentalmente experiencias más humanas y solidarias.

Se hace hincapié en pensar una buena práctica para estimular, valorar y reconocer estrategias significativas que pueden ser el inicio para crear propuestas independientes, innovadoras sobre todo por un reconocimiento de la enseñanza que necesita de reproducir, construir, reflexionar sobre los modelos que sirvieron de su inspiración.

Habla del placer de compartir este espacio de estudio, de entrenamiento en la posición del maestro en una intensa búsqueda de un entorno que sea más acogedor, más

comprendido para que esa relación entre pares de manera formativa se oriente a la búsqueda de un estilo de trabajo y fundante de cada forma.

Se pregunta por cuáles son las estrategias innovadoras que los educadores presentan en sus clases para mejorar la enseñanza, fundamentalmente la importancia que han tenido las teorías del aprendizaje que se han inspirado en la innovación y la necesidad de cambio en las estructuras de las actividades donde los tiempos establecidos de manera rígida no posibilitaron una mayor apertura ni propuestas creativas. Para terminar con las rutinas de las clases obsoletas, conservadoras, se presentan estrategias en torno a cómo enseñar, para integrar temas, conceptos, campos.

Se ponen en disputa las ceremonias, los actos, los sistemas de convivencia, los modos de relacionarse entre la comunidad, las familias, las formas de trabajo, los vínculos con el conocimiento que van a dinamizar las escenas. Porque reinventarse permanentemente será una forma de enseñanza para ver el mundo que no sea desde una sola perspectiva, de una forma unilateral, binaria. Por lo tanto, la propuesta es incorporar nuevas formas de apreciar la óptica curricular en diferentes espacios de conocimiento para romper con las perspectivas disciplinares, donde se recurre a saberes de diferentes campos sin recortes y plantea lo que constituye a los laboratorios de Ciencias sociales en el diseño curricular.

La didáctica se entiende como: opus, art, artifex, esto es como arte compuesto por el artista, la obra y el arte, (Buitrago, 2008) en la construcción de un acto educativo con sentido, no sólo al estar de los sujetos puestos en escena, sino también para que responda a las necesidades contemporáneas. Por lo tanto, pensaremos la clase como espacio educativo privilegiado de las prácticas pedagógicas que en ella se llevan a cabo, desde las categorías de la teatralidad.

La intención es desnaturalizar el aula, para poder pensarla desde otro lado, otras perspectivas, para que lo naturalizado sea interpelado. Tal como se describió en la viñeta que precede esta parte, donde está naturalizada ciertos tiempos y formalismos en el acto escolar, desde la duración sin tener en cuenta que son niños los que están portando las banderas, hasta la canción que cierre la escena sin percatarse las autoridades de que habla la letra. A la vez, interrogamos lo obvio, es decir lo que está delante de nuestros ojos, y quizá no lo vemos como que se están por desmayar los portadores de las banderas, como el camino que hay en la puesta de las escenas educativas, indagar por qué el aula es cómo es hoy, por qué en las escenas se realizan determinados discursos y prácticas: de dónde

surgen, cuáles son sus significados y efectos, quién los define, a qué responden. Y entender si lo que sucede en las escenas son pensadas como dispositivos educativos, en conjunto con la enseñanza de los conocimientos que invisten teatralidad. Teatralidad pensada desde condiciones posmodernas.

La condición postmoderna es, sin embargo, tan extraña al desencanto, como a la positividad ciega de la deslegitimación. ¿Dónde puede residir la legitimación después de los metarrelatos? El criterio de operatividad es tecnológico, no es pertinente para juzgar lo verdadero y lo justo. ¿El consenso obtenido por discusión, como piensa Habermas? Violenta la heterogeneidad de los juegos de lenguaje. Y la invención siempre se hace en el disenso. El saber postmoderno no es solamente el instrumento de los poderes. Hace más útil nuestra sensibilidad ante las diferencias, y fortalece nuestra capacidad de soportar lo inconmensurable. No encuentra su razón en la homología de los expertos, sino en la paralogía de los inventores (Lyotard, 1986: 2).

Lo fundamentando son consideraciones en relación a la didáctica, creemos pertinente pensar la didáctica en la dimensión espacial y temporal del posestructuralismo, lo cual presentaremos a continuación.

### 6.3 Entre acto del marco teórico

#### Acerca de lo inenseñable

Frigerio en su texto *Acerca de lo inenseñable*, nos remite a pensar en la deconstrucción cuando dice:

La educación como el acto político de distribuir la herencia, designando al colectivo como heredero (para garantizar que no haya des-heredados) en un gesto signado por el signo de un don, es decir, que no imponga ni enmascare una deuda (...) la posibilidad de dar lo que se sabe/ lo que se tiene sin que el otro quede colocado en la posición de deudor. En educación la posición del deudor es pertinente dado que el acceso al archivo es un derecho (2006: 4).

Nos interesa del texto cuando plantea las relaciones que tuvo Derrida (1967) con las instituciones, la que estuvo habitada por ambigüedades, por los efectos que producen en el sujeto, el pensador declara haber sufrido mal de escuela, a la vez creó instituciones, en relación con su idea de hospitalidad como idea dibujante para pensar, formas de pensar el extranjero, recibirlos como condición del ser y una invitación al cosmopolitismo, sin condicionamientos, donde se reflexione, invente y plantee. Frigerio propone la idea de un maestro eficiente cuando este da a pensar, invita a explorar, da la palabra, entonces es una eficacia simbólica. Sostiene a la educación como un acto político de nominación e inscripción en una filiación asegurando el acceso al archivo, a su constitución e interpretación (2005), es decir, el maestro en relación transferencial. Es entonces cuando el don en el oficio se caracteriza por no esperar algo a cambio, sino por un lugar para interrogar el mal de archivo, archivos perdidos, censurados, expropiados, y la articulación entre consignación y autoridad. Cabe aclarar que el archivo no se reduce a la memoria, al lugar material, sino como la puesta topográfica de una transferencia, es interesante la posición de Frigerio en relación con las interpretaciones totalizantes, las verdades únicas, una única interpretación, porque simplifica, obtura y se sujeta a la no emancipación del sujeto, ya que producen desubjetivación. Juega (seriamente) con la función del maestro como la figura de arconte, donde la condición de lo humano es estar entre, brindarse mutuamente. Producir hospitalidad y reconocerse como par de sujetos semejantes (135). Porque nos inscribimos en unas filiaciones simbólicas, nos propone, y la inquieta las desigualdades sociales y sus efectos políticos y subjetivos. Lo que aclara Frigerio es que no se trata de explicar a Derrida (1967), sino que la operación es lo que pensamos de la educación a propósito de él. Nos advierte que el autor argelino no se propuso una obra

pedagógica, pero deslizó su preocupación por el aprender y enseñar a vivir, planteado como una heterodidáctica entre la vida y la muerte, es el mal de escuela que supuso para Derrida (1967) su tránsito por las instituciones. Otro de los temas recurrentes, insistentes y necesarios de Frigerio es el de la transmisión, la hospitalidad, el archivo. La transmisión como condición de construcción, identidad e inscripción, como amor de transferencia, como ilusión, opera con la transmisión de las formas posibles, e imposibles, trabaja con la hipótesis de que la transmisión es un fragmento. Con respecto a la hospitalidad nos dice que es el derecho de los recién llegados al viejo mundo, «el modo político cómo se tramita la hospitalidad debida- de vida- para los recién llegados» (2003: 12). El don ocupa un lugar central en el escrito de Frigerio, lo piensa como el acto político de distribuir la herencia, designando al colectivo como heredero, en un gesto signado por el signo de un don, que no enmascara una deuda, en una doble función de dar lo que se sabe y a la vez, lo que no. Porque en ese no, está el lugar de emancipación, donde el otro es llevado a usar su inteligencia. Aprender a vivir, nos interpela Frigerio, propone que vivir es entre otros, como pedido, deseo, expectativa. con los fantasmas en un (de) venir, como modos de lazos, de los sujetos entre sí, del sujeto con los enigmas y con el secreto que logran descifrar, pero dejándolos intactos. En conclusión, enseñar a vivir es emancipar, porque vivir y pensar es lo que da sentido a la vida, donde cada uno es un manojito de filiaciones. Los que se proponen enseñar lo inenseñable saben que la felicidad son las filiaciones múltiples, nos refugian del discurso único y a la vez, nos producen conflicto.

Otro texto de Frigerio, en relación con el anterior, nos resulta pertinente para ponerlo a pensar, es *Curioseando (Saberes e ignorancias)*<sup>10</sup> porque se ocupa acerca de los saberes, la formación de educadores y el ejercicio del oficio de ser educador. Nos motiva a reflexionar con este texto porque hace preguntas, las que nosotros buscamos, encontramos y a veces no llegan, como una asociación de ideas, otra de las formas de la filiación. Pensar es saber (se) con cercos cognitivos, inquietándolos, ya que disponemos de saberes insuficientes, y un corrimiento se hace necesario entre las nuevas generaciones, porque las ideas que se tienen sobre el educar como normalizadas son escasas, entonces pensar es superar la dicotomía ficticia entre teoría y práctica. El oficio de educar es un pliegue de lo no sabido, donde se pone en juego esa búsqueda, frente a la problemática de lo

---

<sup>10</sup> Este artículo fue publicado en Buenos Aires, por el Estante Editorial en su colección seminarios del CEM.

transmisible y lo intransmisible. Transmitir un saber es para Frigerio: «una alteración, una producción, una interpretación que busca una comprensión que se acerque a lo verdadero» (84).

Saberes alterados en la operación de transmisión, alterados por prejuicios, por esterilización, neutros, desatendidos, por la conciencia, por elaboraciones inconscientes y por las relaciones pedagógicas. Donde «La diferencia intergeneracional (que no debe ser sinónimo de desigualdad inter-generacional), parece ser un componente importante en la transmisión entre grandes y pequeños» (85). Transmitir en la confianza que todos pueden aprender si desaprendemos de las teorías psicológicas, desnaturalizando las formas de enseñar, deconstruyendo la idea misma de la niñez con su funcionamiento normativo, revisitando y reinterrogando conceptos. «El saber sobre sí es el que permite a cada educador responder para sí, a la pregunta planteada por la intensa actividad hermenéutica a la que se libran los niños» (97).

La obra teórica y práctica de Frigerio es prolífica, compleja, nos interroga, nos hace pensar entre lo político del acto de educar, la hospitalidad como relación fundamental de acogida y recibimiento hacia lo otro, los saberes en los umbrales como algo que se pone en juego en el oficio de educar en el encuentro con otros, las transmisiones como condición de construcción, inscripción e identidad cultural. Los oficios del lazo como un encuentro con el otro para sostener gestos y deseos no diluibles, la educación en acción como una habilitación para la oportunidad. Porque la educación es el territorio de lo posible incluido el deseo, con la salvedad que no todo será posible, articulando políticas, instituciones y actores, donde se produce subjetividad. Algo se inscribe en sus textos, el deseo, anhelo de ofrecer a las nuevas generaciones un futuro, en los escenarios de creciente multiculturalidad, donde se borran y profundizan las diferencias. Estos entres son los que nos habilita Frigerio es su posición de interrogar (se), reflexionar (se) y emancipar (se). Nuestro problema se enriquece con esta cosmovisión para reflexionar desde una perspectiva más compleja de lo que una escena áulica guarda como potencia, en el escenario teatral de la escuela disciplinar.

#### 6.4 La didáctica moderna y posmoderna

Una maestra mandó un día a sus alumnos que hicieran una composición plástica sobre la Navidad. No lo dijo así, claro. Dijo, más o menos, una frase como esta: «Haced un dibujo sobre la Navidad. Podéis usar lápices de colores, o acuarelas, o papel satinado, lo que preferáis. Y me lo traéis el lunes. Que lo dijera así o no, es igual, el caso es que los alumnos llevaron el trabajo. Aparecía allí todo cuanto suele aparecer en estos casos: el pesebre, los Reyes Magos, los pastores, San José, la Virgen y el Niño. Mal hechos, bien hechos, toscos o hábiles, los dibujos cayeron el lunes sobre la mesa de la maestra.

Allí mismo, ella los vio y los calificó. Iba marcando bien; mal, suficiente, en fin, el trance por el que todos hemos pasado. De repente, ¡ah, hay que tener mucho cuidado con los niños! La maestra coge un dibujo, un dibujo que no es ni mejor ni peor que los demás. Pero ella tiene los ojos clavados en el papel, y está desconcertada: el dibujo muestra el inevitable pesebre, la vaca y el burrito, y toda la demás figuración sobre el caso. Sobre esta escena sin misterio cae la nieve, y esa nieve es negra ¿Por qué?

¿Por qué?, pregunta la maestra en voz alta al niño. El chiquillo no responde. Más nerviosa quizás de lo que aparenta, la maestra insiste. Hay en el aula crueles murmullos y sonrisas de rigor en estas situaciones. El niño está de pie, muy serio, algo tembloroso. Y, al fin responde: Puse la nieve negra porque esta Navidad murió mi madre.

Dentro de un mes llegaremos a la luna. Pero ¿cuándo y cómo llegaremos al espíritu de un niño que pinta la nieve negra porque murió su madre? (Saramago, 1998:215)

Los textos de los autores analizados hasta el momento nos presentan una reflexión en torno a la escuela disciplinaria encuadrada dentro de lo que podemos denominar didáctica moderna, como se puede apreciar en el cuento de Saramago. Por lo tanto, nos embarcamos en esta tarea de producir desde el campo de la teatralidad una mirada de la escena áulica. En principio daremos algunas definiciones en torno a la clase. El origen de la clase escolar, de las escenas educativas se puede hallar en *Centuries of Childhood* (edición original en 1960) de Philippe Ariès, quien plantea que el origen de la clase se encuentra en las Instituciones de Quintiliano, hacia el año 95 d.C. Fue el precursor de la educación

pública, contrarrestando las ideas de la educación doméstica. A la vez, fundamentó la necesidad de que un educador tuviera en su clase un grupo de estudiantes, contrario a la noción de una educación de un educador y un estudiante. Distribuyó a los estudiantes en diferentes grupos según los conocimientos alcanzados. De esta manera nos encontramos en lo que podríamos denominar las bases de las clases educativas tal cual las conocemos hoy. También planteó, en contra de lo que se pensaba en esa época, que los niños podían aprender desde antes de los siete años, ya que se consideraba que no tenían la madurez necesaria. La clase educativa aparece nuevamente, según Ariés, hacia 1521, debido a que los reformadores renacentistas eran proclives a un retorno de los antiguos.

La educación ha significado durante muchos años un esfuerzo por aprender a partir de la memoria, en detrimento de la comprensión, las rutinas y la seriación de las actividades, se ha aprendido sin significación, sin sentidos, haciendo la salvedad que han existido experiencias por producir otras escenas educativas, pero en las mayorías de los casos la didáctica moderna sentó sus bases sobre una automatización de los saberes.

Graciela Frigerio nos aporta con claridad que «hay tendencias que dicen que educar es una cuestión de procedimientos, de juntar contenidos con sujetos, y que lo que tenes que hacer es ponerlo en acción. Por supuesto que esas cosas cuentan, pero el efecto de la educación es constitutivo de la subjetividad, que te pone adentro o afuera del mundo común compartible (2018).

Al respecto la *Ley de Educación Nacional 26206* (2006), plantea tres principios nodales en la formación de los estudiantes. La primera es formar para continuar los estudios superiores inmediatos, lo cual carece en muchos sentidos de lógicas de continuidad, rupturas de formatos académicos, disrupciones evaluativas. El segundo principio propone educar para una ciudadanía plena, en su Artículo 3, lo que acontece en las estructuras institucionales es un poder concentrado, sin participación democrática y verticalista. El tercer principio es formar para el mundo del trabajo, donde vemos una sociedad en procesos de cambios, con elevados índices de desocupación y en nuevas estructuras productivas.

Por lo tanto, la escuela moderna como institución social, cultural y de formación se aísla de lo que acontece puertas afueras de las escuelas. Chávez (2011) reflexiona sobre la educación moderna categorizándola de represiva y coercitiva, memorística,

discriminatoria y elitista en el ámbito social, a la vez, sostiene que los estudiantes en la mayoría de los casos no saben porque están aprendiendo determinados saberes.

Autores como Arredondo, Carranza, Huerta, Pliego y Rico (2014)<sup>11</sup> historizan la educación moderna estableciendo como base el paradigma escolástico. La escolástica se basó en el método, el orden, donde el educador es el centro del aula, organiza el conocimiento y planifica la enseñanza, determinando lo que se va a aprender y evaluando los resultados. A la vez el educador es el modelo para seguir, donde los estudiantes deben imitar y obedecer. Por lo tanto, este paradigma estableció el magistrocentrismo y el enciclopedismo, donde el saber estaba organizado, programado y secuenciado en los manuales escolares. Los estudiantes transitan sus días en las aulas con buenos resultados en forma pasiva y respondiendo a lo que solicitaba el educador, siendo la repetición la condición del éxito educativo. Se ponderaba la memorización, no dejando lugar a la comprensión e interpretación de los saberes. Este paradigma escolástico se fundó sobre una base binaria, una cosmogonía que se situaba entre dos elementos de pensamiento se enseñaba bajo una concepción de hombre o mujer, bueno o malo, acertar o errar, racionalismo o irracional y falso o verdadero. Este paradigma logocentrista edificó las formas y las formaciones de las instituciones educativas, totalizantes en sus propósitos, unívoca en las respuestas y contenciosa en sus saberes. Intentaremos pensar como la didáctica en el paradigma de la corriente postmodernas nos interpela sobre lo que sucede en el interior de la escena educativa disciplinarias.

Sobre la modernidad y la posmodernidad se han realizado muchos trabajos en diversos campos tales como la pintura, la literatura, la arquitectura, la cultura, la filosofía, la música y el teatro. Un posible recorte temporal nos posiciona al Renacimiento como el principio de la era moderna, Habermas (1990) pone el Siglo de las Luces como su origen. De Toro (2019) periodiza entre 1885 y 1925 la era Moderna, lo que constituye la introducción de una serie de paradigmas que se manifiestan en los llamados ismos. Lo más significativo, el aspecto más sobresaliente de la modernidad fue el énfasis en los nuevos lenguajes comprendidos en el sentido semiótico, es decir un sistema de significación completamente codificado. Los nuevos lenguajes operaron en la alteración

---

<sup>11</sup> Arredondo; Carranza; Huerta; Pliego y Rico, G (2014) Investigación de los Paradigmas Tradicional, Conductista y Humanista [Investigation of Traditional, Behavioral and Humanist Paradigms]. Instituto Universitario del Centro de México. Plantel Celaya, Guanajuato. México.

radical, al distanciar el significante del significado, es decir la significación en un signo altamente codificado. En aspectos artísticos, arquitectónicos la distorsión del signo tomará la forma de una abstracción, una autorreflexión radical ya que se evacuaron del significado y su reemplazo por el significante. Cuando hablamos de abstracción como operación para distorsionar la realidad fue justamente en la modernidad que tuvo sus límites y estuvo fragmentada, discontinua y radicalizada. de Toro (2012) nos advierte que el fin de la modernidad se podría posicionar en dos autores, para tomarlos como ejemplos, ellos son Beckett (1980) y Borges (1954) quienes agotaron el lenguaje y obliterando toda noción de estructura, espacio y tiempo. A partir de la década del 80 fueron abundantes los estudios sobre la postmodernidad.

La intención de esta parte de escritura queremos que quede claro, es que no intentamos una definición, un glosario y una construcción metodológica en el término de lo que es la modernidad y la posmodernidad. Lo que nos interesa particularmente es preguntarnos y pensar si las escenas áulicas han atravesado este umbral, esta etapa dónde se ha dejado la modernidad y se ha comenzado a pensar epistemológicamente en términos posmodernos. Una de las interpelaciones que se le puede hacer a la didáctica moderna pensada en términos posmodernos es la de desburocratización de los sistemas pedagógicos. Frigerio (2018) nos aporta:

una hipótesis y puedo estar equivocada, pero podríamos cambiar los contenidos de la formación educador, podríamos trasladarla de una institución a otra. Sin embargo, [no la cambiaremos] a menos que nos preguntemos qué tipo de continente para el pensar estamos instituyendo, qué tipos de relaciones con el saber estamos propiciando, qué tipo de ruptura con una división. Parte de lo que quizás nos acontezca es esa estéril querrela de una división forzada entre teorías y prácticas. La educación requiere lo que Laurens Cornú llama «epistemología de la acción»; renunciar a poner un antes y un después: primero hago y luego pienso, primero pienso y luego hago, o por un lado teorizó y por el otro hago las prácticas. Es un pensar haciendo y un hacer pensándose. Eso implica una construcción de los lazos que habiliten el registro donde la división se disuelva y se opere el verbo «elucidar», que [Cornelius] Castoriadis aportó cuando imaginó las instituciones: saber lo que se piensa, pensar lo que se hace. Todo eso en una cosa que se amasa, llega un momento en el que no se podría distinguir. Por lo demás, importa volver a significar la formación (18).

La didáctica posmoderna, como condición, no es uniforme y por ello cualquier intento de sistematizar a partir de las llamadas estructuras profundas y estructuras convergentes

resultará en un fracaso. La diversidad de las formas de la didáctica es equivalente a la pluralidad de las culturas. Lo que intentamos comprender y aprender no es la sistematización sino penetrar en los rasgos performativos más salientes y capturar los diversos proyectos didácticos posmodernos. La descentralización, la pluralidad, la practicidad, la indecibilidad, el cuestionamiento de lo preexistente ha llevado a concentrar la práctica didáctica en una dirección en particular, eliminar o cuestionar una marca precisa de lo que ha sido la didáctica hasta ahora; el texto, la planificación, lo persistente es algo del orden de lo moderno, tal cual hemos expuestos en los capítulos anteriores.

En la performance didáctica postmoderna es la palabra, el discurso, el texto como preestablecido, lo que casi desaparece para reaparecer y se cuestiona, dejando lugar a la lectura del gesto, el cuerpo, el silencio, y a la introducción masiva de la imagen, del componente visual. Con esto no queremos decir que no haya formas didácticas dialogadas, puesto que existen, pero van perdiendo significación, credibilidad y legitimidad como las únicas posibles interpretaciones. Si el primer escalón que debemos atravesar al pensar una escena áulica es la estructura rígida y prescripta. La descentralización y la autorrepresentación socavan la palabra puesto que ésta casi siempre se presenta como deóntica: ninguna certeza existe, solamente la percepción individual, o como diría Lyotard (1971) «¿cómo probar la prueba de la prueba? ¿Quién decide las condiciones de la verdad?» (1979:51).

El punto de partida de una didáctica posmoderna es ahora un material en el sentido estricto de la palabra y no un producto, como lo es un texto planificado, es este material disforme, elusivo, polifacético el que captura la imaginación performativa áulica y pensamos que será la marca más permanente de la elusividad puesto que este material, según Robert Wilson «no significa nada, es lo que es» (1985:12).

Finalizamos este apartado por donde comenzamos y sostener con Baudrillard: «así el arte está muerto, no solo porque su trascendencia crítica ya no existe, sino porque la realidad, completamente impregnada por una estética inseparable de su propia estructura, se ha confundido con su propia imagen. La realidad ya no tiene más el tiempo de adquirir la apariencia de la realidad» (1983:152).

Este capítulo analizó la didáctica de la escuela disciplinar dentro de las nociones de la modernidad y se la cuestionó con las condiciones posmodernas. Las concepciones modernas se basan en posiciones binarias, entre teorías y prácticas, saber y no saber,

aprobado y no aprobado, entre otras. Nuestra reflexión para el análisis de las escenas educativas se ancla en un pensar y sentir haciendo, donde la mirada moderna se diluye para ingresar en una interpretación posmoderna. Postura donde ingresa la pluralidad cultural, la descentralización de los elementos didácticos, donde la relevancia es horizontal tanto de los educadores, los estudiantes como de los elementos didácticos. Entonces concluimos esta parte postulando que la didáctica posmoderna considera relevante tanto el texto planificado, el discurso presentado, como el gesto, el cuerpo, la mirada, entre otras, en el acto performativo de las escenas educativas. Es decir, para qué el porqué de la maestra en la viñeta encuentre sentidos en la nieve negra. A continuación, reflexionaremos sobre las escenas desde la semiología posestructuralista.

## 6.5 Semiología de las escenas áulicas

El primer grado de la escuela está compuesto por veintitrés estudiantes. Es el mes de marzo, precisamente el 7. El maestro vestido con delantal blanco se para frente a ellos y les cuenta que va a ser su maestro este año. Los mira uno por uno, en silencio. Ve ojos negros, marrones, grises, ve labios secos, rajados, cachetes gastados por el sol. Ve narices con mocos, pelos largos, cortos, con rulos. Ve delantales desteñidos, grandes, apretados, descoloridos. De los veintitrés niños, diecisiete repiten de grado. Entonces se pregunta a sí mismo, ¿Quiénes repiten de grado, los niños o la escuela?

Las escenas áulicas son texturas, tejidos, que se componen de conjunto de sentidos, espesos, con bordes y diferencias, con pluralidad y no se limitan a lo hablado, lo escrito, algo más hay ahí que queremos encontrar, que sabemos que sucede, en su doble sentido como suceso y como peripecia. Algo más nos dice la viñeta presentada, cuando el maestro se pregunta ¿quiénes repiten de grado, los niños o la escuela? Ese conjunto de sentidos se hace presente, cuando el maestro mira uno por uno, a los niños, en silencio. Cuando ve ojos negros, marrones, grises, ve labios secos, rajados, cachetes gastados por el sol. Ve narices con mocos, pelos largos, cortos, con rulos. Ve delantales desteñidos, grandes, apretados, descoloridos. De los veintitrés niños, diecisiete repiten de grado.

El sistema semiológico es distinto al sistema de la lengua y opera como una serie de montaje de signos. En la escena educativa conviven el sistema de la lengua y se producen montajes de signos. Donde la materia significativa es la misma pero el sentido para cada uno es diferente. Ya que, siempre por debajo de un lenguaje hay otro posible. En la escena educativa se producen actos de denotación que es la significación explícita, exacta y evidente. Y a la vez, se dan operaciones de connotación que es aquello que se sugiere, lo posible de ser interpretado de otra manera. La escena educativa va construyendo sentidos a través de nuevas connotaciones, de nuevos ingredientes, de otros sabores. Los conjuntos de significantes son el objeto de estudio de la semiología. Además de nuevos significados, la cultura construye nuevos significantes, esto es el metalenguaje.

A continuación, creemos pertinente plantear algunas definiciones como manera de ampliar y diferenciar desde el lugar que nos posicionamos. La primera es el signo entendido como una porción de dos lados, una de sonoridad y otro de visualidad, son dos categorías una de forma y otra de sustancia. La forma se puede describir exhaustiva y

coherentemente por la lingüística, está constituida por las reglas paradigmáticas y sintácticas, ya que, una misma forma puede tener dos sustancias diferentes, una fónica y otra gráfica, es la organización formal de los significados, por ausencia o presencia de una marca semántica. La sustancia, por otro lado, es articulada, no funcional, de la que se ocupa la fonética, presenta los aspectos emotivos, ideológicos o simplemente nocionales de significado. El signo semiológico está compuesto por significante y significado, pero se separa al nivel de su sustancia. Un ejemplo en la escena educativa, pensada como sistema semiológico puede ser el delantal de los educadores, que tiene una sustancia fónica cuyo ser no está en la significación solamente, que son objetos de uso, separados de los fines de significación. El delantal sirve para protegerse y a la vez para significar, por ejemplo, como autoridad educadora. Se produce una semantización universal de los usos donde muestra que no hay nada real que no sea perceptible, una vez constituido el signo, se refuncionaliza, hablar del delantal como un objeto de uso, se hablará del delantal como si sirviera solamente para protegerse de ensuciarse con tiza. Entonces esta funcionalización precisa un segundo lenguaje para existir, el delantal connota autoridad, distinta a la primera funcionalización.

Por un lado, para la lingüística el significado no es una cosa, sino que es una representación psíquica. Pero en análisis posteriores se podría decir que el significado no es ni la representación psíquica, ni la cosa real; ni acto de conciencia ni realidad; puede definirse tan sólo en el seno de la significación: es ese algo que aquel que emplea el signo entiende por él. El significado es uno de los dos componentes del signo, la única diferencia que lo opone al significante es que éste último es mediador. En el ámbito de la semiología, la situación no es diversa, donde objetos, gestos e imágenes, (significantes) remiten a algo que no es decible sino a través de ellos, con la diferencia que el significado semiológico puede remitirse a los signos de la lengua. Entonces, un determinado delantal podrá significar una determinada maestra, en este caso, el significado no es solamente mediado por su significante sino también por un fragmento de palabra, lo cual facilita su utilización. El significante permite que el pensamiento pueda ser interpretado, puede materializar lo que no tiene materia. La materia le es necesaria pero no suficiente. Esta materialidad obliga a distinguir otra vez entre materia y sustancia: la sustancia del contenido (significado) puede ser inmaterial (aspectos emotivos, ideológicos), pero la del significante siempre es material (sonidos,

objetos, imágenes). Todos podemos interpretar signos con distinta materia, olfato, gusto. En semiología, donde existen materias diversas sonido, imagen, objeto y escritura, entre otras, sería oportuno agrupar los signos ya que se fundan en una única e idéntica materia, bajo el concepto del signo típico: el verbal, el gráfico, el icónico y el gesticular, se formarían cada cual un signo típico. La significación puede entenderse como un proceso, como el acto que une significante y significado, cuyo producto es el signo. Esta distinción tiene un valor clasificatorio porque la unión de significantes y significados no agota el acto semántico, teniendo en cuenta también lo que le es adyacente y porque para significar, la mente no procede en conjunción, sino por descomposición. La significación no une seres unilaterales, no aproxima dos términos, ya que significante y significado son ambos términos y relación al mismo tiempo. Esta ambigüedad tropieza con la representación gráfica de la significación, no menos necesaria para el estudio semiológico. Para Saussure (1954), el signo se representa como la extensión vertical de una situación profunda: en la lengua el significado está, en alguna forma, tras el significante y no puede alcanzarse sino a través de éste, aunque, por un lado, estas metáforas demasiado espaciales no captan la naturaleza dialéctica de la significación y, por otro lado, el carácter cerrado del signo no es aceptable más que para los sistemas decididamente continuos, como la lengua.

Dijimos que el significante es un mediador (material) del significado. En el lenguaje humano, la selección de los sonidos (mediación) no nos es impuesta por el sentido (el delantal no implica necesariamente el sonido de delantal ya que este sonido es distinto en otras lenguas), Saussure (1954) había hablado de una relación arbitraria entre significante y significado. Benveniste (1962) había rechazado esta afirmación: arbitraria es la relación del significante y la cosa significada (del sonido delantal y de la prenda de vestir) pero para el propio Saussure (1954) el significado no es la cosa sino la representación psíquica de la cosa (concepto). La asociación del sonido y de la representación es el fruto de un aprendizaje colectivo. El aprendizaje de la lengua francesa; esta asociación (la significación) no es arbitraria (ningún francés es libre de modificarla), sino por el contrario, necesaria.

Así se ha propuesto que la significación en lingüística es inmotivada; es una inmotivación parcial. Por otra parte, entre significante y significado existe cierta motivación, en el caso de las onomatopeyas (la lengua imita cierto tipo composición) una vez establecida la

inmotivación de su raíz y de su sufijo, presentan una analogía de composición. En la lengua, el nexo entre significante y significado es contractual en principio, pero este contrato es colectivo, inscrito en una temporalidad amplia (Saussure dice que la lengua es una herencia). Levi Strauss (1978) argumenta que el signo lingüístico es arbitrario a priori, pero no a posteriori. Esta diferenciación introduce dos términos; se dirá que un sistema es arbitrario cuando sus signos se crean no por contrato sino por decisión unilateral: en la lengua el signo no es arbitrario, pero sí lo es en la moda, y se dirá también que un signo es motivado cuando la relación entre su significante y significado es analógica.

En este trabajo sobre las escenas educativas, advertimos y nos alejamos de aplicar mecánicamente el modelo lingüístico a este dominio de análisis. Porque reflexionando luego de Saussure (1954) y con Barthes (1980), las escenas educativas, por más que descansen sobre la oposición significante significado, no se reducen a una tabla en que los significantes no lingüísticos se traducirían mecánicamente en significados lingüísticos. La cuestión radica en que traducir cierta iluminación, gestualidad, música e impresiones del significado global de la escena en palabras es un problema. El modelo sausseano del signo es binario y no ternario.

Pierce (1978) sostiene la posibilidad de pensar en representamen, objeto e interpretante, como una semiosis infinita, en un laberinto donde las salidas se entrecruzan porque para cada representamen hay un intérprete ya que cuando le asignamos sentido se amplía el conocimiento. Lo que nos lleva a pensar las escenas educativas como un conjunto de significantes que cobran sentido en las diferencias. Los significados posibles de las escenas educativas que se desprenden de las diferencias, se los puede identificar con los de otros sistemas semiológicos del referente, mundo real, y por lo tanto, hacer entrar ese mundo en nuestra conciencia como una serie de sistemas semiológicos ya preformados y prefabricados por la cultura y la lengua.

Las escenas educativas, siguiendo a Saussure (1954), podemos entenderlas como sentidos contruidos de una significación ya existente en el mundo. Cuando percibimos la materialidad de la escena educativa, los significantes, nos podemos instalar en la prelingüística, justo antes del lenguaje, entender el cuerpo en la mente (Johnson, 1987), es lo que nos sucede antes de que surja el lenguaje.

Los límites de la semiología clásica al pensar las escenas educativas, es en creer que es posible descomponer en una serie limitada de unidades cuya combinatoria produciría las figuras posibles.

Cabe destacar que como advierte De Toro (2014) la semiología teatral tuvo su auge entre 1982 al 1985, muy poco ha sucedido hasta el momento, la razón principal es que el paradigma semiótico y estructuralista, que predominó desde los formalistas rusos, se vino abajo estrepitosamente con el origen del posestructuralismo y posmodernismo, conceptos que desarrollaremos más adelante.

El análisis de la escena desde la semiología educativa es anterior al estructuralismo y la semiología. Quien tanto sea espectador, como actor estudiante, actor educador de la escena educativa está haciendo ipso facto un análisis, de ahí que retenga, mencione, prefiera y utilice tales o cuales elementos, estableciendo vínculos entre ellos y profundizando en detrimento de otros. Cuando comenta verbalmente la escena educativa vivida, como posible análisis, el espectador no se siente obligado a verbalizar lo indecible, sino que más bien se esfuerza por encontrar puntos de referencia. La mayoría de las veces, su descripción se direccionará sobre el relato de la historia que vio, o, al menos, sobre la narración de los hechos escénicos que más lo marcaron, realizando un rastreo de los materiales utilizados en la escena de la clase, una segmentación natural de lo representado e interpretado por los actores educativos y una operación de rastreo de los momentos escogidos de la puesta en escena.

Al respecto De Toro afirma que:

La semiología no fue y no es un sistema de evaluación, sino un sistema procesal, esto es, el objetivo fue estudiar el funcionamiento del espectáculo (en nuestro caso, la escena áulica) en sus muchos y complejos niveles (De Toro, 2008:296).

Quienes se han dedicado al análisis de las escenas dramáticas específicamente teatrales, podemos remontarnos a Diderot en su texto *De la poesía dramática* (1767) y a Lessing que escribe *Dramaturgia de Hamburgo* (1767), en ambos autores encontramos sobresalientes descripciones del juego actoral y de los efectos escénicos. Brecht (1935) retoma las líneas de estos autores y la desarrolla en la idea del dramaturgo. Este es quien propone análisis sobre el teatro y la puesta en escena. En Francia Barthes (1964) y Dort (1957) parten de un análisis de los mecanismos ideológicos y estéticos de la puesta en escena.

Pensamos las escenas áulicas como espesores de signos, es Barthes (1980), semiólogo francés, quien habla de «un espesor de signos» en su libro *Ensayos críticos* (1964). En el contexto del teatro, se refiere a la multiplicidad de signos que coexisten en él y que van más allá del texto dramático.

Nosotros pensamos la escena educativa con sus características, sus espesores de signos, como un complejo sistema semiológico. No hay en estos signos unidades distintivas, sino más bien sentido. Por ejemplo, en la pintura, no hay algo que determine exactamente la significación. Para Barthes (1964), la cultura siempre trabaja con diferentes sentidos. Las escenas educativas, por lo tanto, como acontecimiento cultural, trabajan con diversos sentidos.

Sin intención de realizar un exhaustivo desarrollo teórico sobre semiología teatral estructuralista, nos parece pertinente explicitar sus conceptos sobresalientes para poder diferenciarnos (diferenciar y diferir), alejarnos, tomando a De Toro (2014), de su libro *Semiótica del teatro*. Lo primero refiere al discurso teatral, pensado como realidad performativa, es decir, el discurso produce acción, la acción es discurso, por ende la palabra está relacionada al quehacer teatral. Lo segundo de que se ocupa es del problema del texto dramático y texto espectacular, estableciendo sus relaciones y distancias, aportando que ambos textos conforman el acto teatral. El texto espectacular es la manifestación específicamente teatral del texto dramático, lo que presenta en el acto mismo de la producción de sentido, es decir, como semiotiza la escena y de qué mecanismos emplea para ello. El tercer tema relevante es el de la semiosis, la producción de sentido propio del teatro, el que establece el funcionamiento significativo del teatro, su funcionamiento semiológico en relación con una producción triádica del signo. En cuarto orden la semiótica teatral encara el tema de la recepción teatral, que se traduce en las relaciones, intercambios que median entre sala/escena, emisor/receptor, De Toro (2014) se basa en los estudios de la Escuela de Constanza donde sus principales exponentes son Jauss (1960), Iser (1959) y Stempel (1958), de los semiólogos De Marinis (2001), Pavis (2016) y Helbo (2001) y de estudios empíricos. En quinto orden de importancia, se ocupa de los modelos actanciales, que le sirven para describir y manifestar las estructuras accionales de un texto dramático y texto espectacular, a la vez revelar la ideología inscrita en cada posición, determinada por las interrelaciones entre los personajes. Hasta acá, se

esbozaron las principales líneas del pensamiento semiótico teatral estructural, fundada en la posición de De Toro (2014).

El análisis de las escenas educativas nos posiciona en un desplazamiento de diversas herramientas que nos permiten dar cuenta, darnos cuenta de la escena como hecho espectacular, hecho de tensiones entre lo convivial (vivir con otros), las expectativas (espectar la escena) y las poiesis (asociaciones poéticas). Pero en este momento nos sujetamos a espiar las posibilidades de una semiología de las escenas educativas, lo cual desarrollaremos de acá en adelante.

Entonces pensemos por un momento un análisis semiótico de las escenas educativas. Una didascalía sobre el significante analizar se nos presenta como necesaria, porque analizar puede implicar descomponer, recortar, fragmentar el continuum de la escena educativa en finitas unidades. Pero quien espera una puesta de escena educativa percibe un todo, y también unas partes, como un sistema estructurado y organizado en un tiempo y espacio. Ya que la puesta en escena educativa es un sistema, una tecnología, un dispositivo, una máquina, una materialidad entre otras posibilidades, es un concepto abstracto y teórico, y simultáneamente es un hecho práctico, un hacer con uno y con otros. Porque es una trama de elecciones, decisiones, restricciones, recortes, cercos que se inscribe en el meta texto, texto espectacular. Texto no escrito, que se escribe antes, durante y después de ser dramatizado, dramatizar como idea de representar una situación educativa.

La puesta en escena no como objeto solamente empírico, sino también como sistema, artificio y dispositivo abstracto; donde se despliegan un conjunto organizado de signos. Ya que esta organización no es lineal, no es gradual, en todo caso se circula por incertidumbres, emociones, afectos, efectos inconscientes, conflictos. conclusiones y aprendizajes. En el sentido semiológico y etimológico de tejido y de red de la escena educativa, nos remite a una clave de lectura posible de la representación, que no queremos confundir con el objeto empírico del espectáculo en su materialidad y la situación concreta de enunciación.

Por lo tanto, el análisis de la escena educativa pasa por la puesta en escena, que es la que reagrupa, organiza, sistematiza los materiales de ese objeto empírico que es la representación. Representar e interpretar son categorías que se nos hace necesario diferenciar porque ambas son concepciones ideológicas, estéticas y sociales, contradictorias. La palabra tradicional castellana fue durante siglos la de representar.

Incluso se les llamó así a los actores en esa época. Una muestra: el «Registro de Representantes», de Lope de Rueda (1560). Durante mucho tiempo prevaleció en la mentalidad del mundo escénico que la puesta en escena era una simple representación de un texto ya escrito.

A partir de Meiningen (1874), Antoine (1934) y, sobre todo, Stanislavsky (1924), el arte de la actuación se elevó y equipara al resto de las grandes artes creativas. En ese momento se abrió paso al concepto de la reinterpretación de la obra, según los ojos de otros artistas tan creativos como lo puede ser el autor. En nuestro caso que es de la interpretación de la escena, el actor educador reinterpreta el texto, tanto como planificaciones, como conceptos, como textos académicos entre otros, con la salvedad que la reinterpretación tiene un actor que especta y completa el texto espectacular.

La noción de representación en el sentido brechtiano adquiere otros tintes, que no tienen que ver exactamente con lo dicho antes. Pero no deja de ser cierto que Brecht (1934), elevando estéticamente las técnicas teatrales de los actores, recupera parte de la tradición actoral representativa, si bien lo hace con el mayor nivel de interpretación que conocen las tendencias actorales contemporáneas. Por lo tanto, interpretar es hacer de la clase un sentido propio, una actuación personal, vivir la escena, en cambio representar la escena es volver a presentar, es decir, hablar por otros.

El análisis como relato de la escena educativa puede capturar, enunciar, lo espectacular desde su interior, desde la sensibilidad de la acción, desde la restitución del detalle, desde la conmoción del acontecimiento. Es lo experiencial del que espera en el momento de que la escena educativa es interpretada, es el encuentro con el *punctum* (Barthes, 1980), es la interpelación emocional, intelectual, son las afectaciones que vibran en el espectador estudiante, esas ondas de sentidos, sensaciones generadas por la multiplicidad y la complejidad de los signos. Este análisis relato se efectúa simultáneamente durante el transcurso de lo que acontece, en esa inmediatez entre lo que se siente, se piensa, se entiende, se asocia, entre tantas otras, que son por un lado conscientes, por otro lado, inconscientes, impactando en puntuaciones emocionales, tanto de la puesta en escena educativa como la suya propia. Estas reacciones internas sobre lo vivido en las escenas educativas se manifiestan en los espectadores estudiantes de diversas maneras, desocultando sensaciones, entre emociones, pensamientos, metáforas, que se significan en comentarios, chistes, silencios, estados de ánimos, entre otros. Este relato de la escena

que se inscribe en el que espera y convive, deja rastros que construyen una poiesis de la puesta.

Por otro lado, el análisis como reconstrucción de la escena educativa, se asimila a la reconstrucción histórica de puestas en escenas del pasado, donde se efectúan post festum. Colecciona los indicios, las reliquias, la documentación de la representación, atravesada por las voces con los otros que son espectadores, las anotaciones releídas, las indagaciones textuales de lo vivido, que su finitud, sus efectos, su análisis es indeterminado en el tiempo.

Ya se trate de una escena educativa en un tiempo próximo o de hace mucho tiempo, el acceso a la experiencia estética y a la materialidad viva de lo que se vivió nos está vedado para siempre. Por consiguiente, esta relación de saber está mediatizada y abstracta con el objeto y la experiencia estética. Entonces el texto espectacular deviene de objeto de conocimiento, objeto teórico que sustituye a ese objeto empírico que fue el espectáculo de la escena educativa.

El análisis de reconstrucción se consagra, sobre todo, al estudio del contexto, siendo su objetivo el conocimiento de la naturaleza y de la extensión de esos contextos. Podrá tratarse del lugar y de los estudiantes de una escena determinada, de su expectación, de su composición sociocultural, pero también del lugar y de las circunstancias concretas de la representación educativa.

La idea de restauración del comportamiento, introducida por Richard Schechner (1985), permite imaginar y restaurar el comportamiento de los actores educativos en diversas performances. Pero esos contextos y esos comportamientos son variables, potencialmente infinitos e literalmente inconmensurables. Si de literatura inconmensurable se trata, tenemos motivos para incluir en esta parte a Jorge Luis Borges quien en su ensayo llamado «Nathaniel Hawthorne» (1952) plantea que las verdaderas metáforas nunca se inventaron, siempre existieron. En una parte cita, como ejemplo de metáfora, a Quevedo cuando en el soneto *Varia Imaginación* leemos: «El sueño, autor de representaciones, en su teatro sobre el viento armado, sombras suele vestir de bulto bello». En el siglo XVIII Addison dirá que «El alma, cuando sueña es teatro, actores y auditorio».

El análisis como reconstrucción se trata de las especialidades de occidente, siempre tan proclive a conservar y almacenar documentos y a mantener las escenas educativas como monumentos históricos. En este sentido, se parece a las reconstrucciones históricas del

pasado de las escenas educativas. Efectuado siempre *post festum*, este análisis colecciona los indicios, las reliquias o los documentos de la representación, así como las declaraciones de los actores educativos, escrita durante la preparación de las escenas educativas, y los registros efectuados desde todos los ángulos y en todos los formatos posibles.

Un *studium* (Barthes, 1980) de tales proporciones es interminable, pero la dificultad está en explotar el estudio de todos los documentos de manera de restituir una parte de la experiencia estética que se observó. Por lo tanto, debemos contentarnos con una relación mediatizada y abstracta con el objeto y la experiencia estética de la escena educativa, lo que ya no nos permite juzgar hechos estéticos objetivos, sino, en el mejor de los casos, las intenciones de sus creadores o los efectos que produjeron sobre los que asistieron a esa escena educativa.

Aunque se trate de una escena educativa de la antigua Grecia, o de una escena presenciada en la actualidad, en realidad, no se restituyen más que algunos grandes principios y no el auténtico acontecimiento. Entonces el texto espectacular de una escena educativa deviene objeto de conocimiento, objeto teórico que sustituye a ese objeto empírico que fue el espectáculo educativo. La enunciación de esos grandes principios, de esas intenciones y sus efectos, por útil e importante que pueda ser, todavía no constituye, sin embargo, un análisis del espectáculo educativo; se trata más bien de un marco teórico del cual nos servirá cuando queramos detallar algunos aspectos de la escena educativa.

Las décadas de 1960 y 1970 fueron el auge del análisis estructural del relato aplicado a los dominios artísticos. Las escenas educativas como textos no se libran de la posibilidad de esta sistematización, en cuanto a verificar la existencia de signos. La semiología ocupa la escena para superar el impresionismo y el relativismo de la crítica tradicional, que hace foco en el texto más que en la representación; pero esta disciplina creyó encontrar en la cibernética y en la teoría de la información un modelo universal, siendo lineal e ingenua en esa manera de decodificar.

Desde Artaud (1986) la semiología entiende a las escenas como un lenguaje autónomo en sí mismo y por sí mismo, y no como subsidiaria de la literatura. Su punto de partida es la escena, el texto en su enunciación escénica. El texto dramático se concibe como práctica textual, y no solamente como espacio espectacular. De esta manera interpretar las escenas áulicas es entenderlas como lenguajes autónomos en sí mismo y por sí mismo, y no

subsidiarias del texto planificado, sostenemos que el texto que se produce en la escena espesa de sentidos, de formas, de matices y como texto espectacular y performativo. La interpretación de la escena áulica deja entender el hecho de comunicación y de conocimiento, donde el actor educador representa con su voz, su cuerpo lo que expresa y da a conocer. A la vez, la puesta en escena es una manera de transponer el texto planificado, en texto espectacular, a través del actor educador, los espectadores y el espacio escénico, en una duración temporal limitada. Cada escena áulica produce diversos sentidos que constituyen el sentido mayor de la institución educativa. En cada aula de una escuela se producen simultáneamente escenas áulicas, al mismo tiempo, lo que puede ser interpretado en su totalidad como una obra institucional mayor, el del proyecto educativo. Interpretar las escenas áulicas es entender el total de las escenas de la institución, las cuales a veces se relacionan y otras veces son disruptivas.

La crítica posmoderna pone en tensión a la semiología en cuanto en términos de significación, oculta las nociones de intención y autoridad, a las que opone las nociones de apertura y de no representación. Lo que se retoma como campo de disputa es el modelo mismo de signo.

Porque el lenguaje de las escenas educativas, a partir de Artaud (1986), lo pensamos más allá de un funcionamiento descompuesto de signos. No creemos en un repertorio de signos enumerados para analizar las escenas educativas. Porque la separación tajante entre objeto y sistema humano no es pertinente para la práctica escénica educativa actual, donde el cuerpo humano, lo podemos pensar como materia inerte, o un objeto puede significar una presencia humana.

Otro intento de pensar y analizar las escenas educativas sin caer en la semiótica clásica nos remite a la tradición hermenéutica y pragmática alemana, también en la fenomenología intentando salir del binarismo saussureano y sí en la clausura de la representación (Derrida, 1967), reemplazando un teatro de signos por una desemiótica generalizada y un teatro de energías (Lyotard, 1973).

En el ensayo *El diente, la palma de la mano*, Lyotard (1973) critica radicalmente al signo, de Brecht y Artaud (1986), proponiendo un teatro energético. Al decir que «el teatro energético no puede sugerir que esto quiere decir aquello: no puede afirmarlo, como quería Brecht. Debe producir la mayor intensidad posible (por exceso o por carencia) de

eso que está ahí, sin intención. Esa es mi duda: ¿es eso posible? ¿Cómo?» (Lyotard, 1973: 104).

Lyotard (1973) pone en crisis la noción de signo, que encerraba la materialidad del espectáculo. La fenomenología critica el fraccionamiento en signos y, por lo tanto, la función semiológica de la representación. El hecho espectacular se percibe de forma global, lo que vuelve inviable cualquier fraccionamiento semiológico.

El problema con la semiótica es que, al tratar la escena áulica como un sistema de códigos, disecciona necesariamente la impresión perceptiva que la obra educativa produce en el espectador. Y, como dijo Merleau-Ponty (1987), es imposible descomponer una percepción y transformarla en un conjunto de sensaciones, porque el conjunto es anterior a las partes (States, 1987).

La puesta de escena educativa, en los sentidos diversos del término, se convierte en noción clave de una nueva teoría capaz de sintetizar las opciones de actuaciones educadoras. Este despliegue de actuar el oficio de enseñar no descompone la percepción, ni sería las sensaciones y multiplica los sentidos, para segmentar arbitrariamente el significante, para traducirlos en significados posibles. Lo que acontece es que los significantes pasan a ser concebidos como una espera de significados posibles y se reformula la noción de signos individuales con el fin de establecer series de signos que se agrupen según un procedimiento que podríamos describir como una vectorización.

La vectorización es un recurso conjuntamente metodológico, mnemotécnico y dramático, para vincular redes de signos, y consiste en asociar y conectar signos que se toman de redes en cuyo interior cada signo tiene sentido sólo en función de la dinámica que lo vincula con los demás. Pongamos por ejemplo el ensayo *La muralla y los libros* de Borges (1954), el educador realiza una lectura al comienzo de la escena educativa, una vez finalizada, sin mediar explicación alguna presenta algunas categorías teóricas que den cuenta de la idea de cerco cognitivo, recorte teórico, selección de textos, inmigrantes, y muchos otros que pueda desplegar en su escena. Estas redes son tejidos que conectan la puesta en escena y componen un guión de significados, que no pasan solamente por lo racional, los cuerpos respiran al calor de las palabras.

Las claves de estas asociaciones en las escenas educativas producen diversidad de significados para los que observan, no dejando fuera la descentralización, la arbitrariedad o el azar. La puesta en escena educativa de esta manera se plantea como hipótesis de

ciertas vectorizaciones, de unas líneas de tensión de signos y momentos de lo que se ve y de un sentido que lo vincula y vuelve relevante su dinámica.

Describir las muchas posibilidades de las escenas educativas produce una tensión entre la exigencia totalizadora de una síntesis y la individualidad empírica, entre orden y caos, entre abstracción y materialidad.

Cuando analizamos una escena educativa podemos experimentar la concreción de una materialidad percibida por sustancias y formas, que se resiste a una traducción inmediata del significante. Sea la presencia y la corporalidad del actor educador, de su tono de voz, de una música, de colores, de ritmo, el espectador se sumerge ante todo a una experiencia estética y al acontecimiento material. Esta experiencia no se reduce a palabras, se degusta el erotismo del proceso teatral (Lehmann, 1989) y no se queda atrapado en la escena a sus signos como a veces la semiótica lo hace, según Bert States:

lo que molesta de la semiótica no es su estrechez, sino la confianza casi imperialista que tiene en su producto, su creencia casi implícita de que el interés de un objeto se agota cuando uno ha logrado explicar cómo funciona en cuanto a signo (1987:7).

La escena educativa se desarrolla como materialidad y como significaciones potenciales, simultáneas y sin reduccionismos. El que interpreta una escena educativa es afectado por los gestos, los espacios, las luces, por estar ahí, a la vez de lo que se representa y que pueda volatilizarse en un significado inmaterial. Siguiendo esta teoría, el deseo se vectorizará y la flecha se centrará en otorgarle significados.

A lo largo de la escena educativa, el cuerpo a cuerpo con la materialidad del que analiza va más allá de la sublimación que representa el uso de los signos, la experiencia estética y los objetos materiales se conjugan, se despliegan y se significan en conjunto. Lo que acontece en las escenas educativas es la fuerza material de los significantes estéticos, fenómenos de la no intencionalidad, la carga material sensual de los significantes, que la corporalidad de las cosas revela, las estructuras y el convivio que produce significantes. Al analizar una escena educativa la experiencia estética es un devenir que al que como espectador conmociona, acontece y produce sentidos.

Entonces, las escenas siguen un rastro de trayectoria y una energía de un desplazamiento, de una exclamación, que se puede estrechar en un cerco sobre el aliento, el ritmo y la voz, entre otras.

La lógica de sentido, como plantea Deleuze (1985), ese movimiento que mueve al texto y conmueve al espectador, ese desplazamiento de los afectos y de la atención se

comprenden y perciben si nos abstenemos de sublimarlos de nuevo en un rastro unívoco, reducido a un significado o a una clave secreta.

El aspecto material de los signos en las escenas educativas se realiza en el marco estructurado del acontecimiento organizado y canalizado de la representación, en función de una vectorización. Pensar en términos de semiotización y dessemiotización son operaciones antitéticas, y es necesario tenerlas en cuenta al analizar las escenas educativas. Entonces al analizar, interpretar las escenas educativas podemos volver al cuerpo mismo de lo que se vive y también abstraerse de él, dibujando sus contornos, sus recorridos desde el punto de vista del deseo.

Una cuestión de análisis segmentado de la escena educativa es atomizando en monemas, unidades mínimas, siguiendo el texto planificado, el guion, lo que no se corresponde con la dinámica de lo que se interpreta. La escena tiene sus ritmos, sus interrupciones, sus cesuras, ofreciendo puntos de referencias únicos. Lo que nos interesa considerar son los desajustes, las diferencias entre el texto y la escena, en sus dimensiones de vectorización de la puesta en escena.

La idea logocéntrica que equipara la puesta en escena con la concreción escénica del texto, es filológica y la evaluación a partir del texto es inconmensurable, porque se trata de dos ámbitos disímiles. Entonces la escena educativa la entendemos como un ámbito independiente que no tiene porque concretar, realizar un texto preexistente, porque la escena educativa es una práctica imprevisible desde una perspectiva textual.

Es entonces que el texto en la puesta en escena, lo que está en juego, lo que pronuncia el actor educador, es posible analizarla inscrita y enunciada en la concreción de la escena, coloreada por la voz, la interpretación. Por lo tanto, texto e interpretación de la escena educativa no presentan una relación causal, son conjuntos autónomos.

Otra posibilidad de análisis es el modelo narratológico (Todorov, 1965) para reflexionar sobre las escenas educativas, que realiza una diferencia de sus componentes y explicita la dinámica de la fábula y de los hechos escénicos. Al igual que en el análisis de la segmentación, el modelo narratológico no alcanza solo con basarse en el texto, es necesario también analizar la escena: teniendo una idea de interpretación entre lo universal y lo particular de las escenas educativas. Los análisis narratológicos de impronta occidental, es unilateralmente desde la perspectiva de la mimesis y no de la diégesis. El análisis de la escena educativa desde esta dimensión se cuestiona por lo que representa

miméticamente, en vez de observar lo que se cuenta, cómo se cuenta, quién lo cuenta y desde qué paradigma lo hace (Barko y Burgess, 1988).

La escena educativa no es solo un tiempo compuesto de signos miméticos, es un relato por medio de signos. La dinámica sobre el narrador en las escenas educativas, nos advierten que el actor educativo narra, relata, transforma, recorta y transfiere, es decir en la escena interpreta y reinterpreta el texto.

Una primera idea estará situada por la disposición de los distintos ritmos de los sistemas escénicos, la localización de los marcos rítmicos y la percepción del ritmo global resultante. En las escenas educativas donde se desplaza una lógica de la fábula y de las acciones, pensar desde las acciones físicas, línea continua de la acción y super objetivo, acuñadas por Stanislavski. Estas figuras vectoriales se inscriben en el interior de los marcos, constrictivos pero clasificadores de la acción orientada, de la fábula y de su representación cronológica en el sujeto, dos conceptos heredados de los formalistas rusos que posibilitan profundizar el análisis (Todorov, 1965).

Las escenas educativas, también las miramos desde la intención de capturar a través de la intuición, lo indefinible del juego del actor educativo, el surgimiento oscuro de la emoción (Benhamou, 1988).

Pero cómo analizar las escenas educativas también desde las expresiones. Se podría seguir la lógica que plantea el cine sobre las escenas educativas, comparable a la del aparato fílmico: punto de vista, distancia, escala de planos, encuadres, empalmes de montaje, asociaciones libres del montaje en el plano, entre otros. Entonces, los análisis de las escenas educativas desde las figuras del lenguaje cinematográfico encuentran inspiración y crecen las posibilidades de interrogación, pero esto no nos alcanza.

Porque la mirada subjetiva de la escena educativa sobre lo objetivo, es decir la escena en sí, no es una impresión fugaz que se captura mecánicamente como una manera que tiene el que especta la escena estéticamente los movimientos del objeto percibido, sino que sus variaciones corporales del actor educativo le imprimen una dinámica que deviene en texto global. Cabe aclarar que entendemos el texto global como lo que se percibe con las palabras, los gestos, porque el cuerpo habla también en silencio, la escenografía, las luces, todo se concibe como un texto que se compone.

Los espectadores de las escenas educativas experimentan las expresiones de los cuerpos, las sensaciones, los movimientos, los pensamientos en acción, el cuerpo performático, es

entonces que estas se escriben en los cuerpos de los actores espectadores, en escenas descritas o por describir.

En las escenas educativas no es posible describir muchos elementos, por ejemplo, los signos ínfimos, imperceptibles, ambiguos, ilegibles: entonaciones, miradas y gestos del actor educativo son fugaces, pero inciden en las escenas. El que especta materializa esos signos cuerpo a cuerpo, por medio de una percepción sensitivo motriz. La energía del actor educativo delimita el fenómeno no representable, con su presencia, su movimiento, su fraseo, dan impresiones al que observa la escena.

Es entonces cuando la hegemonía cultural visual no encuentra respuestas a lo no representable, es decir lo invisible, la audición, el ritmo y las percepciones kinésicas, que están más allá de los signos visuales obvios y de las unidades visibles.

Por lo tanto, la mirada de la escena educativa desde el modelo de la semiótica de la comunicación y de los códigos no creemos que alcance con la escena contemporánea actual. Por lo contrario, en cuanto dejamos de sublimar el significante en un significado inmaterial y señalamos las directrices de los vectores en las escenas educativas, es posible entrever una manera más flexible del funcionamiento de los signos y sus vectores (Pavis, 2016). Esta vectorización del deseo, tanto del actor educador como del espectador estudiante, devienen un modelo posible para el análisis, entendiendo la vectorización como aquello que organiza la escena educativa, sin cristalizarla, sino que visibilizando sus contradicciones.

La teoría productiva receptiva de Jauss (1987) para el análisis del producto final de la escena educativa contemplaría tanto la producción como la recepción, que no sea ni parcial ni unilateral. Un modo de mirar que combine y conjugue la producción y la recepción en su tensión dialéctica (Pavis, 2016).

Lehmann (2012) advierte que este análisis de las escenas donde se transfieran los problemas ligados a la producción al ámbito de la recepción y esperar que los que espectan las resuelvan como si tuvieran los constructos teóricos es ingenuo. El eje de la teoría productiva receptiva es tratar de repartir el trabajo de poner formas y en signos, dialogando entre lo que se produce y se recibe, creando nuevas producciones en el que especta. El que analiza y evalúa es el sujeto, entonces hay que pensar en un análisis que es subjetivo y presupone la existencia objetiva donde se pueda acordar y producir una

referencia común y estable, siendo el objeto del deseo capturado por fin al vuelo (Pavis, 2016).

Las escenas educativas también pueden ser pensadas desde una semiología que mire las cuestiones ideológicas, que se pregunte cómo se anclan y se constituyen los signos en un contexto socio económico cultural. Es decir, el que interpreta la escena desplaza mecanismos cognitivos, emocionales y semiológicos construyendo sentidos, está hermenéuticamente comprometido con su producción.

Las teorías de los vectores en las escenas educativas nos invitan a pensar que las flechas del deseo, las que busca y no puede encontrar, trazan un camino de vectores que el actor educativo, cuadriculan y dinamizan toda la representación. Los detalles anteriores de diversos análisis, de métodos de investigación, es una red abierta, que nos interpela sobre las teorías, sus renovaciones y de una estructura de vectorización. La semiología, la cual esbozamos algunas ideas, es una metodología para pensar las escenas educativas, la cual nos interesa acrecentar con las necesidades sociológicas y los deseos en la perspectiva del actor educativo y del expectante dentro de ellas.

Nos ocupamos en este capítulo de la semiología de las escenas educativas e historizamos algunas tendencias. Nuestro interés reside en entender y ampliar el funcionamiento de las escenas en cuanto a operar como quien descompone, recorta, fragmenta y espesa lo que acontece. Presentamos varias posibilidades de análisis, tales como el relato, como la reconstrucción de la escena, como el modelo narratológico y como la vectorización. Optamos por esta última porque cada signo se vincula en redes de sentidos, produciendo diversidad de significaciones.

El análisis como relato de la viñeta presentada captura, enuncia, lo espectacular desde su interior, desde la sensibilidad de la acción, desde la restitución del detalle, desde la conmoción del acontecimiento, es decir desde esa mirada uno por uno, en silencio. En esos ojos negros, marrones, grises, en esos labios secos, rajados, cachetes gastados por el sol. En esas narices con mocos, pelos largos, cortos, con rulos. En los delantales desteñidos, grandes, apretados, descoloridos. Algo afecta a los actores de las escenas, tanto afectivamente como por los gestos, los espacios, las luces, entre los deseos personales, las sensaciones, estados de ánimo, entre otros, que otorgan diversas significaciones, nunca acabadas y en continua resignificación.

El análisis como reconstrucción de la escena presentada en la viñeta, se puede interpretar como reconstrucción histórica de puestas en escenas del pasado, donde se efectúan post festum. Colecciona los indicios, las reliquias, la documentación de la representación, atravesada por las voces con los otros que son espectadores, las anotaciones releídas, las indagaciones textuales de lo vivido, que su finitud, sus efectos, su análisis es indeterminado en el tiempo. Donde la pregunta ¿Quiénes repiten de grado, los niños o la escuela? puede ser releído e indagado desde todos los ángulos y en todos los formatos posibles.

El modelo narratológico no alcanza solo con basarse en el texto, es necesario también analizar la escena: teniendo una idea de interpretación entre lo universal y lo particular de la viñeta presentada. El análisis de la escena educativa desde esta dimensión se cuestiona por lo que representa miméticamente, en vez de observar lo que se cuenta, cómo se cuenta, quién lo cuenta y desde qué paradigma lo hace. La dinámica sobre el narrador en las escenas educativas, nos advierten que el maestro es quien narra, relata, transforma, recorta y transfiere, es decir en la escena interpreta y reinterpreta el texto.

La vectorización para interpretar la viñeta nos permite vincular redes de signos, y consiste en asociar y conectar signos que se toman de redes en cuyo interior cada signo tiene sentido sólo en función de la dinámica que lo vincula con los demás. Las claves de estas asociaciones en la viñeta presentada producen diversidad de significados para los que observan, no dejando fuera la descentralización, la arbitrariedad o el azar, en el caso donde de los veintitrés niños, diecisiete repiten de grado. La puesta en escena educativa de esta manera se plantea como hipótesis de ciertas vectorizaciones, de unas líneas de tensión de signos y momentos de lo que se ve y de un sentido que lo vincula y vuelve relevante su dinámica.

En las próximas líneas, exploraremos una visión de la modernidad y la posmodernidad para enfocarnos en sus paradigmas y, posteriormente, analizaremos las razones teóricas detrás del declive de la posición estructuralista. Finalmente, consideraremos una perspectiva posmoderna como marco para analizar diversas situaciones en el entorno educativo.

## 6.6 Perspectivas para el análisis

**A    D**  
**o    y**

El profesor comienza la clase dibujando en el pizarrón una A una D y debajo de la A una o, debajo de la D una y. Les pregunta a los estudiantes si saben lo que representan las cuatro letras. Se escuchan todo tipo de ideas, pero ninguna conforma al educador. Entonces les dice que la A se refiere a la era analógica, al uno a uno, a la ciencia hasta los años sesenta, donde los teléfonos para que funcionen estaban conectados uno a uno. Esa era analógica es la que fue superada por la era digital, de ahí la D, la sociedad del conocimiento está atravesada por la era digital.

La o debajo de la A, se refiere a la conjunción adversativa que separa ideas, presenta dicotomías, elegir entre una cosa y la otra, tengan cuidado al leer y escuchar quienes se posicionan en esta forma discursiva binaria, les advierte. En cambio, la Y debajo de la D, funciona como conjunción copulativa, une ideas, permite más opciones. Les voy a plantear un ejemplo con las nuevas concepciones sobre las orientaciones sexuales, actualmente no se concibe hombre o mujer, existen una variedad de opciones, homosexuales, heterosexuales, bisexuales y asexuales.

Esta idea que les presento, es sólo un juego de palabras, mejor dicho de letras, que vengo planteando hace tiempo en las clases, concluyo con esta idea de Didi Huberman (1990) que dice que la imagen es imaginación y la forma es formación.

Lo que presentaremos a continuación es una perspectiva de la modernidad y posmodernidad, como se describe en la viñeta, centradas en sus paradigmas, para luego explicitar las razones teóricas de la caída de la posición estructuralista y por último una posición posmoderna, como marco para diversas maneras de análisis de las escenas áulicas.

En principio vamos a desarrollar siguiendo a Souto de Asch en su texto *Didáctica de lo grupal La observación de un grupo clase* (1996) y luego Nicastro (2006) con su texto *Revisitar la mirada sobre la escuela*.

Nos plantea la autora que «La observación de grupos es un proceso sistemático por el cual se perciben y registran las conductas de un conjunto de personas que interactúan en un grupo para luego analizarlas e interpretarla» (1). Parte de la premisa de observar las conductas, en la interrelación para analizarlas e interpretarlas, desde la singularidad, cualidades específicas, para comprender la clase, desde la complejidad de elementos que se ponen en juego, en una posición de investigación cualitativa<sup>12</sup>. Posiciona al observador como participante, desde una toma de posición pedagógica, de sentir, de pensar y formas de percepción. En este sentido la observación implica un registro que consiste en: «Observador propiamente dicho: percibimos los sucesos en el grupo y vivenciamos en forma personal estos fenómenos. Registrador: tomamos nota de lo que observamos en el grupo y en nosotros mismos. Analista: interpretamos, comprendemos, otorgamos significados a los sucesos observados en el aula» (2). Para ayudarnos en esta compleja tarea, sugerimos utilizar un registro a tres columnas del siguiente tipo: Sucesos o hechos observados en la clase, Impresiones personales y Análisis.

El análisis tiene siempre una doble apoyatura en la teoría y en los hechos y es a partir de la relación dialéctica entre ellos que se constituye un conocimiento didáctico. Proponemos como metodología de análisis los siguientes pasos: 1) La visión o lectura global de la situación a analizar. 2) El análisis propiamente dicho mediante la construcción de teorías fundamentadas y apoyadas en los datos empíricos; 3) La reconstrucción de los significados de la situación a partir de la confrontación de las hipótesis para una síntesis. 4) La elaboración de alternativas de acción que se desprendan del análisis y que tiendan al mejoramiento de la enseñanza (1996:2).

Lo que propone Souto (1996) es un análisis para entender los supuestos de enseñanza, las concepciones de las prácticas pedagógicas, las formas de aprendizaje, relaciones de autoridad, control y de la evaluación.

Siguiendo con esta postura podemos pensar a partir de Nicastro en su texto *Revisitar la mirada sobre la escuela Exploraciones acerca de lo ya sabido* (2006), que propone

---

<sup>12</sup> La investigación cualitativa, está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual en el proceso de recolección de datos, el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas. Según Goetz y Le Compte (1981), el análisis de esta información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología, en un camino para llegar de modo coherente a la teorización. ( Osse Bustingorry, 2006, 2)

algunos aspectos para observar las escenas algunas miradas regladas. La primera es la imposibilidad de una mirada objetiva ya que el hecho nos incluye porque estamos atravesados por historia, sentimientos, creencias, cuerpos. La segunda es una mirada situacional que tiene en cuenta las contingencias institucionales en concordancia con la idiosincrasia de cada organización, qué dicen esas escenas, es la cuestión, como límites y posibilidad de acción. En tercer orden plantea una escucha osada que sería entender que las palabras van más allá de sus contenidos, para percibir: malentendidos, explicaciones reiteradas, sentimientos, palabras vacías y lo que no se dice. En quinta posición que miramos cuando miro, lo que queda de la escuela, afirma una mirada en contraste entre la escuela que era y la de hoy, pero opta por una posición de mirar lo que hay, sin nostalgias, en el tiempo histórico y el accionar político, la escuela es lo que hay, pero es también una promesa de lo que será.

Más adelante Nicastro (2006) da consideraciones sobre las miradas.

La primera nos dice sobre la mirada y lo invisible, donde se activa un punto ciego, el observador no ve que no ve, los invisibles en las escenas. La segunda son miradas atrapadas, que nos dejan perplejos para operar con hipótesis, nos atrapan porque es algo extraño, qué es esto que nos resulta extraño. La tercera operación es la mirada que provoca odio (9)

«en el plano subjetivo, el odio aparece cuando la diferencia pasa a ser objeto de perplejidad» (Hassoun, 1999:28). Lo que nos quiere plantear Nicastro (2006) son esas relaciones donde se instalan los sentimientos de odio entre estudiantes y educadores, tantas veces vistas, insultando, despreciando, entre otras formas. La cuarta manera de mirar reside en «Presencia y ajenidad en la mirada» (95) se refiere a esos estudiantes que son ajenos a las miradas, no vistos, porque salen de la lógica de la vigilancia educativa. En quinto lugar, surge «Presencia y ajenidad en las relaciones» (96), donde explica el juego que se produce en las relaciones tenidas de presencias y ausencias, donde la ajenidad está en cada uno de nosotros. «En sexto orden las miradas desde el extranjero» (102), donde la mirada del objeto es de una morada provisional, la mirada de extranjero genera varias operaciones, apropiación y recreación, también traducción, visitar la escuela desde la extranjería supone que las cosas no son como antes, en cuestión de espacio, de tiempo. Más adelante propone «miradas únicas que clausuran» (104), porque ver en forma binaria encapsula y clasifica, la mirada única es homogénea. Entonces se inclina por «miradas desde el intersticio» (106), que es mirar fuera del lugar, entre

lugares, desde el tiempo y espacio preestablecido que pasa fuera de esto, lugares de escape, de fugas, de ensayo, un mirar instituyente, para correrse de lo instituido, una interrogación sin censura. Por último, presenta las condiciones de la mirada (109), que son lidiar con la burocratización, con la rigidez, miradas estereotipadas, la salida es habilitar pensamientos en situaciones complejas. En tres puestas de escenarios, la primera es los puestos de trabajo, la segunda el ámbito laboral y la tercera en el contexto social, estos escenarios superpuestos, en tensión. Finaliza el capítulo que nos resultó significativo con estas conclusiones; que son una segunda vuelta para mirar, ponerle palabras a una sensación que nos habita, un encierro que nos habita, el mirar entre ausencias y presencias, un lugar para la mirada de sensibilidad hacia sí y hacia los otros. La obra de Nicastro (2006) plantea volver la mirada sobre la escuela, para develar, correr el velo, de las dimensiones simbólicas de los vínculos, pone en cuestión la percepción y representación del mundo, apelando a un ejercicio de desdoblamiento, para revisitar, renunciando a la «operación típica del discurso pedagógico moderno» (14).

¿Cómo nos posicionamos nosotros en mirar las escenas educativas? Partimos desde un paradigma posestructuralista y posmodernos, haciendo eje en la semiótica donde la teatralidad de las escenas nos arroja espesores de signos, para que el convivio, la expectación sean operaciones del acto pedagógico como performance. Por lo tanto, nuestro marco de expectación sigue esta cartografía que es la didáctica puesta (oculta) en escena en el aula (fuera, abierta, cerrada) como formato (tamaño, modo en tiempo y espacio imaginables, instituyentes) de enseñanza con las concepciones (como concebir y engendrar) sobre el aprendizaje, las enseñanzas, las transmisiones en los discursos escolares, contextualizadas en una hospitalidad a partir de las culturas educativas ancladas en las políticas públicas. La cuestión didáctica en su devenir curricular, como saber, oficio para oscilar, develar entre lo moderno y posmoderno, como bucles, situadas en la semiología posestructuralista, deconstruyendo las escenas áulicas para ingresar en la teatralidad como espesor de signos en clave performática y performativa para hacer presente el cuerpo en la deconstrucción escénica como espectáculo (espectar/esperar) en las operaciones de convivio y poiesis. Nuestras reflexiones con relación a los textos presentados de Souto (1996) y Nicastro (2006), que nos hacen preguntas sobre la escena escolar, sobre cómo, qué observar, desde qué posición, nos resultan como base para seguir

por nuestro camino de espesar y construir categorías que sumadas a las de las autoras citadas nos incorporan más cuestiones.

Esta observación de las escenas atraviesa lo que Heidegger (1986) sostiene sobre la hermenéutica como el esclarecimiento de sí mismo, estar interpretado existencialmente, un intento de transparentar las obviedades, porque con el encuentro con otros (textos), con otras (mismas) formas de pensar quizá podamos superar nuestros límites al mirar el horizonte de la escena. Porque esta tesis no solo va hacia una conclusión, tiende a concluir y viene de una historia, no concluida aún. La experiencia de diálogo que propusimos es relevante en torno a las preguntas que siguen insistiendo, no cesan, nos presentan conflictos intelectuales y bienvenidos a ser pensados.

Elam en el año 2002 presenta un estudio realizado y publicado en su libro *The Semiotics of Theatre and Drama*, donde sostiene que a partir de una serie de estudios producidos bajo el paradigma de la semiótica estructuralista se concluye que han perdido su impronta cultural y académica, puntualmente destaca la crisis epistemológica, le pone fin al paradigma formalista, la razón fundante fue el surgimiento del posestructuralismo. Nuestra labor es hacer tangible si esta crisis puede ser migrada al campo de la didáctica. Lo que ocurrió, sostiene De Toro (2014) que fue necesario la producción de nuevas teorías y metodologías que ampliará la recortada mirada del texto teatral hacia el texto espectacular y por ende las complejidades que esta forma produce. Esto es justamente uno de nuestros puntos de reflexión más centrales, es decir, la escena áulica puede ampliarse en su mirada, para descentrar el texto planificado y adicionarle el texto espectacular, performativo, es lo que amplifica los espesores de signos, sostenemos. El texto espectacular en las escenas educativas lo entendemos como el diálogo, con los elementos paraverbales, tono, timbre y ritmo, los elementos kinésicos, gestos y mímicas y la proxémica que es la distancia y movimientos, sumados a los elementos escenográficos, vestuarios, climas y olores.

Nos valemos de Pacheco (2017), quien realizó un análisis sobre las prácticas educadoras bajo el título *Análisis de las prácticas educadoras: estado del conocimiento (2006-2016)*, ella indaga en treinta y siete investigaciones, los datos sobresalientes fueron que las prácticas educadoras tradicionales prevalecen, se usan indistintamente términos que aluden a las prácticas educadoras y predominan referentes conceptuales centrados en el estudiante. Nada pudimos encontrar en esta vasta investigación que aborde el análisis de

la práctica educadora desde nuestro enfoque, es decir la escena áulica como texto espectacular y performativo.

Retomando la teoría posestructuralista, esta se ocupó, entre otras cosas, de plantear posiciones en contra de las nociones de signo como por ejemplo Derrida (1967), Deleuze y Guattari (1984); de producir nuevas nociones del texto como el caso de Foucault (1994), sobre nueva noción de la representación, Baudrillard (1983) teorizó al respecto, teorizaciones que ampliaremos más adelante. Por lo visto el logos de occidente fue desarmado, desmenuzado y vuelto a teorizar. Las posiciones sobre el texto, la estructura, el lenguaje y el signo de los posestructuralistas se hicieron visibles en la poética de Borges (1953), antes que los teóricos materializan sus ideas, ya en el año 1953 escribe *Ficciones*. En las obras de Borges (1954) se despedaza la fórmula saussuriana del signo y su posición binaria.

Por lo planteado hasta acá, es que optamos por esta posición, porque entendemos que la clase como texto espectacular rebasa la mirada binaria, estructuralista, una nueva condición posmoderna reclama ingresar a la interpretación del hecho educativo. La escena áulica posestructuralista está atravesada por el posfeminismo de Butler (1990), Wedon (1987) Elam (1994), por la condición postmoderna de Lyotard (1979) y por el poscolonialismo de Bhabha (1984), Hall (1996), Said (1983), y los posestructuralistas Derrida (1967), Foucault (1994), Baudrillard (1983), Barthes (1964), Kristeva (1987), entre otros.

Nos afianzamos en este cruce: entre lo artístico y la teoría, entre el teatro y la escena educativa, entre la ficción y lo real, como propone De Toro (2014) porque el cambio fundamental que propone el paradigma posestructuralista reside en el diálogo como puentes que complejizan y producen nuevos enfoques. Creemos que la fuga de la posición binaria que plantea el posestructuralismo no remite a la idea de suplantarlo, sino adiciónarlo, complejizar nuevas formas interpretativas, esta es nuestra postura. Por ende, nuestra intención es aditiva, pero deconstructiva, amplificar las escenas áulicas en sus categorías de análisis ¿y qué cosa es analizar sino hacer preguntas enmarcadas en posiciones que desestabilizan, mueven y diferencian?

Nuestra posición opera bajo el predominio de la conjunción copulativa, para desenterrar la posición adversativa. Es decir, analizar en términos de la conjunción y, para correrlos de la o. Un análisis de la escena educativa nos remite a la conjunción copulativa y, a

sumar posiciones, para espesar los análisis. Al respecto el actor performático Peña (2008) planteaba en el programa de Mirta Legrand en el año 2008, que quería salir de la opresión de la o, decía no quiero elegir entre esto o aquello. Se refería a su profesión de escritor, donde plantea su obsesión con la y griega, porque uno es bueno y malo, odia y ama, uno puede ser infiel y quiere quedarse con esa persona, puede estar aburridísimo y no querer irse de ese lugar, el secreto de la vida es combinar, porque la o es inconveniente, te acorrala. Deleuze y Guattari (1984) nos acompañan en nuestra posición teórica copulativa al sostener que:

Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, in-ter-ser, intermezzo. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción y...y...y.... En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser. ¿A dónde vais? ¿De dónde partís? ¿A dónde queréis llegar? Todas estas preguntas son inútiles. Hacer tabla rasa, partir o repartir de cero, buscar un principio o un fundamento, implican una falsa concepción del viaje y del movimiento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (1988: 29).

Por tal, sentido nuestros análisis no quieren partir de la nada, del vacío, por lo contrario, planteamos rescatar las posiciones estructuralistas para adicionar la mirada posestructuralista. Porque las escenas educativas las analizamos para sacudir y desenraizar lo que es la escena en sí y en ese es, en ese ser elegimos conjugar copulativamente. Villoro en su texto *Conferencia sobre la lluvia* dice que: Soledad y yo tuvimos un problema de corrección de estilo: donde yo quería una conjunción copulativa, ella ponía una adversativa (2013: 30). Esa corrección de estilo es para nosotros ideológica, porque la operación adversativa, suprime, niega, asfixia en cambio la posición copulativa, produce, respira y abre reflexiones. Es decir, el accionar con la conjunción y, posibilita la democratización de las miradas, las inclusiones de posturas, en cambio la conjunción o suprime posiciones, niega otras posibilidades y sesga posibilidades de apertura. Nuestro campo de análisis parte del texto didáctico y adiciona el texto espectacular, se posiciona desde el estructuralismo y suma cuestiones posestructuralistas, entonces la conjunción copulativa es una posición epistemológica, desde una fundamentación del conocimiento sobre lo que sucede en las escenas educativas que reconoce la modernidad y la posmodernidad como condiciones que se conjugan y producen variados sentidos. Es la deconstrucción una manera de copular posiciones, de interrogar las aulas y analizarlas con reflexiones que generen aperturas.

Según el propio Derrida (1967) sostiene que deconstruir no es en el sentido de destruir, ni disolver, el sentido que le da es el de analizar, interpretar las estructuras sedimentadas del discurso filosófico, que atraviesa la cultura occidental, la lengua. El anclaje, el origen de la deconstrucción el pensador argelino lo toma de Heidegger (1986) quien piensa en destrucción y de Freud en disociación. Derrida (1967) encuentra en el término deconstrucción una manera de responder al imperio del estructuralismo, y a la idea totalizante de que todo es lenguaje. En una entrevista, en el diario Le Monde, se expresa así:

Es por esto que siempre me he sorprendido y a la vez irritado ante la asimilación tan frecuente de la deconstrucción a —¿cómo decirlo?— un omnilingüismo, a un panlingüístico, un pantextualismo. La deconstrucción comienza por lo contrario. Yo comencé protestando contra la autoridad de la lingüística y del lenguaje y del logocentrismo. Siendo que para mí todo comenzó, y ha continuado, por una protesta contra la referencia lingüística, contra la autoridad del lenguaje, contra el logocentrismo —palabra que he repetido y recalado—, ¿cómo puede ser que se acuse tan a menudo a la deconstrucción de ser un pensamiento para el que sólo hay lenguaje, texto, en un sentido estrecho, y no realidad? Es un contrasentido incorregible, aparentemente (2004: 3).

En este sentido el análisis de las escenas educativas es una manera de cuestionar contra la autoridad del texto como referencia de interpretación, porque en las escenas no hay sólo texto, en el sentido de lo escrito, vemos también texto en los gestos, en las voces, en los cuerpos, en las conjunciones que hacen el aula como un texto en el devenir de texturas, en esos hilos que se anudan, se tensan y producen tramas.

La deconstrucción implica la necesidad de la memoria, la ubicación de nuestro pensamiento en el origen de la filosofía, para salir de ahí, para saber que se clausura, no finaliza la metafísica. Así la experiencia deconstructiva se ubica en el umbral entre la clausura y el fin, en la reafirmación de lo filosófico, es una apertura para pensar, no es un método, ni una disciplina (2004:5).

Lo planteado es la diferencia, en el sentido que difiere y diferencia,

diré pues en principio que la diferencia no es una palabra ni un concepto, me ha parecido estratégicamente lo más propio para ser pensado. Ahora bien, difer(e)ncia nunca ha permitido remitir a diferir como temporización ni a lo diferente. Es esta pérdida de sentido lo que debería compensar —económicamente— la palabra difer(a)ncia (1968.25).

La palabra de la deconstrucción, es una interrogación sobre todo lo que es más allá de la interrogación, qué es interpela a la filosofía y la historia de occidente «Desde este punto

de vista, en efecto, uno ya no tiene absolutamente el derecho a exigirle responder a la pregunta ¿qué eres? o ¿qué es eso? bajo una forma corriente» (2004).

La pregunta sobre qué es la escena educativa, qué fue tal escena, nos lleva a un movimiento, un desplazamiento de la manera corriente de interpretar el lenguaje y el logocentrismo. Entonces lo que subrayamos y reafirmamos en este trabajo, al analizar las escenas educativas, es que no estamos construyendo un método, ni siquiera una disciplina, lo que nos proponemos a lo largo de este escrito es una apertura para pensar. Por lo tanto, adherimos a la deconstrucción que es necesaria para pensar las escenas áulicas porque fundamentalmente producen una ruptura epistemológica con respecto al estructuralismo. El posestructuralismo se caracteriza por la caída de los grandes relatos, el fin de los ismos, el descrédito a las nociones de discursos hegemónicos, a la vez, se corre del eje central a occidente como cultura superior, para pasar a una posición igualitaria de las culturas, también, se desgrana la idea de un pensamiento teórico central, se cuestionan los métodos, lo que permitió arribar a objetos culturales desde diversas posiciones. Entonces es Dubatti (2019) quien nos acerca una pregunta y reflexión al respecto:

El lector se asoma a universos cuyas claves nunca comprenderá totalmente, siempre estará limitado a una percepción oblicua e incompleta, nunca podrá completar el sentido del texto gracias a una explicitación de tipo pedagógica (Dubatti, 2000:27).

Entonces, analizar las escenas educativas es una función de incompletud, donde el todo como perspectiva será velada, donde la diversidad de sentidos analizables presentes se produce en forma dinámica y nunca acabada.

Decimos un posible análisis de las escenas educativas teniendo en cuenta las categorías empleadas para reflexionar sobre los espectáculos. Entonces los instrumentos que daremos cuenta a continuación surgen a partir del texto de Pavis (2016) *Análisis de los espectáculos*. Las podemos agrupar en los siguientes conjuntos: la descripción verbal de las escenas educativas, la arqueología del saber y el cuerpo mediatizado de las escenas educativas.

Empecemos por la descripción verbal de las escenas educativas, situándonos en cómo analizarlas. Al finalizar la escena educativa los que analizan, dialogan sobre lo acontecido, puede ser para contrastar opiniones, para entender, comparar o sacar conclusiones, entre otras acciones. Es decir, poner en palabras las imágenes, sensaciones y emociones que percibieron. Al respecto Barba dice: «El recuerdo de las experiencias vividas en el teatro, una vez traducido en frases que permanecen, corre el riesgo de

petrificarse en páginas que no se dejan penetrar» (1993:23). Siguiendo la anterior hipótesis podemos configurar que los recuerdos de las escenas educativas vividas al ser traducidas en palabras solidifican las vivencias resultando dificultosa su penetración.

Por lo tanto, interpretar las clases es una manera de cambiar el pasado, ya que una manera de predecir el pasado es analizándolo, porque el pasado puede ser cambiado, si modificamos los analizadores.

Liotard (1971) en *Discours figure* de 1971 emplea el término figural que se piensa como la materialidad de la imagen, su plasticidad, en múltiples variaciones. Lyotard (1971) reflexiona sobre el texto de Claudel (1934) que plantea que el ojo escucha. Entonces las escenas educativas desde lo visible serían legibles, audibles, inteligibles. Por lo tanto, las escenas educativas se despliegan como textos, en consonancia con la idea de textura, donde no todo se deja oír, leer, también hay una espesura, una densidad, una diferencia constitutiva, lo que no se deja significar jamás, que, si bien no puede leerse, se deja ver. Si todo fuera legible, escrito y dado, sería concederles demasiado a las cosas, afirma Lyotard(1971), porque ellas no están escritas, apenas están ahí. De esta manera las escenas educativas, se caracterizan por su opacidad, por eso el ojo abre la penumbra, observando imágenes entre las sombras. Lyotard (1971) cita a Breton «el ojo existe en estado salvaje». Si el ojo vive como un salvaje, qué se comprende, qué significación se lleva a cabo en las escenas educativas. Siguiendo a Lyotard (1971) podríamos afirmar que en las escenas educativas se trata de una mezcla, de una fusión de lo visto en lo dicho, mezclando el habla con lo gestual, con el ritmo, los colores, entre otros elementos. Las escenas educativas como silencios, la figura que no dice aquello que queremos, sino que prefiere callar: «El silencio resulta del desgarramiento a partir del cual un discurso y su objeto se enfrentan, comenzando así el trabajo de significar» (1971: 26), escribe Lyotard (1971).

En las escenas educativas la fuerza del ojo opera desplazando el orden de la significación. Las escenas se ven, pero es el ojo el que nos lo permite, nos deja ver lo que es ver: «La fuerza nunca es otra cosa que la energía que se pliega, que roza el texto y hace de él una obra, una diferencia, es decir, una forma» (1971: 45), asiente Lyotard (1971). Una escena educativa no está solamente para ser leída, sino también para hacer vibrar. Hay una sismica en el que analiza las escenas, verlas es trazar ahí caminos a seguir, es una obra del desplazamiento del ojo. Donde el discurso del actor en las escenas educativas también

vibra y hace vibrar, es una fuerza, acción, movimiento, energía que subleva el orden de las significaciones. En las escenas los sentidos se construyen en un tembladeral, entre las vibraciones, las ondulaciones, produciéndose desviaciones, metáforas, poiesis.

Lyotard (1971) escribe:

Si muestro que hay en todo discurso, habitando su subsuelo, una forma en la que una energía está conectada y con la que actúa en la superficie, si muestro que ese discurso no es sólo significación y racionalidad sino expresión y afecto, ¿no destruyó acaso la posibilidad misma de lo verdadero? (1971:54).

En las escenas educativas, queremos plantear que no todo es entendimiento puro, la construcción de sentidos será una verdad emergente de un temblor, de conmociones, de efectos que surgen donde no podemos anticipar, ni ser previsibles, donde los tonos de las palabras pueden desentonar, desafinar y ocasionar otras direcciones. Por lo tanto, la descripción verbal de las escenas educativas será pensable desde la construcción de operaciones, donde no hay que descartar la percepción como posibilidad. Porque allí donde creemos comprender un significado en la escena educativa, el ojo se va en una deriva plástica.

El texto de la escena educativa se construye, entonces, en la diferencia (Derrida, 1967), en la lateralidad, en lo otro. Es lo figural de las escenas educativas que se manifiestan como aquello que vemos entre ensueños, intraducible en su totalidad y es aquí donde surgen con fuerza los espesores para analizar.

Pavis (2016) plantea principios de la descripción que creemos válidos para las escenas educativas. Ellos son: los marcadores temporales utilizables para la descripción, para establecer una cronología y recrear el orden en que se desarrollan las acciones y se presentan los signos. Otros principios son los organizadores espaciales que nos permiten orientarnos en relación con el objeto, el espectador enfrentado a la escena educativa observa las perspectivas de desplazamiento. Las unidades son otros principios, que nuestra experiencia del mundo educativo estructura en redes de algún modo sistemáticas, son categorías preexistentes, reiteradas, prototípicas en las clases. Por ejemplo, la presentación del educador, las relaciones con otros temas, las evaluaciones, el tiempo de la clase, entre otras.

También las actualizaciones que serían la división y clasificación que componen los objetos de las clases, dependen más de la lectura que hacemos de las escenas educativas y de su vectorización que de las categorías aisladas. Esta lectura surge del todo de la clase

que se relaciona en dos sentidos simultáneos, uno temporal, cronológico y otro espacial, topográfico. Por último, la orientación narrativa y evaluadora de la descripción de la clase que establece un juicio de valor de lo acontecido. El análisis de las escenas educativas, siguiendo estas operaciones las concebimos como un relato, una manera de poner en palabras un suceso pasado, narrándonos varios relatos sucesivos: el de la fábula, el de los acontecimientos, el de la arqueología y el de la antropología, que cuestiona e interpela una cultura educativa enterrada debajo de los sedimentos de la historia moderna.

La arqueología del saber de las escenas educativas se sustenta en Pearson (1994), creador del grupo galés Brith Golf, quien propone una arqueología que enuncia las huellas, cicatrices y rupturas de las escenas. Trasponiendo las categorías de Pearson (1994) a las escenas educativas las planteamos así: descubrir maneras de describir lo que sucede en las escenas, sintetizar los relatos de los que son espectadores y los que actúan las escenas y producir reconstrucciones textuales y como representaciones de las escenas en segundo grado en el presente y no como una especulación sobre el sentido o las intenciones del pasado.

Siguiendo esta manera de abordar las escenas educativas el interés se centra en la actualización del espacio, del tiempo, de la estructura y de los detalles. Las estructuras de las escenas educativas se condicen con el plan de clase, la partitura y el detalle es el estilo que el educador le imprime a sus clases, lo que se considera en términos teatrales el ideograma.

El género de las escenas educativas en segundo grado es volver a representar una clase que ya tuvo lugar, que posee un valor en sí misma y se apoya en los medios técnicos y humanos para recrear un acontecimiento. Las diferencias entre escenas educativas antiguas y recreaciones, entre creación original y reelaboración, tienden a disiparse tanto como aquellas entre análisis y síntesis, entre teoría y práctica.

El educador, entonces, se percibe como archivo viviente, que vuelve a representar, a visitar, a comparar y los resignifica en sus experiencias pasadas y presentes en el momento de dar la clase. Al respecto Barba dice que «en la era de la memoria electrónica, del cine y de la reproductibilidad, el espectáculo teatral se dirige a la memoria viva, que no es museo sino metamorfosis» (1933:61). De esta manera las reconstrucciones vivas de las escenas educativas se desarrollan como una resignificación lúdica, de un

entrenamiento pensado como la escritura cotidiana de diario físico del educador, de una presentación de las escenas educativas, de «otra manera de narrar» (Pearson, 1994:139). Otro instrumento de análisis planteado por Pavis (2016) se refiere al cuerpo mediatizado del espectador. Entonces en las escenas educativas creemos relevante pensar al espectador mediatizado por las nuevas formas a la que se vinculan cotidianamente los estudiantes. Por más intentos de llevar a las escenas educativas las nuevas tecnologías, la clase escolar se pone en crisis, cuestiona los modelos perceptivos dominantes, en especial las influencias de los medios de comunicación. En el teatro Belting en *L'Historie de l'arte est elle finie?* planteaba que:

El arte moderno dio inicio al cuestionamiento de los modelos perceptivos corrientes. El arte contemporáneo lo sucede con su análisis de la publicidad y de los medios de comunicación, que hoy demasiadas veces ocupan el lugar que la naturaleza dejó vacante en nuestra experiencia del mundo. En semejante contexto, es legítimo que la historia del arte examine por supuesto, con todas las precauciones necesarias lo que, en sus materiales históricos, depende de los modelos perceptivos y mediáticos. (1989:47)

En el caso de las escenas educativas es necesario reflexionar sobre los impactos de los modelos perceptivos y mediáticos sobre el educador y los estudiantes. Cómo están afectados los cuerpos y modelados por las nuevas tecnologías. Quizá Freud en *El malestar en la cultura* nos responda a la anterior pregunta cuando dice que:

Gracias a todos estos instrumentos, máquinas de motor, gafas, telescopio, microscopio, cámara fotográfica, gramófono, teléfono, escritura, etc., el hombre perfecciona sus órganos, motores y también sensoriales, o bien amplía considerablemente los límites del poder (...) El hombre se ha convertido, por así decirlo, en una especie de dios protético, un dios sin duda admirable si reviste todos sus órganos auxiliares, pero estos no han crecido con él y a menudo le dan bastante trabajo (1971:38).

Hemos presentado tres conjuntos de posibles análisis a saber: la descripción verbal de las escenas educativas donde consideramos que el texto de la escena educativa se construye, entonces, en la diferencia (Derrida, 1967), en la lateralidad, en lo otro. Es lo figural de las escenas educativas que se manifiestan como aquello que vemos entre ensueños, intraducible en su totalidad y es aquí donde surgen con fuerza los espesores para analizar. Como en la viñeta presentada que al finalizar la clase los que analizan, dialogan sobre lo acontecido, sobre el interrogante del educador al preguntar sobre lo dibujado en el pizarrón una A una D y debajo de la A una o, debajo de la D una y. Las opciones pueden ser para contrastar opiniones, para entender, comparar o sacar conclusiones, entre otras

acciones. Es decir, poner en palabras las imágenes, sensaciones y emociones que percibieron.

En segundo lugar, la arqueología del saber, una arqueología que enuncia las huellas, cicatrices y rupturas de las escenas, para descubrir maneras de describir lo que sucede en las escenas, sintetizar los relatos de los que observan y los que actúan las escenas y producir reconstrucciones textuales y como representaciones de las escenas en segundo grado en el presente y no como una especulación sobre el sentido o las intenciones del pasado. Es decir, lo que sucedió en la viñeta se centra en la actualización del espacio, del tiempo, de la estructura y de los detalles.

Por último, el cuerpo mediatizado de las escenas educativas donde creemos relevante pensar al espectador mediatizado por las nuevas formas a la que se vinculan cotidianamente los estudiantes. La viñeta es propicia porque reflexiona sobre la era digital que atraviesa la época actual.

El impacto de las nuevas tecnologías en el uso de las infancias es tensionado con la idea de juego, entendiendo este último como trabajo psíquico desde la consideración de la construcción de las subjetividades. Porque entendemos que el juego, donde el cuerpo participa, es una de las actividades de expresión de los sentimientos, apuntala sus objetos y situaciones imaginadas en objetos materiales, relacionando lo que ofrece el mundo exterior con el mundo interior. Creemos en lo que sostiene Freud (1908) al afirmar que el juego como realización de deseo. Al decir de Bleichmar (2009) que considera que las infancias toman las formas de la época. Es entonces que el cuerpo de las infancias está mediatizadas y construidos con esta época donde la era digital determina sus subjetividades. En este sentido, el cuerpo es el mapa de la época, es la cartografía de las vivencias, es objeto significativo, con diversos sentidos que se despliega en las puestas en escenas. En este contexto, el cuerpo se convierte en un sitio de inscripción y regulación, donde las acciones y comportamientos se registran y se ajustan según las normas establecidas. De Certeau, en su obra *La invención de lo cotidiano* (1980), propone una interesante metáfora al comparar el recorrido con la subjetividad y el mapa con el cuerpo. Según él, el recorrido representa las acciones individuales y creativas que realizamos en nuestra vida cotidiana, mientras que el mapa simboliza las estructuras y normas impuestas por la sociedad. En otras palabras, el recorrido es la experiencia personal y única que cada individuo traza a través de su vida, mientras que el mapa es la representación generalizada

y estandarizada de cómo deberíamos comportarnos o movernos en un espacio determinado. Ese mapa se configura con las relaciones que tenemos en lo social y cultural, con la influencia de los medios digitales. Porque las tecnologías digitales están presentes en la vida cotidiana de los niños desde edades muy tempranas, esto afecta su forma de aprender, relacionarse con el conocimiento y comunicarse. La subjetividad infantil es un tema complejo y multifacético, especialmente en el contexto posmoderno. Algunos puntos clave que queremos subrayar:

El primero es el contexto histórico y social, donde las infancias no es una categoría estática, sino que está en constante transformación. Las condiciones históricas, sociales, políticas y económicas influyen en cómo se concibe y vive la infancia. La subjetividad infantil se configura en relación con estas condiciones cambiantes. Los medios masivos (televisión, internet, redes sociales) desempeñan un papel fundamental en la construcción de la subjetividad infantil. Los discursos mediáticos influyen en cómo los niños se ven a sí mismos y cómo se relacionan con el mundo.

Lo segundo es que la cultura del consumo y las lógicas de mercado también afectan la subjetividad infantil. Los niños son vistos como consumidores desde una edad temprana. La publicidad, los productos dirigidos a niños y las estrategias de marketing influyen en sus deseos y percepciones.

Lo tercero es que en la era tecnológica e informacional se ha transformado la forma en que los niños acceden a la información, se comunican y se relacionan con el conocimiento. La tecnología informacional y la conectividad han creado nuevas oportunidades y desafíos para la subjetividad infantil.

En cuarto lugar, la perspectiva de derechos para reconocer a los niños como sujetos de derechos implica considerar sus necesidades, opiniones y participación en la sociedad.

## 6.7 Análisis incompleto de las escenas

Construimos diálogos, enlazamos sonidos, murmullos, suspiros, fragmentos de palabras, el cuerpo como un gran oído, las palabras como elementos sonoros percibidos como movimientos, descomponiendo discursos.

Ingresamos a un espacio con luces tenues, iluminada por velas, bañado en silencios.

Nos sentamos en ronda, en el centro diversos instrumentos musicales; xilófonos, panderetas, campanas, palos de agua, cuerdas, caja de cuatro tonos, celesta, chajchas, wiro, distintos objetos que suenan, entre otros, los exploramos de a uno, los sonamos, los apreciamos.

Exploramos las posibilidades armoniosas de los elementos dispuestos en el espacio.

Formamos dos grupos, a cada cual se les entregará una propuesta a construir; de lo áspero a lo terso... y de lo acuático a lo vibrante...

Armamos un relato sonoro, con los elementos explorados como soporte material, si lo desean pueden crear un guion.

Puesta en escucha. Mientras un grupo produce el relato sonoro, el otro de espaldas percibe la puesta. Nos ubicamos en ronda para reflexionar por lo transitado, cada grupo intenta realizar una partitura analógica de lo observado con los sentidos.

Acercamos miradas sobre las posibles dinámicas a descubrir en un texto.

En forma circular leemos la poesía, donde demás voces se irán sumando, cada integrante le va a imprimir una rítmica y un sentido que le es propio.

El flabistanóm Borbotea. Los viscoleantes toves, rijando en la soleas, tadraban... ¡Misébiles estaban los borgoves y losverdos momios bractchilbaban!<sup>13</sup>

Comenzamos esta parte con una viñeta que nos relata un guión de una clase donde se juega con las voces, la música, construyendo partituras, otras posibilidades de escribir y leer textos, una forma diferente a lo planteado en la modernidad. Como lo planteamos anteriormente, la educación se sustenta en las ideas de la modernidad, nuestro intento es

---

<sup>13</sup> Los siguientes talleres fueron creados por el Equipo de Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el año 2008, integrado por Marta Mantelli, Sylvia Zeballos, Carina Medina, Griselda Benitez, Marisa Santoro y Nelson Abaca.

pensar ahora en clave filosófica. La modernidad entró en crisis, como sostuvimos, lo que haremos es no proponer un nuevo fundamento, de esta tarea se ocupó la modernidad respecto al mundo clásico y medieval, al saber y al sujeto, tampoco reconstruiremos la puesta en crisis. La pretensión moderna diseñó y explicitó las ideas de un sujeto que emplea bien su razón, los objetos de la ciencia, los Estados a partir de contratos sociales, autonomía moral, entre otras ideas.

*La condición postmoderna Informe sobre el saber* escrito de Lyotard (1979), nos aporta sobre las condiciones del saber en las sociedades desarrolladas, condición posmoderna que determina el estado de la cultura luego del siglo XIX, que se llevaron adelante en los campos literarios, las artes y las ciencias, transformadas y modificadas, teniendo lugar la crisis y el fin de los grandes relatos. Desde sus inicios las ciencias han estado en tensión con sus relatos, mediados por sus propios criterios, esos relatos se conciben como fábulas. Debido a que la ciencia no se reduce a perseguir regularidades útiles y lo verdadero, está en la búsqueda de legitimar sus reglas de juego. En este estado de búsqueda de su legitimación se denomina filosofía. Este metadiscurso se refugia en algún otro relato, llámese dialéctica del Espíritu, la hermenéutica del sentido o la emancipación del sujeto razonante o trabajador se denomina moderna a la ciencia que los busca para ser legítima. Por ejemplo, nos dice Lyotard (1971), las reglas del consenso entre emisor y receptor de un enunciado con valor de verdad se dice que es aceptable si rige la unanimidad entre los seres razonantes, ese era el relato de las Luces, donde el héroe trabaja para alcanzar un fin ético político, la paz mundial, la educación universal para el progreso. En este ejemplo al legitimar el saber por medio de este metarrelato que incluye la filosofía de la historia se está legitimando el valor de las instituciones modernas que establecen el puente social, como lo es la educación.

Entonces se entiende por posmoderna a la sospecha de los grandes relatos, se llega hasta esta condición por el avance de las ciencias, que las presupone. La crisis de la filosofía metafísica produce el desuso de los dispositivos de metanarrativas y a las instituciones que dependían de ellas. De este modo, se desvanecen los grandes héroes, los grandes peligros, los grandes periplos y propósitos. Nos encontramos con estos laberintos que se esfumaron y como consecuencia no formamos combinaciones lingüísticas estables y comunicables.

Nos advierte Lyotard (1979), que la sociedad que está por venir, tengamos en cuenta que está escribiendo en la década del 70, ya no parte de una antropología newtoniana, donde se inscribe el estructuralismo, sino más bien de una pragmática de las partículas lingüísticas, lo que trae consigo muchas posibles combinaciones de lenguajes, y dan la posibilidad de instituciones por capas, a lo que llama determinismo local. Nos aporta Lyotard (1979) que los decisores intentarán adecuar esas nubes de sociabilidad a matrices de input/output, piensan en lógicas de conmensurabilidad de los elementos y lo indeterminable de todo, con el fin último o primero de optimizar las actuaciones del sistema, la eficacia.

La eficacia como valor de la época no aporta consistencia frente a la contradicción del campo socio económico, por un lado, menos trabajo para abaratar los costos de producción, pero a la vez, trabajar más años para cubrir los costos sociales de la población inactiva. Lo posmoderno, plantea Lyotard(1971), se constituye sobre algunos interrogantes, tales como ¿es posible legitimar si se descrea de los metarrelatos?, ¿si el criterio es tecnológico como juzgar lo verdadero y justo?, también se pregunta por el consenso, que según Habermas (1990) es por discusión, entonces se violenta la heterogeneidad de los matices del lenguaje, la invención se hace en el disentimiento, ya que el saber posmoderno no es la herramienta de los poderes, sino que nos hace más sensible ante las diferencias y nos ubica frente a la noción de lo incommensurable. Por lo tanto, el saber posmoderno no se encuentra en la homología de los expertos sino que en la paralogía de los inventores. Cerramos esta parte con una apertura de Lyotard (1976), «La cuestión abierta es ésta: ¿es practicable una legitimación del lazo social, una sociedad justa, según una paradoja análoga a la de la actividad científica? ¿En qué consistiría?» (5). Entonces nosotros nos preguntamos, ¿si la modernidad no es la solución, lo será la posmodernidad? La respuesta quizá sea lo que esté por venir, por hacer y ha ser (hacer). Lo que haremos es operar en términos de deconstrucción, el autor prevalente que se ocupó fue Derrida (1967), valiéndonos de sus aportes pensamos a la deconstrucción en las escenas educativas para criticar el seguir aceptando un fundamento universal sobre el aula, que direccionan el pensar, decir y hacer, entre otras tareas.

El primero en hablar de deconstrucción fue Heidegger (1986) en su libro *El ser y el tiempo* (1986), referidas a contextualizaciones analíticas inherentes, posteriormente migró a diversas disciplinas. Esta migración recayó en la producción de Derrida (1967), quien

consideró a la deconstrucción como un movimiento para desenmascarar y hacer visible las huellas de la hegemonía del logos.

La deconstrucción constituye un movimiento dinámico de transformación y liberalización de la hegemonía del logos y del dominio de la denominada «metafísica de la presencia, que en tanto mecanismo de poder, subordina en su imposición a las estructuras del pensamiento logocentrista (que actualmente transversaliza a todas las manifestaciones culturales) hasta moldear y articular, incluso, a todo el sistema cultural que, a su vez, constituye la matriz sobre la que se estructura el tejido social. En este proceso, busca visibilizar lo invisible desplazado o anulado por la presencia, en tanto manifestación del logos (Aragón, 2013:4).

En este sentido, hacer visible lo oculto resulta de reversionar las categorías determinadas por los conceptos dominantes del logos, así la ausencia que no se expresa se materializa en otros saberes que se redescubren sobre las huellas de las estructuras presentes, estableciendo que lo manifiesto son parte de tejidos sobre huellas de huellas y reinterpretaciones instituidas sobre lo que Derrida (1967) llama la diferencia, que se hace visible en un movimiento de tiempo y espacio, a la vez, es particular el significado otorgándole un sentido específico, diferente a los sentidos anteriores o posteriores sobre lo que fue creado. De esta manera, la temporalidad del presente tiene un sentido que se compone de la cualidad de diferente en su expresión.

Este corrimiento revolucionario interpela las verdades últimas y cerradas determinadas por las superestructuras del poder del logos y la superioridad de las categorías metafísicas. Se utiliza cierto rigor dentro del mismo tejido lógico sobre el que se construyó la estructura, donde se justifica y argumenta para mostrar, empleando las mismas herramientas, procederes y constructos lógicos. En este sentido, no es posible su afirmación y como consecuencia es incuestionable su referencia sobre la realidad. Dentro de este proceder se relativiza su valor, lo que genera otros referentes sustentados en las huellas sobre las que se originaron, intencionalmente ocultas, en muchos casos por el poder del logos. La realidad se puede ver y conocer expresadas en otros sentidos y formas bajo el principio de complementariedad y compartimentación. Siguiendo estas operaciones, la deconstrucción surge como un elemento liberador del ser humano, desarmando la creencia cultural que sostiene que el orden de nuestras representaciones es incuestionable. La deconstrucción posibilita ser un corrimiento transformador que permite un escenario con una potencia de desarrollo desde perspectivas comprometidas con la liberación de las estructuras impuestas por el poder. De esta manera, se afirma en

una praxis que abarca diversos ámbitos humanos, habilitando una reinención continúa e innovadora y la posibilidad de transformación y desplazamiento de las superestructuras institucionalizadas del logos, en sus diferentes formas y manifestaciones de organización tanto política, cultural como social.

La propuesta es deconstruir la ilusión de un fundamento aceptado, queremos ponerlo en crisis, para interpelar los sentidos que se presentan en la puesta en escena. De esta manera la razón se disemina, dispersa y multiplica fuera de lo establecido, la deconstrucción nos permite desnaturalizar y descongelar los sentidos y razones que llevan a una escena educativa, impuestas como naturales y verdades totales. Por tal sentido, deconstruir las escenas no es una negativa a lo establecido, lo que se deconstruye es un deshacer, sin destruir, ni demoler, el sistema del pensamiento hegemónico y dominante que se tiene sobre el aula, con la pregunta que tomamos de Derrida (1967) con anterioridad al decir ¿qué es? Operar de esta manera da lugar, no a otro sentido fijo y universal sobre las escenas áulicas, sino que queremos mover, sacudir, produciendo una conmoción que es inestable ahí donde surge la diferencia, en los bordes de lo construido. Es en esta diferenciación en las escenas lo que nos cuestiona, es nuestro cerco cognitivo, es una perspectiva que instala la duda sobre la prevalencia del logos, de la razón y la totalización de la interpretación.

Borges (1946), quien es considerado como el precursor de la deconstrucción y la posmodernidad, para poner en poética el sin sentido de la modernidad, en la fundamentación de la fundamentación y sobre todo en la ironía *Del Rigor de la Ciencia* (1946):

En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal perfección que el mapa de una sola provincia ocupaba toda una ciudad, y el mapa del Imperio, toda una provincia. Con el tiempo, estos mapas desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos adictas al estudio de la Cartografía, las generaciones siguientes entendieron que ese dilatado mapa era inútil y no sin impiedad lo entregaron a las inclemencias del sol y los inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas ruinas del mapa, habitadas por animales y por mendigos; en todo el país no hay otra reliquia de las disciplinas geográficas. Suárez Miranda, *Viajes de Varones Prudentes*, Libro Cuarto, Cap. XLV, Lérica, 1658 (Borges, 1955:12).

Por lo tanto, al observar las escenas despegándose de las calcomanías naturalizadas, quizá ahí aparezcan las diferencias. Entonces, la ruta a tomar es criticar bajo la sospecha para

despejar, percutiendo las estructuras sólidas y sacudiendo lo fijo, para que surja la diferencia. Como planteamos anteriormente, nuestro paradigma, nuestras ideas, se encuadran en la deconstrucción, la posmodernidad, en saber que los fundamentos ahí donde estuvieron hoy no aparecen, porque surge la incredulidad, la debilidad, la fragmentación, se diluye, se fraccionan las puestas en escenas, como planteamos y sostenemos.

De Toro (1990) escribe *Hacia un modelo para el teatro posmoderno*, donde presenta una forma para el análisis teatral desde una posición posmoderna: teatro pluridimensional o interespectacular, que incluye significados e interpretaciones, pero no es tradicional; teatro gestual o kinésico, no interpretativo, se presentan puros significantes; teatro de deconstrucción, intertextual e historizante y teatro restaurativo con preeminencia tradicionalista. Estos modelos se desarrollan describiéndose a través de categorías que operan sobre ambigüedades, discontinuidades, rituales, metadiscursos, deconstrucciones, y otras operaciones más, que sirven para establecer un modelo de divergencias/convergencias.

Las relaciones epistemológicas entre ficción/teatralidad y las ciencias que se ocupan de las ciencias discursivas, remiten a un continuo de categorías heurísticas. Ellas son las nociones de simulación de Baudrillard (1983), deconstrucción y escritura rizomática de Derrida (1967), Deleuze y Guattari (1976).

Fernando de Toro (2012) propone categorías heurísticas para el análisis de las puestas en escenas, ellas son: 1) apropiación, 2) intertexto, palimpsesto y rizoma, 3) historicidad, 4) la disolución genérica y 5) deconstrucción, la representación del otro.

El motivo de la presentación de estas categorías es para trasplantarlas, tensionar a las escenas educativas, como intento de pensamiento analítico, acciones que nos producen cuestionamientos y complejizan los análisis.

1) La apropiación consiste según Portuguesi (1983) en un procedimiento de reapropiarse de la memoria, por medio de la inscripción de estructuras, temas, personajes, materiales, modos retóricos del pasado, todo lo anterior en un nuevo texto, empleados en parodias en una doble codificación articulando pasado y presente. Esta forma se denomina intertextualidad, y se compone de tres funciones. Una función estética, donde se desmitifica el acto creativo advirtiendo que la creación es un acto de retextualización y apropiación de textualidades. La función crítica/reflexiva, de crítica y parodia de la

textualidad anterior, no es solamente una nueva producción de texto, situación, personajes, temas, sino que es la manipulación de estos para generar otra textualidad, que opera rizomáticamente, teniendo poco que ver con el texto original. Una función política puntualizada en la desdoxificación de las representaciones artísticas y culturales con el propósito de pensarlas políticamente en un acto de distancia, que se vincula a la deconstrucción. De esta forma la apropiación para interpretar la viñeta es leerla interrogando la función estética de la puesta en escena donde hay luces tenues, iluminada por velas, bañado en silencios. La función crítica/reflexiva, de crítica y parodia de la textualidad anterior donde vemos en la viñeta que se construyen diálogos, se enlazan sonidos, murmullos, suspiros, fragmentos de palabras, el cuerpo como un gran oído, las palabras como elementos sonoros percibidos como movimientos, descomponiendo discursos. Una función política puntualizada en la desdoxificación de las representaciones artísticas y culturales con el propósito de pensarlas políticamente donde en la viñeta se interpreta la formación de los dos grupos, la entrega de una propuesta a construir; de lo áspero a lo terso y de lo acuático a lo vibrante.

2) Intertexto es la presencia de un texto en otro que le sirve de huésped, palimpsesto es un texto raspado para descifrar que dice abajo, para completar la interpretación y rizoma es una red interminable e indeterminada donde nuevas texturas son injertadas, modificando el origen, sus características predominantes suelen ser conexión, heterogeneidad, multiplicidad, ruptura a-significante, cartografía, calcamonía (Deleuze y Guattari, 1976), son formas de intertextualidad, según de Toro (1992). En la viñeta se puede operar este tipo de interpretación donde un texto que se desarrolla en la puesta en escena se aloja en otro texto, por ejemplo, cuando se pone en puesta la escucha, mientras un grupo produce el relato sonoro, el otro de espaldas percibe la puesta.

3) La historicidad como forma heurística acciona reintegrando la historia, para cuestionarla, revisarla y reinterpretarla, entendiendo a la historia como una manera de textualización, comprendiendo el pasado como constructo. Es decir, la historia y la realidad en su escritura se caracterizan por su indecibilidad y facticidad, lo que genera es una manera de igualdad del conocimiento, y presenta una situación epistemológica que deconstruye y relativiza. La viñeta pensada en esta forma de interpretación nos posibilita reintegrar al relato sonoro, con los elementos explorados como soporte material, como una manera de textualización.

4) La disolución genérica es la transgresión de los géneros clásicos, como fenómeno libera la expresión, injerta en lo específico de un género algo contrario, la operación deslegitima los géneros. Barnes (1984) reflexiona diciendo que el pasado es ficción autobiográfica, en las escenas áulicas leemos, aprendemos, recordamos el pasado y un solo detalle lo cambia todo. Detalle que irrumpe en la viñeta cuando leen la poesía, por ejemplo, donde demás voces se irán sumando, cuando cada integrante le imprime una rítmica y un sentido que le es propio.

5) La deconstrucción, la representación del Otro, es una manera de valorar las diferencias y la marginalidad, en referencia a la cultura feminista y a las etnias. La viñeta es tensionada con los discursos patriarcales, el retoricismo y la historicidad totalizante como forma cuando ubicados en ronda reflexionan por lo transitado, cuando cada grupo intenta realizar una partitura analógica de lo observado con los sentidos.

6) Representación como simulación dado que, según De Toro (2014), la holografía, la hiperrealidad y la simulación constituyen los pilares del conocimiento posmoderno, en movimientos fractal, sospechosos y engañosos. En las escenas educativas la representación como simulación es una interesante manera de interpelar, pensamos en la realidad virtual, la inteligencia artificial y en la enseñanza robotizada. Desde este enfoque deja de tener importancia el referente, donde se desenfocan los límites entre realidad y ficción, pudiendo incluso, como esgrime de Toro (1992), producirse ficción interna y externa.

Para finalizar con esta parte del marco teórico, la escena áulica desde la condición posmoderna presenta variadas formas de pluralidad cultural, entenderlas será viable si pensamos en sus rasgos performativos para comprender que se espera producir. Entonces las características de descentralidad, pluralidad, fracticidad, indecibilidad, deconstrucción las rastreamos en las viñetas en una doble posición al menos, entre su presencia/ausencia, en la sospecha del lenguaje, en la producción de imágenes, la corporalización, la crítica de lo social y cultural, y especialmente por un cuestionamiento del lenguaje, las cuales serán rastreadas, buscadas y pensadas. Nos preguntamos si la escena áulica moderna está terminada, muerta, derrotada, porque quizás su trascendencia ya no existe, a la vez la realidad misma impregnada por el posmodernismo y el posestructuralismo no ingresan en la modalidad disciplinar, binaria y modernista de la escuela, y en esta obturación quedan cuestiones que no se pueden abordar.

Piglia (1986) refiere en su Tesis sobre el cuento, que Chejov narra esta anécdota, un hombre va al casino, gana un millón, va a su casa y se suicida. Contra lo convencional, la intriga se plantea como una paradoja, entonces un cuento siempre narra dos historias, lo cual nos sirve para cerrar este capítulo y afirmar que una escena áulica produce al menos más de dos escenas. Un niño va a la escuela, le enseñan y aprende, no le enseñan y aprende, no le enseñan y no aprende, le enseñan y no aprende, y potenciales combinaciones, donde también el niño no va a la escuela.

## 6.8 La teatralidad como espesor de signos

En un lejano pueblo del sur de nuestro país una niña mapuche es internada en el hospital público de la zona. Pasan los días y ella se resiste a comer y a recibir medicación. Los médicos sin saber qué hacer deciden llamar a la Machi. Ella ingresa a la habitación, conversa un rato y sale.

Entonces la niña permite que la alimenten y recibe la medicación. Los doctores sorprendidos le preguntan a la Machi como obró el milagro, simplemente le di la palabra.

En el capítulo anterior pensamos las escenas áulicas desde la deconstrucción y la posmodernidad, lo que haremos a continuación es reflexionar sobre las escenas desde la teatralidad, como se sostiene en la viñeta, para darle la palabra, el gesto y la acción a los espesores de signos.

La teatralidad es inseparable de lo humano y nos acompaña desde los orígenes. Incluso podemos hablar de una teatralidad preconsciente del infante, por ejemplo, en las dinámicas del llanto. Jorge Dubbati la define así:

La teatralidad (dinámicas de organizar la mirada del otro y dejarse organizar la propia mirada por la acción del otro, establecer un diálogo en ese juego de miradas) está presente en la esfera completa de las prácticas humanas en sociedad: la organización familiar, la cívica, el comercio, el rito, el deporte, la sexualidad, la construcción de género, la violencia legitimada, la educación, y otras innumerables formas de lo que podemos llamar genéricamente la teatralidad social, es decir, la teatralidad que es fundamento de los intercambios y acuerdos sociales en la vida cotidiana. También la teatralidad está presente en el teatro, ya que tardíamente éste se apropia de la teatralidad para darle un uso específico: el poético o metafórico (Dubbati, 2019: 2).

En este enfoque, indagaremos sobre la teatralidad de las clases escolares. Si bien la teatralidad es inseparable a lo humano, tomar clases, aprender, enseñar, lo es también.

¿Qué es la teatralidad? Es el teatro sin el texto, es un espesor de signos y sensaciones que se edifica en la escena a partir del argumento escrito, esa especie de percepción ecuménica de los artificios sensoriales, gestos, tonos distancias, sustancias, luces, que sumerge el texto bajo la plenitud de su lenguaje exterior. Naturalmente, la teatralidad debe estar presente desde el primer germen escrito de una obra, es un factor de creación, no de realización. No existe gran teatro sin una teatralidad devoradora, en Esquilo, en Shakespeare, en Brecht, el texto escrito se ve arrastrado anticipadamente por la exterioridad de los cuerpos, de los objetos, de las situaciones; la palabra se convierte enseguida en sustancias (Barthes, 2003:54).

Con el propósito de desplegar la hipótesis: lo que acontece en las escenas áulicas, son puestas de diversas dimensiones de enseñanza, es decir, la escenografía, el escenario, el

vestuario, el cuerpo, los gestos, la actuación y esto constituye un espesor de signos. Entonces, la escena áulica como entidad no totalizadora de objeto, hecho y proceso, supera así la dependencia de un texto, plan y organización previa, es una polifonía estética y estos elementos constituyen su teatralidad.

Por lo tanto, entre lo que el educador enseña y el estudiante aprende se despliegan conocimientos implícitos y explícitos que son la teatralidad de la puesta en escena áulica. Desde esta posición, tienen la posibilidad de desplegar nuevas potencias pedagógicas y de convivio. Tres movimientos se suceden en la comunicación performativa, que despliegan otras potencias. La locución, como el acto de decir, la ilocución, como el acto de intención y la perlocución, como el efecto que produce; estos tres actos generan problemas, interpretaciones y nuevas acciones. Cabe destacar que siguiendo a Derrida (1978), el acto de comunicación no reviste la dicotomía entre éxito o fracaso, como lo plantea Austin (1950), por lo contrario, es insuficiente, porque el rito no es una eventualidad, es en tanto que iterabilidad, un rasgo estructural de toda marca. Es decir, en la teatralidad de la escena educativa, el acto de comunicar no es puramente semiótico, simbólico y lingüístico, está atravesado por la arbitrariedad del signo; lo cual extiende, agrava y radicaliza la dificultad.

Por lo tanto, pensamos las clases educativas desde la teatralidad, para espectar las escenas e interrogar lo que sucede en las puestas. Estas interrogaciones se circunscriben a las potencias que despliegan los espesores de signos en las escenas educativas.

Diversas dimensiones de enseñanza, sostenemos en la hipótesis. Una dimensión explícita y planificada, teorizada por la didáctica, enseñada en los profesorados. Y una dimensión de enseñanza implícita, que se despliega en la escena con los elementos de la teatralidad, tales como el cuerpo, la voz, los gestos, la materialidad de la escena: luz, escenografía, vestuario, entre otros.

Lo primero que vamos a realizar es una ubicación epocal de la teatralidad. Es en la Modernidad cuando el término empieza a tener una considerable presencia. Por edad Moderna entendemos el periodo abierto de Occidente a partir de la Revolución Francesa. Hay dos corrientes que definen a la teatralidad, por un lado, aquellos que la comprenden como un amplio análisis de diferentes fenómenos y otros que piensan como algo privado de lo teatral.

La presentación de las personas en la vida cotidiana, Goffman (1959), utiliza la teatralidad para interpretar la actuación de las personas en un escenario social específico. Goffman (1959) recurre a la teatralidad no como un hecho específico del ámbito teatral, sino que lo piensa en las instituciones sociales y culturales. En términos generales, en *La presentación de la persona en la vida cotidiana* se investiga cómo los individuos se presentan (actúan) ante los demás (auditorio) en un establecimiento social determinado a través de su puesta en escena y representación. De esta manera el texto desarrolla el concepto de actuación, donde se reflexiona sobre una de las cuestiones claves de la obra: la confianza en el papel que desempeña el individuo; una confianza que se basa, principalmente, en la actuación personal con todo lo que ello implica, ante un auditorio específico. Se debería remarcar que una de las aportaciones del trabajo de Goffman (1959) es el estudio de establecimientos sociales aparentemente desvinculados de la actuación y la puesta en escena; y en este sentido no se olvida de casos supuestamente alejados de la actuación; de hecho, por las páginas de su libro vemos desfilar todo tipo de actores sociales que se las tienen que ver con sus respectivos auditorios: médicos, abogados, comerciantes, cocineros, y hasta enterradores.

Varios autores, Feral (1985), Villegas (2000), Fischer Lichte (1995), Fiebach (1996), Finter (1983), entre otros, hacen un acercamiento a la necesidad de pensar la realidad como una instancia de puesta en escena que solo va a funcionar en la vida en que se está produciendo, es decir, que está siendo percibida por alguien que especta.

El teatro es un lugar privilegiado del signo, puesto en el espacio escénico todo es signo, artificio o natural, todo es visto, todo es percibido como signo por el espectador: la pluralidad y la polifonía de signos en el teatro es inmensa (De Toro, 2008:115).

Es más, esperamos, que este trabajo nos pueda ayudar a (re)pensar la práctica, a detenernos a reflexionar los significados que tienen esas situaciones, evaluar sus construcciones y sus propósitos políticos.

Por lo tanto, nuestro ensayo toma como escenario de disputas, tensiones, efectos y construcción a la clase escolar, pensadas como escenas, es decir, como el objeto de investigación desde la teatralidad.

Este objeto, que pone en escena sujetos en el campo de problemáticas específicas propias de la didáctica, es investigado, ensayado, tanteado, contrastado con las categorías teatrales. Los autores que nos interesan para desarrollar las categorías teatrales, son Dubatti (2019), Taylor (2012), Lehmann (2012) y Pavis (2016), entre otros.

Esta opción hipotética de análisis e interpretación desde la teatralidad, la sostenemos en la idea de establecer una distancia para proponer una (de) construcción teórica. Esta distancia que se bifurca, que estamos ensayando, se plantea como un campo complejo, donde desplazamos a este objeto del campo de la didáctica para embestir con tres categorías de la filosofía del teatro: el convivio, la poiesis y la expectación. Sostenemos que la clase escolar es un objeto de investigación, pero nos atrevemos a sustraer su exclusividad a la didáctica.

De esta forma nos remitimos a la teatralidad, porque consideramos que esta forma de leer puede responder con una fuerza incomparable a esta pregunta: ¿Cómo actúan los sujetos sus acciones en las escenas escolares?

En este sentido creemos que la educación comparte con el teatro la transformación del sujeto y de la existencia por la idea, entre otros muchos sentidos y efectos, más allá que muchas escenas educativas se ocupan de lo contrario.

Dubatti (2019) define el concepto de teatralidad como proveniente de la filosofía del teatro y lo circunscribe a la antropología. Dentro del campo de la antropología del teatro la teatralidad es una posibilidad de la condición del ser humano de estructurar y pensar la mirada del otro en un espacio político.

Entonces ponemos el foco en esa constitución de miradas entre lo que se ve, lo que no se ve, lo que se puede y lo que no se puede ver. Esto generará una acción en todos los planos de la vida institucional, comunitaria, cultural, que son los que van a sostener el poder, el mercado, es decir las prácticas sociales en conjunto ancladas en el logos. Al referirnos a la mirada no lo hacemos solamente desde el punto de vista físico y sensorial lo que intentamos sostener es una percepción tanto física emocional como intelectual. Por lo tanto, al utilizar el concepto de teatralidad nos referimos a un concepto más amplio, a una dinámica de organización que está presente en todas las prácticas humanas en la sociedad, es decir en la organización familiar, la organización cívica, en el comercio, en la sexualidad, en la construcción de género, en la educación que es lo que nos interesa a nosotros hacer hincapié.

En este sentido, nos preguntamos por qué utilizar la categoría de teatralidad para el análisis de las escenas educativas. Creemos que con la mirada de la teatralidad podemos dar cuenta de un espesor de signos que se hacen presente en las clases escolares que van más allá del texto discursivo.

La teatralidad puede pensarse más allá del texto didáctico leído o dicho en la puesta en escena áulica. Los espectadores estudiantes al observar la teatralidad de la escena educativa perciben la potencialidad visual y auditiva del texto, aprehender su teatralidad. Más allá del texto didáctico, nuestro análisis funciona como adicional a esas categorías, amplificando, revitalizando y espesando lo que pasa en la escena.

Entonces la teatralidad de la escena educativa es la clase más allá del texto, es una espesura de signos y de sensaciones que se construyen sobre el escenario educativo a partir de una percepción de los artificios sensoriales bajo la plenitud de un lenguaje exterior (Barthes, 1964).

Por lo consiguiente, la teatralidad es la clase no solamente con el texto, con los medios escritos, con los diálogos, incluso con lo narrativo, con la fábula construida lógicamente. Adamov (1908) se refiere a la teatralidad como a la proyección en el mundo sensible de los estados y de las imágenes que constituyen sus resortes ocultos, a las manifestaciones del contenido oculto, latente, donde germina soterradamente el drama. Desde un punto de vista estático la escena educativa se compone de un espacio para el educador denominado escenario, un espacio donde se puede mirar, que es el aula, un actor educador con su gestualidad, su voz en el escenario y los espectadores alumnos en esa aula. Desde un punto de vista dinámico la constitución del escenario educativo se plantea como una cantidad de espesores signos que se perciben entre el espectador estudiante y entre el actor educador, esto es especialmente lo que nos interesa connotar, sacar a luz, hacer visible, discutir y pensar. Al proponernos el estudio de las escenas áulicas desde la teatralidad se abre un nuevo escenario denominado liminal.

El concepto liminal surge de la antropología social de Turner (1980) quien buscó trasladar al arte un intento de aproximar un corpus efímero y performativo, pues su materialidad tiene una vida limitada, al instante en que ocurre el fenómeno escénico, tal cual ocurre en el momento de estar dando clases. Sostenemos que de alguna manera el analizar las escenas educativas es ponernos en una posición frente a un objeto extraño, huidizo, efímero, que escapa a algo objetable y a una fijación material. Los diversos referentes teóricos que configuran esta mirada son una serie de conceptos que se utilizan de manera metafórica para poder pensar las escenas educativas. De esta forma se produce una nueva relación de sentido entre la metáfora como el resultado de la tensión entre dos términos, tal cual lo plantea Ricoeur (1995).

El concepto de teatralidad surge como una nueva mirada al logocentrismo del texto teatral, se ancla en la idea del acto performativo, donde coexisten y se construyen en un sistema de acontecimiento teatral, para sobrepasar los rasgos predominantes de la dramaticidad desde lo narrativo. Esta nueva interpretación permitió el estudio de lo teatral desde una nueva perspectiva concebida como espectacular, amplió el campo de lectura permitiendo lecturas semióticas desde los signos. Artaud (1986), al respecto, piensa lo teatral como una desobediencia a la expresión de la palabra, es decir, lo que rebasa al diálogo.

El teatro como lugar de la teatralidad, en un caso como lo espacial, visual y expresivo de una escena espectacular e impresionante, y en otro caso, la manera específica de la enunciación de la palabra, el desdoblamiento visualizado del enunciador (personaje/actor) y de sus enunciados, la artificialidad de la representación, que se asimilaba a lo que Adamov (1908) denomina la representación, y que sería la proyección en el mundo sensible de los estados e imágenes de resortes ocultos, la manifestación del contenido oculto, latente, que contiene los gérmenes del drama. Esta proyección se produciría en el *theatron*, lugar donde el público observa una acción que se le presenta en otro lugar; de esta manera, el teatro sería un punto de vista, una mirada, un ángulo de visión que, históricamente y por desplazamiento metonímico, se va transformando en arte, en género dramático, en institución, en repertorio y en obra de autor, desplazamiento que culmina en las metáforas del mundo como teatro (*theatrum mundi*), de lugar de acción (teatro de operaciones) o de la actividad de histrión en la vida cotidiana (hacer teatro). La teatralidad como ilusión perfecta y como marca de artificio.

Por lo tanto, la teatralidad como especificidad, interferencia y redundancia de varios códigos, la presencia física de los actores y de la escena, la síntesis inviable entre el aspecto arbitrario del lenguaje y de la escena, la síntesis imposible entre el aspecto arbitrario del lenguaje y la iconicidad del cuerpo y del gesto.

La teatralidad como espesor de signos fue lo propuesto en este apartado, donde comenzamos por la definición de Dubatti (2019), para relacionar la escena educativa con el hacer humano en el momento de observar las clases. Luego nos posicionamos en la idea de Barthes (1964) que nos aporta un espesor de signos para adicionar al análisis de las escenas los artificios sensoriales, a saber, los gestos, tonos, distancias, sustancias, cuerpo, donde la palabra como texto, desde esta perspectiva, la convierte en sustancia. Es

entonces cuando la interpretación de las escenas se complejiza entre la didáctica, como el oficio de enseñar, y la teatralidad con su materialidad viva, de gestos, voces, miradas, entre otras. A la vez nos permitimos pensar las escenas educativas desde la filosofía teatral, tarea que profundizamos más adelante, para leerlas desde el convivio, la expectación y la poiesis.

Porque sostenemos que la teatralidad puede pensarse más allá del texto didáctico, para amplificar, revitalizar y espesar lo que pasa en las escenas áulicas. En este sentido, es Adamov (1908) que nos posibilita el análisis desde la teatralidad como la proyección en el mundo sensible de los estados y de las imágenes que constituyen resortes ocultos que acontecen en las escenas. Porque con el aporte del concepto de liminalidad de Turner (1980), la escena áulica desde la óptica de la teatralidad nos interroga por el pasaje, por el tiempo presente y efímero de la clase. De acá en adelante creemos necesario introducir los conceptos de performance y performatividad para revestir el espesor de análisis.

Hay una experiencia presentada por Méndez André (2012) que supone una reflexión sobre el salón de clases como un espacio performativo. La experiencia se realizó en el año 2012 con 34 niños entre 11 y 13 años, de séptimo grado en una escuela de la Red Federal de enseñanza de Porto Alegre. La educadora de matemática había terminado de escribir en el pizarrón la tarea para la próxima clase, que consistía en una serie de ejercicios de ecuaciones. Les pide que la copien en sus cuadernos. En ese momento suena el timbre para que se trasladen al salón de lengua que queda a 10 metros. Los estudiantes salen rápidamente, algunos corriendo, otros se van saludando, hablan, se ríen, es decir viven. En ese momento ingresa el preceptor quien les ordena que se vuelvan a sentar, comienza a recordarle las normas establecidas. Lo que sucedió fue que juntaron al curso y les mostraron los carteles que funcionan como las reglas dentro del salón: no correr, no gritar, no hablar, que son impuestos e impedimentos que buscaban el orden imaginado por los adultos en él desorden, en opinión de los adultos. En la siguiente clase, los estudiantes manifestaron su desacuerdo a lo sucedido. La educadora permitió debatir la situación, y les propuso realizar una performance que era trasladarse de un aula a otra en cámara lenta y esto se fotografió. El resultado de esta performance fue presentado en las galerías de la institución.

Lo performático de las escenas áulicas nos proporcionan otra posibilidad de análisis, veremos en lo siguiente algunas ideas.

La complejidad del término performance y la imposibilidad de una definición estable me parecen atributos positivos, performance acarrea la posibilidad de desafío, incluso de auto desafío. Como término que connota simultáneamente un proceso, una práctica, una episteme, un modo de transmisión, una realización y un medio de intervenir en el mundo, excede ampliamente las posibilidades de las otras palabras que se ofrecen en su lugar, además, el problema de intraducibilidad, es un bloqueo necesario que nos recuerda que nosotros, ya sea desde nuestras diferentes disciplinas, o de nuestros idiomas o ubicaciones geográficas, no nos comprendemos de manera simple o transparente, este obstáculo se le presenta no solo a los hispanohablantes y lusófonos que se enfrentan a una palabra extranjera, sino también a los angloparlantes que tampoco entienden los múltiples significados del término performance (Taylor, 2012:55).

La tradición pedagógica donde el texto ha tenido una supremacía ideológica en relación con las formas y los cuerpos es lo que han configurado las prácticas educativas donde lo efímero, lo procesual, el acontecimiento no eran categorías a tener en cuenta. Una discusión que ponemos en consideración es que la didáctica ha considerado como signo fundamental la planificación de un texto previo que guio las acciones que el educador realiza. Una problemática aún no resuelta en las discusiones didácticas es la noción misma del texto. Objeto de resignificaciones a partir de las expansiones semióticas y del pensamiento posestructuralistas, el concepto de texto abarca un conjunto de prácticas significantes diversas.

En la tradición escénica áulica tradicional el educador respetaba la representación de un texto previo que lo sobrevive luego de dar la clase, donde el director de la institución es el encargado del cumplimiento de lo planeado. Pero nos interesa concebir el hecho áulico, como creación escénica, donde el texto preestablecido es perforado, resignificado y no es el único dispositivo elemental, también implica otras formas de participación en el proceso de crear la clase, ya que el educador no solo es el intérprete de un personaje, sino que, de una entidad ficcional, incluso performer que trabaja a partir de su propia intervención, presencia, creación y diálogo. Es donde realizamos un entrecruzamiento entre las prácticas áulicas y lo performativo, donde se ejecutan, se ponen en práctica imágenes a través del cuerpo del educador, con prácticas corporales, de escritura gestual. Los conceptos de performance y performatividad, desde hace un tiempo han surgido en diversas áreas del pensamiento. Austin (1950) introdujo el concepto de performativo pensado desde la filosofía del lenguaje, ejemplifica el papel de los enunciados entre lo verdadero y falso, pero algo se escapó a otras posibilidades. Su novedad fue pensar que las palabras no solo dicen algo, sino que también hacen algo; juro, advierto, agradezco,

entre otras. A estas expresiones Austin (1950) las denomina performativas. Es Derrida (1978) quien retoma a Austin (1950), para repensar otra forma de comunicación humana, en la medida en que ésta «no se limita a la semántica, a la semiótica, todavía menos a la lingüística. [...] [También] designa movimientos no semánticos» (1994:324). Derrida busca poner el foco en el modo en que un movimiento, una sacudida, un choque o un desplazamiento de fuerzas también se pueden «comunicar» (1994:349). Según Derrida (1978), nuestra comprensión de estas formas de comunicación depende del contexto en el que se lleva a cabo. Pero el contexto nunca puede ser absolutamente determinado [...] su determinación nunca es cierta, ni está saturada. Para el filósofo argelino, una consecuencia de esta consideración fue que «necesitamos una cierta generalización y un cierto cambio en el concepto«... de escribir» (351). Para Derrida (1978), la aparición de la escritura presupone la noción de ausencia. En primer lugar, no sólo la ausencia del destinatario, sino también la ausencia del remitente, ya que se elimina de lo que está escrito, en tanto que renuncie a ella. En otras palabras, escribir significa un adiós a la existencia.

El término performance es una palabra de la lengua inglesa que no tiene una correspondencia en el idioma español. La noción de performance surge a partir de 1970 como un espacio para la experimentación y viene a quebrar algunos paradigmas en busca de nuevas formas de hacer arte. El concepto de este proceso fue tan importante como sus resultados. Concepto que no se limitó solamente al arte, se extendió a la experiencia humana. El campo de los estudios de la performance empieza en los años 70 construido como una disciplina interdisciplinar (Schener, 2000). Diferentes teóricos investigaron cuando se estudia la performance en la pedagogía, Garoian (1999), Pineau (2005), Stucky (2002) y Wimmer (2002), el punto de intersección reside en pensar el cuerpo en los procesos de escolarización, Garoian (1999) escribe *Performing Pedagogy*, donde presenta su postura en esta nueva manera de pensar el cruce entre la pedagogía y la performance:

El modo paradójico de abordar el arte de performance tiene el potencial de afectar las prácticas curriculares de manera dinámica. Los encuentros, alianzas y movimientos incongruentes entre sus imágenes, ideas, materiales y acciones culturales dispares en relación con el cuerpo inquietan y resisten representaciones y estandarizaciones educativas reductivas. ¿Qué se podría aprender del arte de performance que potencialmente puede informar el currículo de arte y diseño? (Garoian, 2019:15).

Pineau (2010) propone una pedagogía performativa de cruces entre profesores y alumnos que no busquen verdades, sino que agencien una institución escolar donde se construyen ficciones colaborativas, continuamente creadas y recreadas sobre las visiones que se tienen del mundo para desplegar distintas posiciones. De esta manera, la performance nos provoca a repensar, a reflexionar tanto lo curricular de las escuelas, como la jerarquización de los saberes basado en la conciencia de esos currículos de tradiciones, formados en una cultura que están basadas en una selección de estereotipos de la cultura. Esta dimensión política de la performance refuerza la valorización de experiencias colectivas y se ancla en la manera de demostrar la experiencia con una ruptura de saber institucionalizado.

El concepto de performance es entendido tanto como lenguaje y a la vez como herramienta de análisis de las acciones humanas, lo que posibilitará una reflexión sobre algunos aspectos de la educación escolarizada, porque a partir de ahí nos puede llevar a experiencias diferentes de las prácticas tradicionales, generalmente centrada en el profesor y pautadas por la intención de transmitir conocimientos (Icle, 2013). De esta manera lo que se intenta es consolidar una escuela y un ambiente que no carezca de identidad, sino que tenga un significado.

En los escenarios educativos actuales y en la mayoría de las escuelas que hemos investigado, la arquitectura y el mobiliario utilizados garantizan una forma de estar en el espacio, constituidos como instrumentos de control tanto de estudiantes como de profesores, (Masschelein, Simons, 2013).

Performar la escuela significa en este sentido operar con la experiencia de trabajo organizados en colaboración, para romper con las etiquetas mantenidas en las instituciones. Mac Laren (1992) y Garoian (1999) partirán de la noción de liminal para analizar las relaciones entre profesores y estudiantes y es por lo menos, para discutir la relación del papel del profesor. Se destacan tres tipos de performance, uno que es el ritual de enseñanza o de profesor autoritario, para quien el conocimiento es una ley, otro que es el profesor entretenedor animador y un tercero como profesor liminal.

Este último como un provocador cultural operando entre el curriculum escolar y en las diversas cuestiones que traen los estudiantes, trazando en el escenario educativo una experiencia cultural y educativa performativa.

Al respecto dice Mac Laren:

Un educador liminal sabe que no debe solamente presentar el conocimiento a los estudiantes, también transformar la conciencia de los estudios lo que permitirá que se encarne una crítica del conocimiento (1992:43).

Dentro de esta perspectiva los estudiantes formados liminales es una manera de expandir sus parámetros de espacio habitando los lugares polémicos de significados en disputa dentro de los escenarios escolares (Garoian, 1999).

Una pregunta importante a lo largo de esta discusión del ritual y la escolarización ha sido: ¿controlan los rituales del aula implacablemente los destinos a la vez de los maestros y los estudiantes? Aunque una respuesta definitiva a esta pregunta no es aún posible, debemos reconocer que los estudiantes son menos dañados por los rituales del aula que por el estar persuadidos de que estos rituales son naturales e inviolables (Mac Laren, 1986:70).

Derrida (1978) amplió el alcance del concepto performativo más allá del lenguaje a la comprensión de la acción humana, repetible y citable, que se escapa de la experiencia del ser. Además de su propio valor teórico, esta apertura también sirve como vínculo e inspiración, tanto así que la filósofa Butler (1990) retomó el concepto a fines de la década de 1980, examinando sus aspectos teóricos y políticos.

Butler (1990), se pregunta por la naturaleza de las identidades de género, el funcionamiento de los mecanismos de lo masculino y femenino, como categorías. Cuestiona el régimen epistémico ontológico, en tanto identidades diferenciables, problematizando las categorías de género, y sobre todo el paradigma heteronormativo. Demuestra Butler (1990), que el género es una entidad inestable, entendiendo la identidad de género como un resultado performativo, de determinadas actividades humanas, y niega que sea una expresión de la esencia de los sujetos, desde esta mirada cuestiona el estatuto cosificado y sus consecuencias. Butler (1990) pensará a partir de los discursos teatrales, antropológicos y filosóficos para presentar al género como «una identidad construida, un resultado performativo [...] que la audiencia social [...] ha venido a creer y a actuar como creencia» (297).

Retomando al sociólogo canadiense Goffman (1959) quien publicó *La presentación del hombre en la vida cotidiana*, en donde ofrece reflexiones que sientan las bases para la posterior microsociología, podemos entenderlo como un intento de aprender de la interacción. Examina las relaciones sociales que producen determinadas manifestaciones en el sentido de performance y acción, en los diversos roles que desempeña en las interacciones con otras personas en un contexto sociocultural determinado. La actuación

aquí se entiende como un acto en el que un participante intenta influir en otro participante de cierta manera. Un patrón predeterminado de comportamiento que formará una parte, rutina o rol, similar al de una obra de teatro, cuya repetición servirá de base a las relaciones sociales. El trabajo de Goffman (1959) sobre esta perspectiva se complementará con la investigación que publicaría a lo largo de su carrera, sobre todo el proyecto metodológico más desarrollado descrito en su libro de 1974 *Framing Analysis*. Turner (1980) y Schechner (1985) cruzaron las disciplinas antropológicas con las teatrales, en las investigaciones de las ceremonias rituales de los pueblos no occidentales. Performance y teatralidad, como campos de entrelazamiento, de derivas y de nuevas miradas, nos arrojan a la necesidad de pensar otros parámetros hermenéuticos a la clase educativa.

Schechner (1985) escribe el texto *Performance: teorías y prácticas interculturales*, comienza el texto preguntando (se), en qué consiste el estudio de la compleja y dinámica performatividad, interdisciplinaria e intercultural, del mundo actual. La mediación de las imágenes, cada vez más masivas, producen un efecto donde todo se construye, todo es juego de superficie y efectos, es decir, todo es performance, desde el género, la guerra hasta las presentaciones del yo en la vida diaria.

El campo de estudio de la performance por lo menos abarca dos aspectos: como construcción teórica y como disciplina académica, ambas posiciones se entrelazan, se cruzan y producen publicaciones e investigaciones, entre otras. Entender el campo de la performance es aceptar que estamos en una etapa poscolonial, donde las culturas se mezclan, fluyen y generan nuevas hibridaciones. Schechner (1985) esboza un posicionamiento crítico del avance de las nuevas tecnologías, de las desigualdades sociales, del no cuidado del medio ambiente, entre otros aspectos, donde no prevé un mundo mejor por esta senda actual. Entonces para poder entender las escenas de este mundo, adjetivado como desigual, injusto e incierto, propone examinarlo como performance. La performance emplea un gran espectro de análisis, estos estudios incluyen la danza, el teatro, la política, la vida cotidiana, sus límites no son estables, y es por esta razón que lo incluimos en este corpus teórico, para darnos una amplitud del análisis de las escenas educativas.

Schechner (1985) para comprender el tejido que produce la performance emplea cuatro registros; el director, el actor, autor y espectador, esta disciplina la considera

interdisciplinaria porque se nutre desde el psicoanálisis, el teatro, la política hasta de las ciencias naturales y sociales, entre otras más. Las actividades de la performance se categorizan en juego, ritual deportes, performatividad de las artes, de la vida cotidiana y las prácticas, se superponen, son dinámicas, son definidas e indefinidas. La base teórica, la define, en lo que llama conductas restauradas, es decir que se repiten más de una vez, con la falta de la originalidad y espontaneidad. El autor aclara entre el estudio de la performance y lo que es performance. Es performance si tiene costumbre, tradición y convención, por ejemplo, dar clases decimos nosotros, pero a la vez la repetición nunca es la misma. Aclara el autor que la diferencia entre performance y performativo, categoría acuñada por Austin (1950), es que lo performativo es donde participa el lenguaje para que la acción de decir implica el hacer, y performance como la realización de una obra en vivo, en un tiempo y un lugar determinado.

Sus raíces son mucho más antiguas, interculturales y globales. Se pueden ver cinco aspectos de los estudios de la performance; proceso cultural, praxis etnográfica, hermenéutica, representación erudita y política de la performance. Los estudios de la performance son inter, es decir, no aceptan ningún campo preciso, intergenéricos, interculturales, interdisciplinarios, entre otros inters.

deconstrucción, posmodernismo, teatralidad y performance de las escenas educativas para desocultar, sabiendo que algo siempre se escapa, interpretando el espesor de signos. Lo que sigue a continuación es una búsqueda de esa condensación, densidad y espesor en las escenas.

Las escenas áulicas modernas como metarrelatos de progreso, desarrollo y mejora encontramos dentro de ellas como olvidos por lo no dicho, por lo no alcanzado, donde quedaron afuera las normas unificadoras, legitimadas, hoy cuestionadas, en su doble sentido, una al rechazo totalizante y racional, y el otro en la búsqueda de lo otro, lo diferente, en los fragmentos de las minorías culturales, sexuales, políticas. Alterando su concepción básica de su discurso, en donde ingresan las concepciones posestructuralistas, posmodernas y deconstructivas. Entonces dejemos que ingresen como espesor de signos de la teatralidad de las escenas áulicas para que nos interroguen ahí donde no sabíamos que estaba presente el logocentrismo pedagógico.

¿Qué es lo que más amas, hombre enigmático? Dime, ¿a tu padre, a tu madre, a tu hermana o a tu hermano. -No tengo padre, ni madre, ni hermana, ni hermano. - ¿Y tus amigos? -Os servís de una

palabra que hasta hoy me ha sido desconocida. - ¿Tu patria? -Ignoro en que latitud está situada. - ¿La belleza? -La amaría de buen grado deidad inmortal. - ¿El oro? -Lo odio tanto como vos odiáis a Dios. - ¿Entonces, ¿qué es lo que amas extraordinario extranjero? -Amo las nubes...las nubes que pasan...allá lejos... ¡Las maravillosas nubes! (Baudelaire,1935:2)

Espesor de signos (Barthes, 1964), espesor de las (maravillosas) nubes que pasan, afirmamos en la hipótesis, y es la semiología de la escena áulica la ciencia que nos puede aclarar y justificar. *Ensayos críticos* de Barthes (1964) será un texto para posicionarnos, para pensar la semiótica de la clase escolar, en conjunto con el texto de De Toro (1987), *Semiótica del teatro, Del texto a la puesta en escena*, tal como lo desarrollamos en el capítulo precedente.

Barthes (1964), si bien comenzó sus producciones desde el estructuralismo, es considerado uno de los autores pioneros del posestructuralismo, junto a Foucault (1994), Deleuze (1985), Lyotard (1971), Derrida (1978), Butler (1990), Baudrillard (1983), Kristeva (1987), entre otros.

Espesor de signos es una frase de Barthes (1964) que se encuentra en su libro *Ensayos críticos* y desarrolla el concepto de teatralidad en el capítulo denominado *El teatro de Baudelaire*. Sus libros dedicados a los estudios semióticos son: *El grado cero de la escritura, Mitologías, Introducción al análisis estructural de los relatos, El sistema de la moda, El placer del texto, Fragmentos de un discurso amoroso, El imperio de los signos, La cámara lúcida: nota sobre la fotografía, El susurro del lenguaje, Más allá de la palabra y la escritura, La aventura semiológica, Lo Neutro* y *Notas de Cursos y Seminarios en el Collège de France, 1977-1978*, entre muchos otros.

El teatro de Baudelaire (1964) es de interés para Barthes por su condición veleidosa, inestable, versátil, movediza y voluble y no en su contenido dramático. Se interesa por la obra de Baudelaire (1964) no por su teatro consumado, sino por lo contrario, por sus fracasos. Se pregunta por qué no fueron consumados sus escritos teatrales, a diferencia de una de sus obras más destacadas *Las flores del mal* (1857). Barthes (1964) plantea como una forma significativa de su destino el haber imaginado textos teatrales sin escribirlos. Es entonces, cuando para comprender al teatro de Baudelaire lo define como una teatralidad, que es el teatro sin texto, un espesor de signos. Le llama la atención que los tres textos conocidos de Baudelaire (1964) los guiones sean puramente narrativos, con una teatralidad virtual, muy débil. En sus textos enuncia elementos de la puesta en escena desde el espectador, es decir, haciendo desaparecer las huellas del artificio. Destaca en la

obra teatral de Baudelaire (1964) su teatralidad que «es el sentimiento, el tormento mismo de la corporeidad turbadora del actor» (55). Para Baudelaire (1964), nos dice Barthes (1964), el actor debe prostituirse, entiende que el cuerpo del actor es artificial, pero en una doblez de cuerpo expuesto, artificial pero no ficticio y con una intensidad potenciada. El actor es el centro de la teatralidad, como una ultra encarnación. Le resulta paradójico que toda la obra de Baudelaire (1964) esté marcada por la teatralidad, menos sus proyectos teatrales. La teatralidad huye de los textos teatrales y surgen en el resto de sus obras. Barthes (1964) analiza los textos de proyectos de Baudelaire (1964), para concluir en que no tienen nada de teatral, un teatro imaginario.

El espesor de signos es un concepto para referirnos a la variedad y la riqueza de los signos que pueden ser observados en el ambiente de aprendizaje. Estos signos pueden ser diversos: comunicaciones verbales y no verbales, expresiones faciales, gestos, movimientos corporales, entre otros.

Cuando hablamos de espesor de signos, hacemos referencia a la cantidad y calidad de estos signos, considerando su diversidad y complejidad. Un aula con una interpretación de sus espesores de signos puede ser considerada como un ambiente más complejo, en el cual hay una gran cantidad de sentidos disponible para ser observada y analizada. El espesor de signos también puede servir como un indicador de la cualidad de la interacción de los estudiantes y el educador en el aula. Una rica y variada interacción puede reflejar una posible comprensión y aprendizaje por parte de los estudiantes, y puede ser un indicio de que se está promoviendo un ambiente educativo más activo y participativo. Los espesores de signos no son desprendidos de la dimensión material, solamente.

Lo que sigue a continuación es una teorización sobre el cuerpo, como espesor oculto, en las escenas áulicas pensadas desde la posmodernidad y la deconstrucción, en clave de teatralidad y como hecho performático.

## 6.9 El cuerpo en la escena áulica

Año 1979. Me desempeñaba como maestra de primer grado en una escuela urbano-marginal de Rosario, situada frente a una villa. Luego de motivar a mis alumnos con un relato, que dramatizaron, siguiendo el proceso de la oración generadora (como se enseñaba a leer y escribir en esa época), surge Mi mamá me ama, y un alumno me dice en voz alta a mí me caga a palos y se echa a llorar (Salmerón, 2013:31)

Como planteamos en el problema de investigación que la escena áulica se construye con la actuación de los actores que la conforman, el texto previo (planificación, guión, plan de clase) es una guía que se pone a prueba en la escena, son los cuerpos como espesores ocultos (Le Breton, 2002) los que activan la narrativa y los conflictos intelectuales los que producen saberes. Y a la vez, la escena se escribe con los cuerpos presentes, los elementos que nos aportan la teatralidad, la poética, el convivir y la expectación, nutren de un espesor de sentidos. Por lo tanto, pensamos la escena áulica como una maquinaria que se construye y se reescribe a partir de la experiencia, el plan y los sentidos, como se describe en el texto de la viñeta. Donde lo impensado rompe el guion, lo preestablecido se desborda por el acontecimiento, donde el llanto irrumpe en la escena y se tensiona las consignas modernas.

¿Cómo pensó la modernidad el cuerpo? Descartes (1637) en los *Principios de la Filosofía* plantea dos argumentos para probar que debe ser puesto en duda el conocimiento sensible; el primero se funda en las ilusiones de los sentidos y el segundo en los sueños. Para Descartes (1637) el cuerpo humano es en esencia una máquina, que funciona siguiendo las leyes mecánicas. La máquina humana tiene un alma, que además de generar los movimientos voluntarios, no tiene otra conexión con las operaciones corporales.

Argumentos que rebatimos al considerar que los cuerpos en las escenas son un camino no dudoso para que el estudiante simbolice a partir de experiencias sensibles, ya que el camino inverso de considerar el pensamiento como vía, cercena la posibilidad de transitar experiencias que le urgen simbolizar. A la vez que imposibilitan imaginar y soñar como productoras de narraciones que hablan de nuestras sensibilidades.

El conocimiento racional se podría sintetizar en la frase: «cogito, ergo sum» pienso luego existo. De la afirmación anterior Descartes (1637) logra su máxima expresión al poner al pensamiento como principal guía de análisis y fijar la atención en los conceptos, no en

las imágenes. Y la matemática es el conocimiento ideal para el racionalismo donde se ven las ideas innatas desarrollarse. Lo que intentamos expresar es que el racionalismo como corriente filosófica imprimió la cultura europea de los siglos XVII y XVIII y se hace visible hasta hoy, en las prácticas educadoras actuales, donde la idea conceptual prima sobre la experiencia sensible, postulados que ponemos en tensión.

Más adelante, surge el empirismo de la mano de Hume (1739) donde todo conocimiento deriva en última instancia de la experiencia y esta es la fuente de conocimiento, cabe señalar nuestra diferencia con este método filosófico. Si bien creemos que la enseñanza debe partir de la experiencia a partir de los múltiples lenguajes, nos diferenciamos del empirismo cuando sostiene que: el espíritu no está dotado de ningún contenido originario, sino que es comparable a una hoja en blanco, negando de este modo la historicidad del sujeto. Concebimos a los múltiples lenguajes como una polifonía de saberes para la construcción de saberes, las artes, las ciencias, el cuerpo, el movimiento, entre otras, contribuyen interdisciplinariamente. También el empirismo sostiene que los únicos campos de conocimientos legítimos son las matemáticas y las ciencias de la naturaleza, para lo cual creemos que los conocimientos legítimos muy a pesar de las curriculas educativas actuales que les dan una carga horaria sobresaliente a las matemáticas, la lengua y a las ciencias, dejando en un segundo plano las artes y las actividades físicas. Estas últimas son también conocimientos legítimos para producir escenas áulicas. Cabe aclarar que a partir del empirismo de Hume (1739) y de Comte (1857) en el siglo XIX surge el positivismo, que tiene su punto cúlmine en el Círculo de Viena (1921), nos alejamos considerablemente de esta postura, porque creemos que la experiencia no es nada obvio de por sí, como Hume (1739) creyó y sobre este todos los empiristas, sino que es una construcción, algo que ya no es empírico. O en otras palabras que supone factores que no son empíricos. Tanto para los racionalistas como para los empiristas el sujeto es pasivo, ya que no es más que una pizarra donde se inscribe el mensaje que se les envía, puede inscribirse a partir de la razón o a través de la experiencia. Pero es Kant (1787), Hegel (1817) y Marx (1968) quien nos da en principio elementos filosóficos para presentar nuestra postura cuando sostiene una operación transformadora que el sujeto cumple, conocer quiere decir elaborar el objeto. Por lo tanto, en la clase como espesor de signos, el centro de la actividad de aprendizaje será la acción, la praxis.

En una de las primeras escenas del *Fausto* de Goethe (1808), Fausto intentará traducir del griego al alemán el pasaje de la *Biblia de San Juan* (1960) que comienza con la reconocida frase «En el principio era el logos (el verbo)» (1), para los griegos logos quería decir razón, concepto, conocimiento. Pero Fausto no quiere simplemente reemplazar el término, sino que quiere expresar en su lengua alemana la esencia del asunto, hasta que luego de probar diferentes palabras concluye con la siguiente traducción «En el principio era la acción». Queremos ver en las escenas estudiantes que investiguen y experimenten como Fausto lo hace, para producir y crear ellos mismos el conocimiento.

Es Kant (1787) quien desarrolla en su filosofía el reconocimiento de la persona humana, subrayando su índole activa. El sujeto, no es una cosa, sino que las cosas son productos del sujeto, porque en él tienen su origen y su orden. Con Hegel (1817) afianzamos la idea de relacionismo, ya que sostiene que hay sustancias y cosas desplegadas en una riquísima trama de relaciones. Así pues, un alumno quiere saber quién es, dirá su nombre, pero luego, se relacionarán con su familia, con el barrio en que vive, con la ciudad, con la provincia, el país, o los diversos caminos pensados. Siempre llegaría a responder en función de relaciones. Así cualquier cosa considerada por sí sola se anula. Entonces el alumno está en oposición al que no es. La posición de lo que es el alumno la llamará Hegel (1817) tesis, la oposición anti-tesis. El alumno al oponerse a otro alumno no se suprime, sino que se afirma y se realiza a través de su negación en una unidad superior, el aula donde asisten estos alumnos, la síntesis. Este tipo de relaciones es para Hegel (1817) la dialéctica.

Pero es Marx (1968) quien le da otro sentido a la dialéctica hegeliana, si era el movimiento de la realidad misma, su pulso, su vida, no debía detenerse, la dialéctica debía ser esencialmente abierta y revolucionaria, en pos de las diferencias sociales que imperaron y aún hoy están presentes. Con respecto a la visión de sujeto que tiene Marx (1968), contraria a las ideas de Descartes (1637) y Hegel (1817), «la esencia humana no es algo abstracto e inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales» (Marx, 1967:18). Es en las relaciones sociales que pensamos al sujeto que aprende. Lo que los alumnos aprenden son en coincidencia con lo que producen, tanto con lo que aprenden como con el modo de aprender.

El vocablo producir deriva del latín, pro ducere (llevar, transportar) y pro que es el acto de manifestar, de expresarlo. El sujeto va a producir un texto, para ello ha de tener primero

la experiencia sensible de lo que quiere hacer y precisa además un material donde expresarse. La operación del sujeto estriba en que actúe sobre el material hasta que esté listo, entonces ha logrado objetivar plenamente lo que en primera instancia era solo un sentimiento, un afecto, que lo llevó a producir sus textos. Entonces siguiendo las ideas marxistas, se da en el sujeto un desdoblamiento, no sólo intelectualmente, como en la conciencia de lo que le está sucediendo, donde es a la vez sujeto y objeto, sino que además se desdobra activa y realmente, y se contempla a sí en un mundo creado por él, sus textos. El alfabetizarse verdaderamente, esto es plenamente conforme a su esencia, que es la de aprender a leer y escribir textos para relacionarse dialécticamente con nuestro mundo, se realiza al liberarse de la necesidad orgánica, al mandato social sino por el contrario, en su forma plena, actividad libre y consciente como desarrollo del ser. Pero si en cambio, la alfabetización se rebaja a una mera actividad teórica, pasiva y sin producciones subjetivas, la esencia del sujeto se invierte, el alumno se aliena. Es decir, el sujeto se encuentra ajeno a sí mismo, vive aprendiendo, desconociendo su propia subjetividad. Hay en primer lugar, una enajenación del alumno respecto a las actividades que realiza, porque siente que no le pertenecen. En segundo lugar, el alumno está alienado respecto al producto de su trabajo, ya que no le corresponden, no lo ha producido a partir de su experiencia. En tercer lugar, está alienado porque no puede elegir entre lo que siente, lo que produce. Al contrario de los pensamientos expuestos anteriormente, el marxismo piensa al sujeto de la historia en un mundo social y económico, el conjunto de las relaciones sociales, el hombre que se crea a sí mismo en la educación.

Es con Heidegger (1986) que sostenemos la idea de una escena áulica existencialista. En la historia de la educación se sostuvo el proceso como transmisión de un saber absoluto, basado en el fundamento dominante de todo ente y, a la vez, proporcionó una fundamentación absoluta de todo ente. Este paradigma se sostuvo en la filosofía de Descartes (1637) al justificar que el saber tiene lugar en el sujeto pensante, el ego cogito. Para Hegel (1817) lo absoluto tiene lugar en el hombre, ya que se realiza en el espíritu absoluto. La educación basó sus prácticas en la relación de conocimiento entre el sujeto y el objeto, relación teórica, pasiva y cognoscente. Con Husserl (1938) se le otorga a la educación una impronta fenomenológica, una actitud de un espectador desinteresado, un yo puro, sin historia, que conoce objetos absolutos.

La filosofía educativa racional fundamenta la posibilidad del dominio sobre la naturaleza y sobre el hombre mismo, desplegada en las tecnologías. Es así como el cálculo se somete a la realidad, uno de los sentidos del término cálculo tiene su origen en la palabra ratio, razón, el cálculo domina los procedimientos, de la matemática y de los estudios de la lengua. La currícula del nivel primario evidencia lo expuesto hasta el momento.

El hombre moderno y contemporáneo, parafraseando a Carpio (1971) en *Principios de Filosofía*, se jacta de poseerlo todo, de dominar al mundo y producir todo, sin embargo, el hombre no puede producirse a sí mismo, que es su existencia. Porque antes de poder decidir ya estamos arrojados a la existencia. Frente a la pregunta por qué existo, desde el punto de vista filosófico me tengo que limitar al nudo hecho de mi existencia. Por eso intentamos pensar en una escena áulica, ya que nos sitúa en una filosofía de la finitud, poniendo un nuevo horizonte educativo, acabando con las pretensiones empiristas y racionalistas de poder absoluto que la educación se arrogaba a sí misma. Una educación basada en los principios de la filosofía existencialista cuyo punto de partida no se encontrará en la subjetividad de los alumnos seguros de sí mismos y omnipotentes, por lo contrario, experiencias educativas que reconocen, vuelven a conocer, la existencia concreta de cada sujeto, con el carácter intransferible de cada experiencia humana, incierta, contradictoria y real, dolorosa y placentera, como la vida misma.

Un escritor existencialista como Kafka (1912) en su novela *El Proceso* relata el arresto de Josef K. quien es detenido una mañana por una razón que desconoce, a partir de ahí el protagonista debe defenderse de algo que no sabe qué y con argumentos pocos concretos, generando una inaccesibilidad a la ley y la justicia. La pesadilla kafkiana tiene su máxima densidad cuando un hombre venido desde lejos intenta cruzar la puerta de la ley y un guardia se lo impide año tras año, al final de su vida cuando agoniza, el guardián le grita: «Ninguna otra persona podía haber recibido permiso para entrar por esta puerta, pues esta entrada estaba reservada sólo para ti. Ahora me voy y cierro la puerta» (Kafka, 2004:25). En esta novela, creemos ver una metáfora de la educación racionalista, donde el alumno ingresa a una institución educativa, debiendo defenderse de no sabe qué, donde sus argumentos poco pueden ayudarlo, es decir debe cumplir con la rigurosa ley educativa, en la que es sometida todos los actores del sistema, sin poder preguntarse por lo que sucede, sino cumplir lo establecido, aunque en muchos casos resulta una pesadilla kafkiana.

Sostenemos que la educación se ha ocupado del ente y no del ser. El ente kafkiano que impone las leyes y no escucha la existencia de los seres. Por eso nos ubicamos en una escena que diferencia el ente del ser, Heidegger (1986) lo llama olvido del ser. La educación, en muchos casos, confunde, ente y ser, porque sólo le interesa los entes y su dominio, a partir del manejo de las técnicas y no subraya la idea de ser, de lo qué son. La pregunta por el ser, por lo que son los entes, es una de las bases que intentamos fundamentar, es decir planteamos una escena que se pregunte por el ser que aprende y enseña, por lo que se enseña y aprende.

Porque sólo sobre la base de la comprensión del ser puede el alumno entrar en relación con los entes y concebirlos, luchar, soñar y producir. En este sentido la alfabetización debe partir del ser, alfabetizarnos nos hace ser. Porque experimentando vivencias concretas, el sujeto simboliza a partir de lo que comprende de los entes. Lo que sostenemos es que en este tiempo histórico y cultural la idea que regula a la educación es la técnica, la época en que el hombre se preocupa y ocupa por los entes, por los objetos, se considera al sujeto como un ente más, asegurando una educación que domine los entes, en olvido del ser.

Heidegger (1986) emplea el término *dasein*, que se puede interpretar como que el hombre es el ahí (da) donde el ser (*sein*) se manifiesta. Es lo que pretendemos plantear cuando sostenemos una escena, donde el sujeto está ahí siendo, en un lugar, un tiempo y una existencia que se está concretando, existiendo. Ser sujeto de aprendizaje en las experiencias educativas, por lo tanto, que mi ser comprenda los objetos, se los pregunte, desde su sentido, sus lenguajes, sus vivencias, un ser en un tiempo, que es el propiamente mío, un ser en el mundo, no un mundo abstracto, un mundo con sentido humano. Donde la existencia toma el sentido de comprensión. Comprensión desde la teatralidad para que el estudiante exista aquí y ahora. Porque creemos que, en este camino, no encontraremos las respuestas, sino por el contrario, las preguntas que hagan existir. En ese sentido, pensaremos el cuerpo desde dos autores tales como Le Breton (2002) y Foucault (1994). El cuerpo puede ser pensado desde varias disciplinas, Le Breton (2002) lo piensa desde la antropología, historia, etnología y sociología. Al problema que nos estamos refiriendo, creemos necesario, entender cómo se construyó la noción de cuerpo en la modernidad, para poder saber sobre su densidad oculta. Lo aborda desde la antropología ya que el cuerpo es la identidad del hombre, vivir es reducir el mundo al cuerpo, es en las escenas

álucicas el cuerpo presente el que existe, según las concepciones que tengamos serán variadas sus representaciones sociales. Cierta misterio presenta el espesor del cuerpo para cada uno, nos dice Le Breton (2002), los distintos modelos y entendimientos educativos produjeron sus respuestas a este enigma primario. La educación se planteó durante mucho tiempo, una lectura binaria del cuerpo, escindido el ser humano del cuerpo. El cuerpo según la concepción moderna, que actúa en las aulas, se caracteriza por cierta ruptura del sujeto con los otros, con el cosmos, es un cuerpo individual, donde las relaciones sociales parten de la regla de la división (Le Breton, 2002).

Las ideas que se tienen en occidente sobre el cuerpo, siguiendo con Le Breton (2002), se justifican en el ascenso individual en las estructuras sociales, en un pensamiento racional positivo y laico sobre la naturaleza y con el paradigma de la medicina. Es interesante como Le Breton (2002), plantea que en los años 60 se descubrió que teníamos un cuerpo, haciendo de este un alter ego, espacio para el bienestar, el buen parecer, pasión por el esfuerzo y hasta por el riesgo.

Le Breton (2002) subraya que «el hombre es indiscernible del cuerpo que le otorga espesor y sensibilidad de su ser en el mundo» (2002:9). Ese ser en el aula es en el que queremos leer sus espesores de signos, son los cuerpos como espesores ocultos los cuales queremos ver, en su dimensión sensible. Los cuerpos les dan sentido a las escenas áluicas, en por lo menos tres operaciones, sentidos desde su sentir, desde una dirección y que tenga sentido.

Le Breton (2002) considera que hay una ideología que piensa el cuerpo como un lugar de sospecha, que es necesario rehabilitar. Esta mirada del cuerpo asociado al pecado está dejando lugar al nuevo dios que es la tecnología. Esta nueva operación, va de un cuerpo imperfecto a una tecnología que lo perfecciona. De esta manera el cuerpo se adapta a las circunstancias, como una plastilina a un molde, el molde es la moda, molde como modo, manera. Le Breton (2002) desde los años 1990 al 2000 a partir de sus libros *Antropología del cuerpo en la modernidad*, *Sociología del cuerpo* y *Adiós al cuerpo*, explica y rastrea el lugar del origen del cuerpo occidental, pensando al cuerpo actual, como cuerpo máquina y cuerpo alter ego. También entiende las prácticas corporales desde la óptica de los discursos mercantiles y tecnológicos, presenta dos desdoblamientos de análisis: cuerpo biopolítico y cuerpo estético. Es decir, la idea que plantea Le Breton (2002), es que el cuerpo es el resultado del individualismo, que en los párrafos anteriores

historizamos en su génesis, el cuerpo como un objeto ajeno a nosotros y funciona como barrera o límite con el exterior.

Es en este punto que vamos a recurrir a Foucault (1994) para profundizar la concepción del cuerpo disciplinado. Foucault (1994) en su obra *Vigilar y castigar* (2002) afirma que durante la edad clásica hubo sobre el cuerpo un descubrimiento como objeto y blanco de poder. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, perfeccionado y transformado, «constituye el objeto de intereses tan imperiosos y apremiantes; en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones» (125). La disciplina del cuerpo, denominada anatomía política, actúa en dos direcciones, una donde aumenta la fuerza del cuerpo, como trabajo, y la otra, disminuye esas fuerzas, como obediencia. El cuerpo entra a partir de los siglos XVII y XVIII, lo que considera Foucault (1994) a una anatomía política, que ingresa en las instituciones educativas, hospitalarias y militares, «la disciplina es una anatomía política del detalle» (128). En los detalles queremos resaltar los espesores de los signos de las escenas. Una historia del detalle subraya Foucault (1994), desde La Salle (1719), Leibniz (1710), Buffon (1788), hasta Federico II (1786), atraviesa la pedagogía, los hospitales y los ejércitos. Esto se aplica en lo que denominó Foucault (1994), el arte de las distribuciones, que consisten en la clausura, en el encierro, en los colegios, en los cuarteles, entre otros. Esta clausura funciona en zonas, cada individuo en su espacio, se anula la posibilidad de ausencia y presencia, porque la disciplina organiza un espacio analítico, fundadas en una organización arquitectónica. Entonces, surgen los emplazamientos funcionales, que son los espacios para vigilar y también, para crear espacios útiles.

Dentro de esta lógica, la disciplina funciona con elementos cambiables, ya que cada uno se define por el lugar que ocupa en la serie, en el aula, en el grado, distribuye los cuerpos, sus circulaciones en un sistema de relaciones. Sumado a lo anterior, se le agrega la dimensión temporal, que Foucault (1994) llamó control de la actividad, donde el empleo del tiempo se produce en tres funciones: establecer ritmos, obligar a ocupaciones y regular los ciclos de repetición. A la vez, sucede la elaboración temporal del acto, donde el tiempo penetra en el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder. Donde se establecen las relaciones del cuerpo, articulando como objeto, como máquina, en una utilización exhaustiva del cuerpo en el tiempo, sin lugar para el ocio.

El cuerpo es disciplinado en las escenas educativas produciendo una individualidad con cuatro características: es celular, por el juego de distribución espacial, es orgánica por el cifrado de las actividades, es genética por la acumulación del tiempo y es combinatoria por la composición de las fuerzas. Para cumplir con lo anterior emplea cuatro técnicas; construye cuadros, prescribe maniobras, impone ejercicios y dispone de tácticas. Pero, Foucault (1994) nos advierte de que los medios del buen encauzamiento funcionan para enderezar conductas, el disciplinamiento fabrica individuos, el ejercicio de la disciplina necesita de vigilancia jerárquica, un juego de miradas como dispositivo. La escuela edificio como aparato para vigilar. La vigilancia implica que alguien puede ser sancionado, sobre cinco operaciones; referidos a los actos, a los hechos extraordinarios, a las conductas comparadas, al espacio de diferenciación y al principio de una regla que seguir. De esta manera, surge el examen que funciona en dos sentidos, al menos, la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza. El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder, hace entrar también la individualidad en un campo documental, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un caso. Para vigilar y castigar los cuerpos, surge el panóptico que representa una arquitectura que permite un control interno, articulado y detallado para hacer visible a aquellos que están en su interior.

El cuerpo y su posición en las escenas áulicas se encuentran sentados, durante mucho tiempo en un asiento. Queremos poder pensar qué entendemos o qué podemos pensar acerca del asiento, banco, pupitre o silla. La palabra asiento en términos metafóricos nos cuestiona en cómo se sientan los espectadores estudiantes durante sus clases y cómo se sienten en esa posición. Con qué posiciones físicas, con qué predisposición determinan lo que está escuchando. En el mismo sentido jugar con la terminología siento, a sentir, cómo no sentir, no siento. Por otro lado, cuánto de disciplinamiento hay en los bancos y las sillas:

Habrán en todas las clases lugares asignados para todos los escolares de todas las lecciones, de suerte que todos los de la misma lección estén colocados en un mismo lugar y siempre fijo. Los escolares de las lecciones más adelantadas estarán sentados en los bancos más cercanos al muro. Y los otros a continuación, según el orden de las lecciones, avanzando hacia el centro de la clase. Cada uno de los alumnos tendrá su lugar determinado y ninguno abandonará ni cambiará el suyo sino por orden y con el consentimiento del inspector de las escuelas. Habrá de hacer de modo que aquellos cuyos padres son descuidados y tienen parásitos estén separados de los que van limpios

y no los tienen; que un escolar frívolo y disipado esté entre dos sensatos y sosegados; un libertino, o bien solo o entre dos piadosos (La Salle, 1711:32).

Vemos que el cambio del mobiliario de los bancos, de los asientos, de los pupitres iba modificándose con la historia de la educación, con sus teorías.

Por ejemplo, Dewey (1924) encarga unos bancos para su escuela, ustedes me piden muebles para que los niños trabajen y yo solo tengo para que ellos escuchen, le contesta el carpintero. Estas propuestas enmarcadas bajo la teoría de la escuela nueva permitieron la creación de mesas de tableros horizontales, de distintas maneras, cuadradas, rectangulares, redondas, ovaladas.

El sujeto posmoderno en un asiento (no siento, acuerdo), es aquel que se introduce en una relación donde el acto de telever está modificando su ser, nos advierte Sartori (2002). Esta modificación pasa de ser el homo sapiens producto de la cultura escrita, hacia un homo videns producto de la cultura de la imagen electrónica. «Todo acaba siendo televisado» (2002:11).

Realizamos hasta acá una historización del cuerpo con los conceptos de Le Breton (2002) y Foucault (1994), lo que sigue a continuación es deconstruir la escena áulica.

## 6.10 ¿Cómo se (de) construye la escena áulica?

Los niños son veinte, de entre seis y siete años, están en primer grado, ingresan al aula con los ojos vendados, la maestra les fue poniendo de a uno un pañuelo perfumado. En la puerta del aula las zapatillas están ordenadas y los niños en fila con sus pies descalzos, medias de todos colores. La maestra los ingresa de a uno, una música suave se escucha, es una canción de Satie, es Gymnopédie No.1. Adentro los espera otro educador que los va cuidando y con voz tranquila les va diciendo que caminen y se muevan libremente. Los niños van moviéndose con mucho cuidado de no chocarse con nadie, cuando dos se encuentran se ríen, se tocan y siguen. Luego les pide que se acuesten en el piso, que respiren inhalando y exhalando muy apaciguadamente. Es cuando la maestra les lee este texto de Juarroz:

Ha llegado para ella el momento de escribir en el aire,

De conformarse casi con su gesto.

Pero el aire también es insaciable y sus límites son oblicuamente estrechos.

Llega un día en que la mano percibe los límites de la página y siente que las sombras de las letras que escribe saltan del papel.

Detrás de esas sombras, pasan entonces a escribir en los cuerpos repartidos por el mundo.

En un brazo extendido, en una copa vacía, en los restos de algo.

Pero llega otro día en que la mano siente que todo el cuerpo devora furtiva y precozmente el oscuro aliento de los signos.

La mano emprende entonces su último cambio: pasa humildemente a escribir sobre ella misma. Ahora la acompañante los lleva de a uno por el espacio, bailando al ritmo de la música, por momentos lentos, ágiles, suaves y sinuosos.

La maestra dice: en este lapso buscamos un rincón perfumado que nos atraiga, imaginamos lugares que nos llevan los bálsamos. Los paisajes de nuestra niñez nos abrazan, una plaza, un plato de comida, un patio, una caricia, un beso, un mimo, una voz que nos arrulla. Vamos siguiendo lentamente el llamado de la acompañante, voces con distintos climas, nos movemos hasta tocarla.

Busco un lugar, mi lugar, lo lleno con mi cuerpo, con mis palabras, me estiro, con mis gestos que parten desde el centro de mi pecho, trazo sobre el espacio con mis

piernas, elijo una palabra que imagino, la digo con las letras de arena, de tierra roja, de agua, que se esfuma entre mis dedos.

Ahora me siento para saborear distintas frutas que me remontan a paisajes diversos, territorios de aromas, trocitos de melón, manzana, durazno, frutilla, imagino los colores que llenan mi boca.

El acompañante les acerca unas hojas, unos crayones, escriben la palabra, las palabras que imaginé, que sentí, textos de mi infancia, que dicen que fui, que soy, que seré.

Llegó la instancia en que me preparo para sacarme el pañuelo, suavemente me incorporo, respiro pausadamente y abro los ojos. En círculo dialogamos sobre la experiencia tratando de narrar lo que vivimos. Es cuando un niño dice: sentí que soñaba, por eso me dibujé en la cama. (Abaca y otros, 2008)<sup>14</sup>.

No interpretamos desde el teatro en sentido estricto, ponemos en escena los actores; políticos, sociales, culturales, dar clases es un acto público, con un guion, un escenario, ante un público, en un tiempo y en un espacio, a la vez es un acto privado, único, personal, es una escena y no es otra, eso lo hace privada, entre otras, porque estar en clases es un diálogo privado con uno mismo, con otros y con el conocimiento, entre otras conversaciones.

Una primera cuestión, un cruce necesario, es lo realizado en los capítulos anteriores de cómo se concibe la didáctica de la clase educativa hoy, y cómo se construye a través de las acciones de los educadores, para desde allí, leer sus puntos de quiebre, sus aportes y sus lógicas de movimiento y tensionar con la idea de la teatralidad.

La clase escolar como una situación actuada, donde dialogan la historia, el devenir en una temporalidad y un lugar acotado, en un modo indicativo (real), en un tiempo presente que se cruza con diversos modos subjuntivos (deseo, hipótesis o duda), imperativos (ruego, orden o mandato) y discuten los tiempos pretéritos y futuros. La clase educativa nos revelará, un suceder temporal, un devenir histórico, un despliegue conceptual, una contextualización del acto de educar en una realidad histórica-social (Souto, 1996).

---

<sup>14</sup> Los siguientes talleres fueron creados por el Equipo de Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el año 2008, integrado por Marta Mantelli, Sylvia Zeballos, Carina Medina, Griselda Benitez, Marisa Santoro y Nelson Abaca.

Una segunda cuestión es que nos justificamos en este recorte, porque creemos que se subirán a escena los conflictos, las contradicciones, los desplazamientos, del acto concreto de enseñar, que puede ser un intento, un efecto, donde la incertidumbre se despliega como saber, más allá de las certezas que los actores educativos crean poseer, entre las certezas de la modernidad desplegadas en las instituciones educativas y las condiciones posmodernas del saber.

Una tercera cuestión es que las escenas educativas como escenas singulares, de reactualización, como espacios reflexivos, para pensar en sus espesores que se pliegan y expanden en un universo que es la clase única, política, artística, filosófica y teórica.

Aunque en este momento, aquí, no hagamos teatro en sentido convencional, todo esto es bastante teatral. No sólo porque estamos sobre un escenario, ante un público, sino porque todo esto es palabra pública, un guion con un tiempo limitado, aproximadamente el tiempo habitual de una obra habitual, una puesta en escena, una visibilidad estructurada con vistas a un espectáculo y a una difusión más o menos mediatizada. Y aunque casi ninguno de nosotros -digo casi- sea actor en el sentido estricto y profesional del término, todos somos actores, cada uno a su manera, actores públicamente conocidos, actores y personajes reconocidos, entre otras cosas por su palabra política, por el papel político inscrito o prescrito en su partitura (Derrida, 2003b:177).

Es entonces cuando creemos que las escenas educativas ya no se pueden replegar solamente en sus formas clásicas, la escena educativa moderna, como justificamos anteriormente, tal como le sucedió al teatro. Pensamos que están las escenas educativas llamadas a pensarse en diversas tentativas, en nuevas formas, para reflexionar sobre sus sentidos, sus teorías y sus prácticas. Estas formas las dibujan las interpretaciones desde la teatralidad como espesor de signos. Por ejemplo, el teatro había que pensarlo en medio de la incertidumbre de ese fin de siglo XX. Son los filósofos que aproximan los problemas formales del teatro con los procedimientos filosóficos produciendo un juego de vínculos y el devenir de nuevas conceptualizaciones. Las escenas como metáforas para poetizar la producción de la diferencia y el diferimiento de las huellas sensibles que nos hacen pensar en la capacidad de ser índice de sí misma, de subrayar su propia lógica de presentación. Otra mirada posible es entender a las escenas áulicas como un dispositivo en acto, (Anijovich, 2009) donde se presentan significados implícitos y explícitos, derivado de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de conflictos, de órdenes y desórdenes, de incertidumbres, de modos de relación entre sujetos, de relaciones con el saber, de vínculos

con el conocimiento, de representaciones conscientes e imaginarias individuales y compartidas en la acción, en la teatralidad.

Como un organizador técnico (Anijovich, 2009) que instituye las circunstancias para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación, donde estos elementos enseñan. Y un espacio provocador (Anijovich, 2009) de transformaciones, de relaciones interpersonales, de conocimiento, de pensamientos, de reflexiones, de lo imaginario y de la circulación fantasmática a nivel individual, de procesos dialécticos donde se recupere el sentido de los opuestos no para resolverlos necesariamente, sino para sostenerlos en sus contradicciones, de toma de conciencia.

En este sentido, Foucault (1994) describe un dispositivo, primero como red, luego por la naturaleza de esa red y por último como acontecimiento. Es red, en tanto que, se tejen de manera heterogénea los discursos, las instituciones, lo arquitectónico, las decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; entre lo dicho y lo no dicho. Su naturaleza se ubica en los vínculos entre los elementos heterogéneos, como un juego de cambios de posición, de sus modificaciones. Y el dispositivo como acontecimiento que responde en un momento histórico a una urgencia.

Definiremos, la clase escolar, lugar predominante de la práctica pedagógica, del hacer, del acontecimiento, de los sucesos, en un aquí y ahora, como escena. Lugar espacial, como parte de una obra mayor, con personajes, escenario, vestuario, entre otros, un tiempo sincrónico y asincrónico, y a la vez como una manera abierta, de diversas interpretaciones con variadas capas de sentidos, porque la escena no es solo la escena, no es solo lo visible, es algo más. Reflexionar e investigar por las escenas educativas atravesadas por categorías de otra disciplina, el teatro, para que la crítica nos permita una construcción de conocimientos y de teorías para su reformulación y comprensión. La mirada se direcciona en el transcurrir, en el suceder de las acciones, en los hechos, en el acto mismo de realización y existencia, pensadas como actos de enseñanza.

La labor que estamos materializando con las escenas educativas es una manera de espectar, es también una modalidad de intervención que se circunscribe en una ficción, que nos distanciará de la acción y nos implica ciertas reflexiones. De esta manera nos devenimos en actores que interpretamos escenas singulares, en un espacio y un tiempo,

espectadores de funciones, actores, roles que actúan en esa obra institucional, donde se cruzan con las políticas públicas.

Derrida en *La doble sesión* (2015) plantea la característica crítica de la escena que: «no ilustra entonces nada más que la escena, la equivalencia del teatro y de la idea, es decir, como los dos nombres lo indican, la visibilidad (excluyéndose) de lo visible en donde ella se efectúa» (316).

Las escenas educativas, siguiendo las ideas de Derrida (2015), se nos presentan en dos condiciones, por un lado, ser el nombre del marco que nos posibilita el fenómeno al replegarse y a la vez, ser la forma de inteligibilidad de ese mismo marco como imagen de los límites de la representación. Como, por ejemplo, cuando Derrida plantea en *El teatro de la crueldad y la clausura de la representación* (1992), que la obra de Artaud (1986) se interpreta como «un sistema de críticas que conmueven el conjunto de la historia de Occidente más que un tratado de la práctica teatral» (322). A la vez, esa práctica la piensa Derrida (1992), como el único tipo de escritura que es capaz de mostrar la repetición inherente a toda representación, la repetición originaria, el origen de sentido que difiere de sí mismo sin punto fijo. Al fin del texto cuando describe el teatro de la crueldad se visibiliza la tarea de deconstrucción:

Pensar la clausura de la representación es, pues, pensar la potencia cruel de muerte y de juego que permite a la presencia nacer a sí misma, gozar de sí mediante la representación en que aquélla se sustrae en su diferencia. Pensar la clausura de la representación es pensar lo trágico: no como representación del destino sino como destino de la representación. Su necesidad gratuita y sin fondo (Derrida, 1992:343).

La deconstrucción poseería una matriz teatral, si se la piensa desde la obra de Artaud (1986) y se encuentra interceptada por el cuestionamiento de la noción de obra, ya que no sólo separa al autor de la obra, a la vez del ocultamiento de su producción, como a la crítica de la obra, sumadas a la legitimación que se enmarca o produce como tal. Es aquí cuando surge lo performativo, como algo nuevo que no refiere a una realidad previa que representaría.

Al respecto el pensador argelino dice:

Cualquier performativo produce algo, sin duda, hace advenir un acontecimiento, pero lo que hace de este modo llegar no es necesariamente una obra, y siempre debe ser autorizado por un conjunto de convenciones o de ficciones convencionales, de como si en los que se funda y se pone de acuerdo una comunidad institucional. (2002:39).

La relación de la obra con su archivo de construcción es parte de su constitución, una obra es su contexto, se lee en una realidad, a la vez, que lo desplaza y lo sustituye. Se genera una operación de mutabilidad. Entonces la obra puesta en escena es una experiencia de contextualización y de dislocación. La constitución de la obra habilita que las variadas lecturas descontinúen la pretensión de mismidad, se generan infinitas lecturas virtuales, son discursos en potencias. La obra se encuentra en un contexto indeterminado, dado su posibilidad de cierre o saturación. Para Derrida (1992), se produce una fractura en el registro teatral, es un modelo para pensar, justamente en la falta de modelos en las formas discursivas de montar toda anhelada realidad. Es interesante este planteo de Derrida (1992) que posiciona al teatro como modelo sin modelo, es una forma de pensar lo expulsado que siempre ha debido subyacer para sostener el régimen de enunciación que lo expulsa. «Pues nada menos que el gran gesto metafísico sería la búsqueda de cierta realidad por imitar, previa a la imitación» (1977: 93). Derrida (1984) piensa en el doble sentido en la noción de representación, como delegación y como espectáculo y que no pueden escindirse. Porque el espaciado propio de la escena teatral necesita una suplementaria, jamás idéntica reescenificación para enunciar en nombre de otro y sin la autorización heterónoma, no se podría exponer. Derrida (1989) plantea que: «el concepto de representación se halla habitado por una repetición que siempre desdobra la identidad que busca representar» (1989a:92). Piensa la teatralidad sin límites determinados, ni realidad previa a la cual referir, anula cualquier prescripción espacial previa y voces que puedan reunir la dispersión, surge esta como inestable significación. Es así como la operación de pensar la teatralidad se escapa a la binaria manera que la entiende el logocentrismo, se encuentra anclada en la ley de la iterabilidad. Es cuando la teatralidad se piensa desde la deconstrucción, donde las antiguas divisiones y subordinaciones no son tan claras. El problema se presenta al no pensar desde la iterabilidad y de la presencia de un texto previo.

Por consiguiente, la no representación es representación originaria, si el término de representación alude al despliegue de un volumen, de un medio de varias dimensiones, si la representación es una experiencia que produce su propio espacio. Al decir espaciamiento nos referimos a la producción de un espacio que ninguna palabra sería capaz de resumir o de comprender, ya que ante todo supone, y con ello alude a un tiempo que ya no es aquel de la citada linealidad fónica; hace alusión a una nueva noción de espacio (Derrida, 1966:11).

Entonces la palabra, nos dice Derrida (1996), ocupará en la escena un lugar delimitado, poseerá una función de ordenar, se emancipa de la palabra, la escritura como anulación del cuerpo, como gesto viviente, solo se realiza una vez y es el espacio mismo. Siguiendo a Derrida (1996) cuando analiza el teatro de Artaud (1986), podemos plantear la escena áulica como repetición que no se repite, la escena como repetición originaria de las diferencias en el conflicto de las fuerzas, la representación no tiene fin, la clausura es el límite circular en cuyo interior la repetición de la diferencia se repite indefinidamente, es decir, es el espacio de su juego, este movimiento es el movimiento del mundo, la escena como juego. Entonces este juego en la escena áulica es la vida. Pensar las clases educativas es clarificar el concepto de idea, en su origen como acontecimiento y cómo se presenta, se materializa en formas particulares y contingentes. Desde sus orígenes la filosofía piensa la relación entre la particularidad del presente, una verdad surge en un punto de un mundo determinado y a la vez por la universalización de su destino y la originalidad de su origen, tiene que ser pensada en un modo temporal diferente a la finitud de la experiencia individual, la eternidad. Es así como la escena escolar con su dimensión política se ofrece a todos por igual y se amplifica en las escenas, produciendo procesos de subjetivación, es decir, poder evaluar su situación y el mundo histórico en que va existiendo, más allá de su pura contingencia o particularidad.

La escena escolar es una forma del Estado, amplificadora, transformada, donde es otra versión, clarificada, donde las formas políticas suben a escena en una situación histórica. A la vez pensamos las relaciones múltiples y las dimensiones que se entrecruzan, entre las diferencias y el diferimiento, tanto sociales, institucionales, grupales, interpersonales, técnicas, en los niveles explícitos e implícitos, en registros imaginarios, simbólicos y reales (Souto, 1996).

De modo genérico concebirla como cruce de coordenadas de tiempo y espacio, hábitat de sujetos en agrupamientos prefigurados, lugar de encuentro signado por la particular forma que en ella adopte la tríada relación educador – estudiantes – conocimiento. Es el ámbito

principal de realización de la escena pedagógica cotidiana, de concreción de prácticas de enseñanza como expresión de la puesta en juego de propuestas didácticas diversas (Edelstein, 2011).

Diversos autores comparten estos conceptos, entre ellos: Contreras (1990); Davini (1995; 1996; 2008); Camilloni (1996; 2007a); Garrido, Pimenta (1998); Feldman (2008).

No desconocemos otras posturas que defienden otros objetos de estudio para la didáctica, como puede ser el proceso de enseñanza aprendizaje, el acto pedagógico o el salón de clases. Becker Soares (1985) y Barco (1989), por ejemplo, plantean que la didáctica debe ocuparse del salón de clases. Por su parte, Souto (1996) sostiene que el acto pedagógico es el objeto formal de la didáctica mientras que las situaciones de enseñanza son su objeto concreto.

El acto pedagógico se lleva a cabo habitualmente en situaciones de clase escolar, pero muchas otras se presentan en ámbitos no formales o incluso informales, también en el espacio virtual, cuestiones que no permiten hablar de la clase escolar como el único objeto de estudio de la didáctica, pero sí uno relevante.

En otro trabajo Souto (2001) plantea que la didáctica es una teoría o un conjunto de teorías acerca de la enseñanza, pero aclara que este proceso no puede ser estudiado al margen de las situaciones en las que surge. Para comprender y analizar su objeto de estudio, la didáctica, desde este planteo debe construir un enfoque multirreferenciado, teniendo en cuenta la complejidad del objeto, articulando perspectivas teóricas diversas y preservando su autonomía.

Esta opción hipotética de análisis e interpretación desde el concepto de teatralidad, la sostenemos en la idea de establecer una distancia para proponer una construcción teórica. Esta distancia que se bifurca, que estamos ensayando, se plantea como un campo complejo, donde desplazamos a este objeto del campo de la didáctica para embestir con tres categorías de la filosofía del teatro: el convivio, la poiesis y la expectación. Sostenemos que la clase escolar es un objeto de investigación, pero nos atrevemos a sustraer su exclusividad a la didáctica.

Souto (1996) escribe *La clase escolar*, es en este texto que justificamos, en parte, nuestro enfoque y análisis desde el campo del saber teatral, cuando dice que a la clase escolar:

Para comprenderla y analizarla se requiere un enfoque que permita el cruce y la convergencia de distintas disciplinas y teorías. Se plantea así la necesidad de recurrir a un enfoque multirreferencial.

Entendemos por este una perspectiva que conjuga enfoques diversos, los articula en relaciones recíprocas sin reducirlos unos a otros, preservando su autonomía y permitiendo la heterogeneidad. La clase escolar es el escenario donde se producen las prácticas pedagógicas. Remite a un ámbito delimitado por el aula en lo espacial y por el año electivo en lo temporal. Es el ambiente donde los eventos, los sucesos transcurren. Pero la clase es más que ello, abarca los procesos y las relaciones que en ese ambiente se producen. En ella se dan formaciones específicas, peculiares configuraciones de tarea, de relaciones, etcétera. En ella se reflejan, se dramatizan configuraciones propias de la dinámica institucional, pero también surgen y se extienden a la institución núcleos de significación propios (136).

Las escenas educativas, las queremos desplegar como una maquinaria de sentidos, sentidos teatrales, como microcosmos únicos, donde si bien podemos establecer similitudes entre una escena y la otra, analogías, comparaciones, y diversas operaciones, nos posicionamos en un momento único, circular, no lineal y causal. Nos resulta de interés seguir avanzando en definir escena, cuándo hay escena, cómo reconocerla, identificarla, describirla, leerla, aprehender una escena y cómo examinar lo que pasa en ella.

Por lo tanto, las escenas educativas como teatralidades singulares, de reactualización, reactuación, como espacios reflexivos, para pensar en sus espesores que se despliegan en un universo que es la clase única, política, artística, filosófica, práctica y teórica. Las clases educativas, sostenemos que ya no se pueden replegar en sus formas clásicas, tal como le sucedió al teatro.

Nos permitimos por un momento pensar dentro de las escenas educativas en los personajes conceptuales, para que desde esta posición filosófica espesar las posibles miradas.

En el devenir de la escena áulica, se interpretan personajes, se despliega en la reactualización de los límites del pensar, del querer, del sentir, esta operación de interpretar un personaje posibilitará de múltiples sentidos y teorías al oficio de educar, eso creemos. De esta manera, como sugiere Nietzsche (2000), el actor educador podrá vincularse con sus estudiantes, generar la transformación de ellos, pensar con y desde el conocimiento y posibilitar la producción de este, a partir de la experiencia personal de haberse transformado a sí mismo.

«El modelo de un saber que tan sólo constituye una opinión pretendidamente superior, Urdoxa; la sustitución de personajes conceptuales por profesores o directores de escuela» (Deleuze y Guattari, 2002:82).

En las escenas educativas se interpretan, se cruzan, se resignifican conceptos y personajes, sustancia de Aristóteles (335 aC), cogito de Descartes (1637), monada de Leibniz (1710), condición de Kant (1787), potencia de Schelling (1775), tiempo de Bergson (1941), a modo de ejemplos entre tantos otros.

En las escenas pueden surgir los personajes conceptuales, como movimiento de la teatralidad, son reconstruidos por los que espectan la obra áulica:

Sin embargo, ahí está; y, aun innominado, subterráneo, siempre tiene que ser reconstituido por el lector. El personaje conceptual no tiene nada que ver con una personificación abstracta, con un símbolo o una alegoría, pues vive, insiste. El filósofo es la idiosincrasia de sus personajes conceptuales. La diferencia entre los personajes conceptuales y las figuras estéticas consiste en primer lugar en lo siguiente: unos son potencias de conceptos, y las otras potencias de afectos y de perceptos. Unos operan sobre un plano de inmanencia que es una imagen de Pensamiento-Ser (noúmeno), los otros sobre un plano de composición como imagen de Universo (fenómeno). Con más razón aún, los personajes conceptuales (y también las figuras estéticas) son irreductibles a tipos psicosociales por mucho que sigan produciéndose en este caso incesantes penetraciones. Simmel (1905) y después Goffman (1959) profundizaron mucho en el estudio de estos tipos que parecen a menudo inestables, en los enclaves o en los márgenes de una sociedad: el extranjero, el excluido, el emigrante, el que está de paso, el autóctono, el que regresa a su país... Los personajes conceptuales tienen este papel, manifestar los territorios, desterritorializaciones y reterritorializaciones absolutas del pensamiento (Deleuze y Guattari, 1993:71).

El actor en las escenas educativas es el que cumple el rol de oficiar de educador, profesor, maestro, este ocupa el centro del escenario educativo, centralidad en la representación del acto educativo, en la puesta en escena, el actor como personaje, donde se puede descentralizar, desubicar como acción de otra ubicación espacial y conceptual.

Entre el teatro y el acontecimiento pedagógico es la de las emociones un cruce que se genera. Al hablar de emociones nos estamos refiriendo a las sonrisas, llantos, mímicas, actitudes, posturas, entre otras. Estas emociones generan situaciones psicológicas y dramáticas que le dan forma y espesor al texto de la actuación. El actor educador está en el centro del acontecimiento, es el nexo entre el texto, el proyecto educativo, los que espectan la clase y es el punto por donde pasan las descripciones de la escena. El actor educador encarna a un sujeto cuyo rol le confiere la historia educativa moderna.

Los elementos ficcionales que reviste una escena educativa se dan porque los que espectan saben que se está interpretando un rol, el de educador, este último es consciente de que está desempeñando un papel, de esta manera se está en una definición de una

situación teatral. El actor educador compone una partitura, en muchos casos puede ser inconsciente, guion vocal y gestual en la que se inscriben los signos verbales y extraverbales.

El primer trabajo del actor educador es estar presente, es decir se sitúa ante el público aquí y ahora, se entrega en directo, sin intermediarios. El actor educador tiene un doblez en su presentación, por un lado, es persona real y, por otro lado, es personaje educador. El segundo trabajo es permanecer en el personaje educador, no romper la ilusión que se les presenta a los que espectan que están frente a una clase. La tercera tarea tiene que ver con la dicción del texto determinado, se la puede volver verosímil y situar en la acción. El actor educador en la puesta en escena enuncia su texto y sus acciones a partir de su comportamiento y dicción. El actor educador realiza elecciones de los indicios gestuales, faciales, vocales que emplea, dependiendo de las significaciones que intente imprimir en los espectadores.

El trabajo del actor sobre sí mismo en cuanto a sus emociones tendrán sentido en la perspectiva de la mirada del otro. El psicoanálisis ve al sujeto como un sujeto agujereado, intermitente, de responsabilidad limitada, el actor educador no lo entendemos como un imitador mimético, no es un simulador, es un estimulador que performa sus insuficiencias, sus ausencias, sus ignorancias y su búsqueda por el saber, quizá en estas estimulaciones produzca enseñanzas. El performer educador no interpreta el papel de educador, actúa en su nombre, la operación se genera entre el educador y los estudiantes quienes completan las escenas. Podemos pensar en distintos tipos de personajes que interpreta el actor educador, puede ser el personaje conceptual (Deleuze y Guattari, 1994), el personaje escolástico que encarna textos de otros, el personaje pedagógico que construye cuerpo hace cuerpo, llega a ser otro, en un hacer que hace ser. De esta manera de operar el personaje pedagógico construye conceptos y no sólo los expone «El personaje conceptual no tiene nada que ver con una personificación abstracta, con un símbolo o una alegoría, pues vive, insiste» (Deleuze y Guattari, 1994:66).

Interpretar personajes se despliega en la reactualización de los límites del pensar, del querer, del sentir, esta operación de interpretar un personaje posibilitará de múltiples sentidos y teorías al oficio de educar, eso creemos y creamos.

Puede que el personaje conceptual aparezca por sí mismo en contadísimos casos, o por alusión. «Sin embargo, ahí está; y, aun innominado, subterráneo, siempre tiene que ser reconstituido por el lector» (Deleuze y Guattari, 1993:63).

Romper con la noción del logocentrismo es entender cierta horizontalidad en la producción de saberes, un modelo sin moldes, con huellas de huellas, desdibujando las jerarquías impuestas para descentrar el poder, para tambalear la pretendida superioridad, que plantean Deleuze (1985) y Guattari (2002).

de modo genérico concebirla como cruce de coordenadas de tiempo y espacio, hábitat de sujetos en agrupamientos prefigurados, lugar de encuentro signado por la particular forma que en ella adopte la tríada relación educador – aprendices – conocimiento. Es el ámbito principal de realización de la escena pedagógica cotidiana, de concreción de prácticas de enseñanza como expresión de la puesta en juego de propuestas didácticas diversas (Edelstein, 2011:23).

En este sentido, la tarea es identificar escenas educativas donde se construyan como una diferencia situacional, simultáneas en cuanto a ser homogéneas tanto discursivamente y contextualizarlas históricamente.

Cruzaremos las ideas sobre la escena basándonos en por un lado a Badiou (1988) que escribe *El siglo* y por otro lado a Ranciere (2013) con su texto *Aisthesis, Escenas del régimen estético del arte*, para encontrar sus diferencias, puntos en común y sobre todo, cómo nos puede hacer reflexionar sobre las escenas áulicas.

Badiou (1988) presenta en su texto una descripción política cultural del siglo XX y Ranciere (2013) caracteriza a la modernidad larga donde destaca el lugar del arte como constructor de la cultura. Badiou (1988) instala a Ranciere (2013) en la posición de quien considera que el arte tiene una posición determinante en la política en relación con la urgencia de dar respuesta como vanguardia cuya potencia es de crítica y ruptura en los planos políticos y estéticos. El método de Badiou (1988) consiste en «Tomar de la producción del siglo algunos documentos, algunas huellas que indiquen cómo se pensó el siglo a sí mismo» (15). A lo largo de su ensayo opera desde varios ángulos: establece un recorrido sobre la modernidad desmontando y desvelando lo simbólico que oculta lo real, presenta el fenómeno temporal en una búsqueda de lo real, emplea la destrucción y la desmantelación para desarmar la modernidad, dando más importancia al proceso que al producto, hacer arte es actuar, desarrolla líneas analíticas sobre el yo moderno en términos políticos, ideológicos y epistemológico, y también considera la paradoja que lo único cierto es la incertidumbre. En cambio, Ranciere (2013) plantea en su texto catorce

escenas sobre el arte, su método se basa en aisthesis que es como percibimos el complejo sistema de producción sensible de las obras de arte. Para fundamentar la aisthesis analiza obras de artes plásticas, reproducción mecánica y las artes de representación. Entonces cada escena es un acontecimiento singular y explora sus sentidos de red significativa que le da significación. Se desliza a lo largo de su análisis de las escenas a contrapelo para constituirse en una contra historia de la cultura moderna de las artes, destacando deslizamientos perceptuales sobre el entendimiento sobre el arte. Esta categoría opera como ruptura en las lecturas de lo sintomático en la historia. Ranciere (2013) opera con un método abierto y arbitrario sobre algunas obras del siglo XX, ofreciendo un desocultamiento de la totalidad histórica, revelando otros lugares de lectura políticas estéticas.

Ranciere (2013) plantea la noción de la escena como parte integral de todo el método de igualdad. En sus escritos en la revista *Les Révoltes Logiques*, la política de emancipación es representada como la instauración de una escena de palabras y de razones. En el texto *El desacuerdo* (2010) la toma de palabras de quienes estaban excluidos de un orden social, el dispositivo de subjetivación política predominante se explica como una «capacidad de producir esos escenarios [*scène*] polémicos, esos escenarios [*scène*] paradójicos que hacen ver la contradicción de dos lógicas, al postular existencias que son al mismo tiempo inexistencias o inexistencias que son a la vez existencias» (59). Ranciere (2013) piensa la escena como construcción, conceptual o sensible, que permite el encuentro de múltiples heterogéneos y desafía el orden, siempre jerárquico y consensual, de lo que comúnmente significa pensar, hacer o decir.

Ranciere (2013) emplea la escena para reflexionar sobre sus procedimientos filosóficos. La metodología que emplea se desarrolla en una conversación con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan publicada bajo el título *El método de la igualdad* (2014), Ranciere (2013) afirma:

La escena es una entidad teórica propia de aquello que denomino método de la igualdad porque destruye al mismo tiempo las jerarquías entre los niveles de realidad y de discurso y los métodos habituales para juzgar el carácter significativo de los fenómenos (99).

En esta idea, la escena como práctica del método de igualdad operaría en dos sentidos que producen efectos, el primero deshace la jerarquía entre los discursos y las disciplinas, afectando lo real a un nivel último de explicación, es decir, un sistema único de razones. De esta manera se produciría una homogeneidad transversal de los tipos de saber, en un

espacio común de verificación, donde estos valores son iguales al concepto y la imagen, al relato original y al comentario filosófico, a la literatura y a la historia.

Ranciere (2013) define estos efectos de las escenas sobre las formas de conocimientos, sobre lo que se enuncia en los discursos, en un artículo publicado originalmente en inglés bajo el título *Thinking between Disciplines: an Aesthetics of Knowledge* (2006), a su propia filosofía como una actividad «indisciplinar» (9).

El segundo efecto, que se encadena con el primero, afecta no el orden del discurso sino la naturaleza misma de los fenómenos a los que se refieren los distintos tipos de saberes. De esta manera borrar las jerarquías causales de los niveles de explicación discursiva se relaciona con una múltiple forma de aparición de los fenómenos y de sus relaciones. El valor no está en los discursos sino en los hechos que cambian al ser presentados como escenas. Las escenas tienen lógicas singulares, donde el corte que se produce al ser escogidas y distribuidos sus elementos no dependen de un criterio fijo de significatividad. De esta manera Ranciere (2014) sostiene que, siempre que sea posible encontrar una alteración significativa del tejido sensible de la experiencia, «es posible analizar una situación pequeña o grande en términos de acontecimiento» (94).

Las escenas las define Jacques Ranciere (2013) en su texto *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte* (2013). Dice que:

Las escenas no es la ilustración de una idea. Es una pequeña máquina óptica que nos muestra al pensamiento ocupado en tejer los lazos que unen percepciones, afectos, nombres e ideas, y en constituir la comunidad sensible que esos lazos tejen en la comunidad intelectual que hace pensable el tejido. La escena aprehende los conceptos en acción, en su relación con los nuevos objetos de los que procuran apropiarse, los viejos objetos que intentan pensar de nuevo y los esquemas que construyen o transforman con ese fin (12).

Creemos necesario preguntarnos sobre qué es una escena, porque nos interesa, especialmente, el acto de concreción de la enseñanza, el acto donde lo concreto no siempre está presente, el acto pedagógico donde los sucesos y acontecimientos se interpretan, actúan y despliegan, con educadores que intentan provocar, experimentar y generar el acto de enseñar.

Respondemos a la pregunta diciendo que una escena es un espacio y un tiempo determinado por la acción de enseñar, donde el acto pedagógico deviene en diversas formas de realización. En el cual esperamos comprender los diversos acontecimientos en

sus variadas significaciones: sociales, humanas, reales y entender los sentidos que se desarrollan en ella (Souto, 1996).

Podremos pensar una clase como un suceso social, que reviste una organización, estructurada en un tiempo y en un espacio. La construcción de la clase se determina por los actores presentes, donde la idea de captar la atención en una actividad común es tarea del educador y se desarrolla una secuencia de eventos (Lemke, 1997).

Intentamos arribar a un análisis donde la disciplina teatral nos abone de conceptos para pensar la clase educativa. Conectar, operar, nuevos conceptos, nuevas visiones, que si bien provienen de otros campos donde los conceptos no son nuevos, pueden resignificar otra manera de entender. Quisiéramos fundamentar por qué trabajar con escenas educativas.

La labor que se emprende con las escenas educativas es una manera de espectral, es también una modalidad de intervención que se materializará en una ficción, que nos distanciará de la acción y nos implicará ciertas reflexiones. De esta manera nos devenimos en actores que interpretaremos escenas singulares, en un aquí y ahora, espectadores de funciones, actores, roles que actúan en esa obra institucional. Pensar las escenas educativas nos advertirá del entre que se interpreta entre los diversos actores. Este entre los actores es una posición política porque «la política surge en el entre y se establece como relación» (Arendt, 1995:31).

Ampliar categorías en las escenas educativas desde las posiciones políticas. «la escena permitiría, según la lectura que se haga, ver capacidades en lugar de incapacidades, escuchar palabras en lugar de ruido, advertir estrategias de la inteligencia como trabajo en lugar de déficits» (Greco, 2009).

Es así, que operar bajo los principios de distinción, conjunción e implicación de la clase educativa desde la mirada de las escenas, creemos que complejizan, quizá, la manera de situar la teatralidad en el acto educativo.

Escapar de la simplificación, del binarismo, de la oposición, del reduccionismo es un desafío, es saltar cierto cerco cognitivo a la hora de interpretar. Donde la singularidad de las clases, pensadas desde varias posiciones, perspectivas, tanto en la escena, como dentro de y sobre ella, nos presenta un camino inductivo para producir antes que nada un saber complejo.

Nuestros estudios intentan encontrar cuestiones como una manera de describir y determinar cuándo y cómo está teniendo lugar la clase a partir de la interacción en el aula y para identificar los aspectos del discurso y las actividades que se producen, apelando a saber qué es lo que sucede en la escena.

A la vez, se encamina a comprender y ponderar los aspectos no verbales de la actividad en la clase y conectarlos con lo que hasta ahora sabemos del discurso en el aula. Los aspectos no verbales incluyen el medio ambiente y el equipamiento del aula, las imágenes y las herramientas utilizadas, así como los gestos y otras acciones tanto de los educadores como de los estudiantes que se involucran en diferentes actividades. «Yo identifico una escena en cuanto a que construye una diferencia en una situación y, al mismo tiempo, crea una homogeneidad transversal con respecto a la jerarquía de los discursos y a las contextualizaciones históricas» (Ranciere, 2013:99).

Las escenas educativas como entidades teóricas y prácticas propias, con un método de igualdad que converjan entre lo particular y lo universal, las clases como lo opuesto exacto de la generalidad estadística.

La escena es una entidad teórica propia a lo que denomino un método de igualdad porque destruye al mismo tiempo las jerarquías entre los niveles de realidad y el discurso y los métodos habituales para juzgar el carácter significativo de los fenómenos. La escena es el encuentro directo entre lo particular y lo universal. En este sentido, es el opuesto exacto de la generalidad estadística (Ranciere, 2013:99).

Las escenas educativas como dispositivos que sintetizan el reparto de lo sensible. La posibilidad de interrogar las escenas como ficciones donde los diálogos entre conceptos, personajes, discursos y elementos materiales sean tramas para pensar. Y cómo pensar es lo que le preguntamos a Ranciere (2013) quien dice que:

Construyo la escena como una maquina en la que pueden condensar al máximo de significaciones en torno a la cuestión central, que es el reparto de lo sensible. A partir de eso la construyo, la entronizo como escena en función de su capacidad para interrogar todos los conceptos o los discursos, todas las ficciones que tratan las mismas cuestiones, a saber, qué relación hay entre el hecho de tener tiempo o no tener tiempo y de hecho de poder pensar o no poder pensar (100). Lo que constituye para mí la escena es esa complejidad de niveles de significación y esa transversal entre los niveles de discurso (101).

Las escenas educativas se especiarán con el recorte que elijamos, se inventarán como modo narrativo y se posicionarán con una voz propia. Ranciere (2013) nos subraya la necesidad de inventarle un modo de narración a la escena al decir que:

El curso de lo que se cuenta no es el relato de la escena sino lo que me permite a mí coordinar los hechos que pongo juntos. La escena puede mantenerse latente como al principio de inteligibilidad por detrás de la escritura, que no se escribe tal cual. La escena se puede contar, puede tener voz, en ese momento hay que inventarle un narrador, es necesario inventarle un modo de narración (104).

Es cuando la escena educativa se podrá recrear a partir de un relato conceptual, donde se podrá evidenciar el reparto de lo sensible. «Se puede decir que escena es un concepto, puesto que designa una operación esencial en mi trabajo y una operación que se puede relacionar con una noción central para definir el objeto de mis investigaciones, el del reparto de lo sensible» (119).

Entonces nos vemos ante la cuestión de elegir qué escenas educativas serán significativas para la investigación, dicha significación expone la división que los habita, el del ser hablante dividido, donde la elección de las escenas educativas se relaciona con las nociones y la manera en que se exponen.

Yo intento siempre elegir las puestas en escena en las que los conceptos toman su significación y exponen la división que los habita: así podemos siempre definir al animal político por el ser hablante, más precisamente el ser parlante se anuncia enseguida como un ser hablante dividido, un ser hablante en división. Eso es lo que define a la escena a la vez como relación entre las nociones y como una manera en la que las nociones se exponen (Ranciere, 2018:2).

Las escenas educativas nos remontan a la idea de escena teatral. En las escenas se construyen intrigas de nociones habitadas teatralmente por los personajes conceptuales, quienes se distribuyen posiciones y capacidades.

El concepto de escena no remite necesariamente al del teatro como institución. Lo esencial de la escena es la construcción de una cierta intriga donde las nociones se encuentran en obra, encarnadas por los personajes conceptuales. Hay puntos donde la racionalidad de la escena encuentra lo que podríamos llamar la cuestión política del teatro (Ranciere, 2018:3). El relato es una puesta en escena de la distribución de las posiciones y de las capacidades. Eso es lo que está en juego con las nociones de escena y de intriga (Ranciere, 2018:4).

La organización de una escena educativa puede ser entendida desde varias posiciones, el de adentro, el de afuera. Porque no es posible la construcción de una escena educativa desde el vacío, tanto histórico, cultural y social. Entonces pensamos las escenas educativas como una verdad, como una combinación que pone juntos los cuerpos, los gestos, las miradas, las palabras y las significaciones, donde se visualiza un modo de racionalización, más allá del afuera de la escena.

La diferencia entre escena y dispositivo se hace evidente entre el encuentro y la fabricación, las escenas educativas, por lo tanto, exponen como una misma cosa puede ser percibida, en esa oscilación se configura la escena.

La escena es el lugar de un encuentro mientras el dispositivo es una fabricación...La escena es sobre todo lo que expone las diferentes maneras en las que una misma cosa puede ser percibida: es para mí el momento en el que las cosas pueden oscilar... Hay subjetivación, para mí, cuando hay reconfiguración de las coordenadas de un campo de experiencia. Esto es lo que está en juego en la escena (Ranciere, 2018:12).

Pensar por escenas las clases educativas se fundamenta, entre otras razones,

porque es una manera de reconstruir los posibles niveles de realidad con su propia racionalidad. vivimos en un universo en el que se está de entrada identificado, a través de formas de clasificación de los fenómenos, de las formas de distribución de los estados sensibles, de los regímenes de interpretación. Eso quiere decir que construimos cada vez polémicamente, las escenas o las especies de andamiajes diferentes a partir de los cuales reconstruimos los niveles posibles de realidad. No es la realidad de un proceso en movimiento que produce eflorescencias, pero siempre está la construcción de andamios de percepciones, de conceptos, de regímenes de interpretación que construirán niveles de realidades diferenciados con su racionalidad propia (Ranciere, 2018:13).

Vamos a emplear el esquema que desarrolla Alvarez Castillo en su texto: *La doble escena, usos filosóficos del teatro y distinciones teatrales en la filosofía francesa contemporánea* (2018). El autor esquematiza las funciones que se interceptan entre teatro y filosofía, a las cuales les agregamos las escenas educativas. Dichas funciones, que desarrollaremos a continuación, son la función espacial, la función temporal, la función escópica y la función performativa.

El devenir de una clase escolar supone el espesor de las funciones en forma simultáneas, embistiendo una complejidad. «Una puesta en escena se crea a partir de la interacción de todos sus participantes, o sea, del encuentro entre ejecutantes y espectadores» (Fischer-Lichte, 2014:19).

La función espacial, parafraseando a Castillo (2018), en las escenas escolares es un recorte en el espacio circunscrito y encuadrado en una serie de fenómenos. Es la arquitectura el espacio donde se desplegará la escena, existe en función de la representación que va a posibilitar la aparición de la escena, es donde el pensamiento conceptual tendrá su espacio de encuadre escénico y su propio territorio de efectuación. Espacio determinante de los dinamismos, variaciones de intensidad que están antes de la

actualización de la representación. Derrida (1996) lo llama espaciamento, Deleuze (1985) y Guattari (2002) lo nombran un plano de inmanencia filosófico y Foucault (1994) los enuncia como contornos de visibilidad, estos autores aportan al concepto de la función espacial de la escena como una composición múltiple de espacios. Es la forma del espacio en las escenas educativas lo que posibilita la formación.

La función temporal de las escenas educativas, siguiendo a Castillo (2018), está asociada al tiempo histórico de lo que se enuncia en conjunto con el tiempo de lo que se narra, se dialoga, sumados a los tiempos del que está como espectador y a la vez convive. Este espesor temporal que acontece es improvisación, es impredecible en los guiones prefijados, el tiempo va escribiendo la escena única e irreplicable como una nueva experiencia. La idea como algo eterno desde el punto de vista filosófico se ve conjugada, alterada en la representación de la escena educativa. «Lo que se muestra en las puestas en escena sucede siempre aquí y ahora (hic et nunc) y se experimenta de especial manera en el momento presente» (Fischer-Lichte, 2014:21).

La función escópica en las escenas educativas se relacionan con la función de espectador que circunscribe una estructura de mirada en cada estudiante. Esta mirada actúa en dos planos, afirma Castillo (2018), una que es anónima, ya que todos esperamos a la vez la escena. La otra característica es una mirada afectiva, desde el teatro se habla de la forma de proyección imaginaria del fantasma o bajo la contaminación de las pasiones. En la escena educativa se produce un saber en ese vínculo entre quien especta y con quien actúa, Lacan (1960) plantea que se genera un saber y una escritura de su matema, y con ello se abre un espacio para que el deseo se inscriba coherentemente con la vida del sujeto. Este pasaje que hace de lo real una transformación del fantasma del saber es el nudo que teje la cuestión ideológica y científica.

En las escenas educativas el presente tiene lugar, así como el orden histórico y político, ese lugar es único en quien especta y lo transforma, lo resiste, siempre y cuando estén vinculadas con el deseo y con la voluntad. Las puestas en escena se caracterizan por ser acontecimientos. «El tipo particular de experiencia que las propicia representa un modo especial de experiencia liminal» (Fischer-Lichte, 2014:27).

La función performativa en las escenas educativas se desarrolla entre el vínculo singular de la palabra, el pensamiento y la acción. Se despliegan en las escenas una forma de expresión determinada, propone Castillo (2018), un campo de sentido y una disposición

particular de los cuerpos, produciendo infinitas posibilidades. Estas combinaciones producen performances variables dependiendo de los tonos que ocupen la palabra enunciada, el contenido expresado y el gesto operado. La filosofía plantea estas combinaciones y los acentos que ocupen cada una como nuevas formas de lo sensible en el sujeto artístico, político y educativo, donde la realidad del actor, la potencia virtual del personaje y la repetición incorporal del lenguaje producen efectos y afectos. «El cuerpo fenoménico del ejecutante y del espectador es la razón existencial de cada puesta en escena: en la vida diaria, en las artes y en las prácticas escénicas culturales» (Fischer-Lichte, 2014:22).

Reflexionar e investigar por las escenas educativas atravesadas por categorías de otra disciplina, el teatro, para que la crítica nos permita una construcción de conocimientos y de teorías para su reformulación y comprensión. La mirada se direcciona en el transcurrir, en el suceder de las acciones, en los hechos, en el acto mismo de realización y existencia.

La teatralidad es la construcción de otro universo de apariencias: el hecho de hacer aparecer lo que no aparece o hacer aparecer de otro modo lo que aparece según un cierto modo de visibilidad y de inteligibilidad. La teatralidad está muy ligada a esto, a saber, que todo se juega en la presentación de lo que aparece (Ranciere, 2018:3).

La escena educativa como manifestación de una puesta, de lo que aparece, para hacer inteligible lo que sucede, un modo de lo visible. De este modo se puede vislumbrar si la filosofía, ya que Ranciere (2013) se ocupó en varios de sus escritos, aportan espesor en las capas de sentidos.

El propósito de cruzar las disciplinas que permitan mirar las escenas educativas con el teatro nos acerca a pensar conceptos filosóficos. Se abren caminos entre el discurso filosófico, las prácticas áulicas y las escenas teatrales. Desde el mundo griego clásico, el teatro y la filosofía se relacionaron, nuestro interés es adicionar la clase educativa, en este movimiento de interrogación nos valemos.

No obstante, la correlación entre experiencia y el teatro y la filosofía es un antecedente antiguo y empírico de buena porción de la cultura occidental, es decir un vínculo que está vigente, comenzando en el universo griego clásico, incluso a nuestros días y que se manifiesta en aproximadamente todas las áreas culturales en las cuáles serán simultáneamente ambos fenómenos, una ocasión especialmente aguda de este enlace tuvo expresión en el espacio francés durante la segunda mitad del siglo XX.

Habiendo heredado de la generación preliminar una clara aptitud para armonizar la labor conceptual con la creación artística una porción significativa de los filósofos franceses cuya vida intelectual comienza posteriormente de los años sesenta, encontraron en el teatro algo más que un eje de indagación regional, un objeto o una materia para elegir una estética o una filosofía del arte.

Las operaciones de las que emplea la filosofía con el teatro, las empleamos en las escenas educativas. Estos desplazamientos se aplican en un doble sentido, por un lado, se emplean categorías teatrales para crear nuevos modos de pensar, recreando fundamentaciones filosóficas. Por otro lado, el campus teórico del teatro revela y sostiene un sistema de pensamiento filosófico.

El acto de educar en una clase educativa, pensada desde la filosofía teatral, transcurre en un momento dado y contiene en sí la síntesis de disputas políticas, ideológicas, con cruces de teorías y paradigmas, escenario total de coexistencia, aún mismo donde la falta habla. Esa falta desde la filosofía al tomar conceptualizaciones teatrales nos pone en escenas miradas posibles, donde lo emblemático encuentre cuerpos, palabras, teorías y sentidos. En una escena áulica hay líneas de articulación, de segmentaridad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación (Deleuze y Guattari, 2002). Siguiendo a estos autores podemos pensarla como rizoma caracterizándose así: como principio de conexión y de heterogeneidad, donde cualquier punto de la escena puede ser conectada con otra, conectando eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales, entre otras. También como principio de multiplicidad que no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza. Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. Los autores de *Mil mesetas* presentan un cuarto principio llamado de ruptura asignificante donde las escenas áulicas frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una. Entonces una escena como rizoma puede ser rota, interrumpida en cualquier parte, pero siempre recomienza. Siguiendo estos principios las escenas no mimetizan otras, producen multiplicidades de transformación, líneas de fuga y desterritorializaciones.

Otras maneras de pensar las escenas áulicas son, siguiendo a Deleuze (1985) y Guattari

(2002), el principio de cartografía y calcamonía, donde la escena como rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. En las escenas desde la estructura profunda se dan calcos reproducibles hasta el infinito. En cambio, la escena como mapa se opone al calco, porque produce una experimentación que actúa sobre lo real, es abierta, se conecta en todas las dimensiones, es desmontable, alterable, adaptarse a diversos montajes. De esta manera las escenas áulicas interpretadas como rizoma (Deleuze y Guattari, 1985) se opera de esta manera: una escena se conecta con otra escena, donde cada rasgo no remite al mismo rasgo de la misma naturaleza, porque se ponen en juego regímenes de signos muy distinto, incluso estados de no signos. La escena no se deja reducir ni a lo uno, ni a lo múltiple, porque está compuesta de dimensiones, es decir de decisiones cambiantes. Es entonces cuando lo que sucede en las aulas no tiene ni principio, ni fin, tiene un medio por el que crece y desborda. La escena áulica siguiendo a estos autores no es una estructura, no es pensable desde el estructuralismo, porque no tiene puntos ni posiciones, de relaciones binarias, porque la escena interpretada como rizoma está compuesta de líneas, «líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza» (2002:12).

La escena entonces no es calco, mimesis, reproducción, fotografía, imitación, es un mapa en construcción, en producción, en acción, desmontable, alterable, modificable, imprevisto, improvisado, con líneas de fuga, imprevisible. Pero es necesario poner las fotos, los calcos sobre los mapas, y no a la inversa, porque el devenir de la escena áulica necesita de cartografías que se mapean en el tiempo y en el espacio de la acción. Por lo tanto, una escena no empieza ni termina, pensada como rizoma, está en el medio, está entre, es una operación de conjunción, de la y. Porque la conjunción y, opera con fuerza para sacudir, percutir el verbo ser, ¿a dónde va la escena? ¿de dónde parte? ¿adónde quiere llegar? Preguntas inútiles porque el viaje que es la escena áulica es movimiento, el comienzo, la salida es el medio, por el medio, entrar y salir, no empezar ni acabar. El medio es transversal, es perpendicular, donde la conjunción y, es acción copulativa, productiva.

La filosofía, el teatro y las clases educativas, estos vastos conjuntos de marcos teóricos los interceptamos en las categorías de representación, acción, ensayo y escena. Esta

última noción, nos resulta significativa por sus ambiguas direcciones de interpretación, la escena en su forma espacial, temporal y la escena como unidad de discurso.

Sucede algo en las escenas educativas, qué pasa, veamos a continuación a la escena educativa como espectáculo con los aportes de Debord (1967) y luego la complejizamos con Ranciere (2013).

Debord (1967) escribe *La sociedad como espectáculo*, previo al mayo francés, presenta la espectacularización de la sociedad donde se vacía de todo contenido, es decir lo que fue vivido en forma directa es transitado en forma de representación. Se transitó a lo largo de la historia del ser al tener y ahora al parecer. La escena áulica como espectáculo ya no está mediada por las imágenes, sino que son las relaciones sociales que se desarrollan. A las aulas ingresaron para quedarse; las pantallas, las industrias del entretenimiento, lo virtual, los medios de comunicación, las redes sociales, entre otros, nos vienen a interpelar en otros espesores de sentidos que se cuelan produciendo otras subjetividades. *La sociedad del espectáculo* está compuesta por doscientas veintiún tesis distribuidas en nueve capítulos, no es nuestro interés recorrer su obra, pero sí destacar los aportes que nos puedan hacer pensar en las escenas como espesores de sentidos. Ya que la sociedad como espectáculo es transferible a las escenas educativas como espectáculos, veremos por qué.

Debord (1967) busca darle sentido y explicación a la que considera una sociedad en creciente alienación, debido al sometimiento de la vida al mercado, a lo largo de su trabajo justifica el sometimiento a las mercancías, y estas devenidas en imágenes, lo que vuelve totalitario la expansión al extenderse más rápidamente por los medios de comunicación. La economía reina sobre la cultura, las instituciones, la política, la existencia y las demás esferas. Ya que los efectos de la sociedad como espectáculo anulan las posibilidades de cambios frente al sistema, «la vida entera de las sociedades en las que imperan las condiciones de producción modernas se anuncia como una inmensa acumulación de *espectáculos*. Todo lo directamente experimentado se ha convertido en una representación» (Debord, 1999:137). Sin dudas el análisis que realiza, del que aquí expusimos algunas ideas, mantienen su actualidad seis décadas después de su producción, debido al crecimiento de lo digital en nuestra cotidianidad, en lo profesional y en los vínculos. Entonces estos aportes nos espesan los sentidos de las escenas áulicas atravesadas, transformadas y amplificadas por la sociedad como espectáculo.

La escena como puesta en práctica de un método. El método para pensar la escena nos posiciona en la singularidad, para reconstruirlas a partir de una exploración de las redes de significaciones que se traman a partir de ella. En una entrevista que le realiza Jeanpierre y Zambuyan a Ranciere (2013) publicadas con el nombre de *El método de la igualdad* se piensa la escena así:

«En la escena, las condiciones son inmanentes a su efectucción. Lo cual quiere decir también que la escena, tal como yo la concibo, es especialmente anti jerárquica. El objeto es lo que nos indica cómo podemos hablar de él, cómo podemos tratarlo» (98).

El trabajo de Ranciere (2013), nos interesa en este corpus teórico para pensar las apariencias que presentan como espectáculo en las escenas áulicas.

Parafraseando a Calderón (2020) en su texto *Reivindicación de las apariencias en el trabajo de Ranciere* (2013), pensamos lo siguiente. Desde aquella escena donde los hombres estaban encadenados en compañía de sombras que toman por reales, no dejan de actualizarse en las aulas. Se actualizan cuando las apariencias inhiben la reflexión y el conocimiento verdadero, y también porque son elementos manipulables en la sociedad de la imagen. la pregunta que surge es cómo escapar a las apariencias, como espiar su espesor de signos. En principio, podríamos decir que hay una doble sospecha, el recelo de las apariencias como tales, el mundo sensible que generan y, por otro lado, su característica falaz, ya que no conciben con lo verdadero. En contradicción con el mundo verdadero que busca desentrañar por medio de la razón, el mundo de las apariencias se presenta como contingente, arbitrario y dudoso para quienes buscan la verdad. En este contexto Ranciere (2013) se pregunta por el lugar de las apariencias y cuando las reglas del aparecer están moduladas por la representación. La inquietud surge en pensar la puesta en forma de la apariencia cuando la métrica que la regula ya no es la representación. Nos interesa cuestionar la escena educativa con la inquietante cuestión que abre Ranciere (2013) cuando dice «la pérdida de lo real «es de hecho una pérdida de la apariencia» (32), en argumentar qué puede querer decir esta enigmática sentencia. Porque, sostenemos que cuestiona el desprendimiento escénico y pensar otro destino de la forma que no sea la necesidad ética que privilegia lo informe, lo impensable, la desfiguración, porque la crítica a la forma es un lugar dominante de la ideología. Para pensar en las escenas determinaciones del aparecer que no son imágenes instaladas, fijas, ante un sujeto, por el contrario, crear una arquitectura frágil donde la poética y la plástica puedan efectuar sus

transformaciones. Ranciere (2013) se ocupa de criticar a la sociedad del espectáculo, nos vamos a ocupar de encontrar su relación con nuestro interés y las implicaciones que tienen las apariencias para la escena áulica para encontrar otro ángulo de crítica y pensamiento. *El teatro de las imágenes* (Ranciere, 2008), es un texto donde plantea que las imágenes ahogan y anestesian, donde critica los artistas políticos que nos enseñan a leer las imágenes, a encontrar el juego que las produce y se oculta tras ellas. Lo que propone es buscar en las escenas las imágenes que se ocultan, poner en escena su ausencia. Por lo tanto, en el sistema dominante informar se significa en ordenar las imágenes, eliminar toda singularidad, reducirla a una forma deíctica, cuyo punto de referencia es relativo. Hay una puesta en escena de la relación de la autoridad de la palabra autorizada y lo visible que está seleccionado para nosotros, lo relevante es que vemos demasiados nombres sin cuerpos, que no nos devuelven la mirada. Su planteo se aleja de una hermenéutica que lea el exceso de imágenes y a la asignación de un sentido estable. Debord (1967) es quizá quien realiza una crítica aguda sobre la sociedad como espectáculo. Donde fundamenta los cambios estructurales que se dieron bajo las actuales condiciones de producción. La vida se ha transformado en un espectáculo, somos espectadores y no tenemos agencia en ella, es una relación social mediatizada por las imágenes, sostiene Debord (1967). Se ha producido un desplazamiento en la sociedad actual del tener al parecer, donde la exteriorización de los gestos ya no le son propios, son de otro que lo representa, somos consumidores de una ilusión. En esta idea Ranciere (2013), en los textos *El Espectador Emancipado* y *El Destino de las Imágenes*, se pregunta cuáles son los supuestos para que las imágenes no puedan criticar la realidad. Propone dejar de interpretar las apariencias como espejismos, para verlas como disparidad, una disimetría creativa y que siempre produce conflictos. La interpretación de las apariencias es para Ranciere (2013), mucho más de lo que aparece para ser visto, ya que la aparición y representación responden a determinaciones históricas, ver lo que aparece y no, lo visible e invisible, como dispositivos donde se regulan. Es de subrayar que si bien mantiene diálogos con las ideas de apariencia de Derrida (1996), Lyotard (1971), no se diferencia con el estatuto de inconmensurabilidad, ni con lo no representable, sino más bien con el exceso que no se deja asimilar como significación. De esto se desprende que su preocupación en las apariencias es separarse de un orden, alterar el espacio y el tiempo, para instalar otra escena de apariencia, cambiar el régimen

sensible, otras formas inéditas de experiencias y de abrir otro tiempo. Para lo cual la práctica de como si, donde lo que antes no existía surge, para deformar las apariencias que eran comunes. La escena sería el espacio de la acción, las operaciones de lo sensible, para no pensar en el origen del pensamiento, sino en definir escenas a partir de que uno ve la distribución, donde el origen es también una escena. La escena subraya el surgimiento de la disidencia en el consenso, de lo informe en su forma, de lo impensable de lo pensable, esta escenografía no excluye la palabra, ni lo inteligible. Su proyecto es entre, entre palabra e imagen, figura y desfiguración, apariencia y desaparición, el pensamiento como acción, es decir, las apariencias no se leen en forma binaria, no es una cosa o la otra, es la tensión que se producen entre ambas, lo real y lo aparente. Así las escenas es el lugar donde se expresan los espesores como potencias sedimentadas, espesor donde forma y materia sean reconsideradas, desde el poder que tienen para deformar, desfigurar en la medida que en las escenas áulicas figuran y forman, para dar lugar a nuevas constelaciones no previstas antes de ser puestas en escena.

### 6.11 ¿Qué es y cómo operan el convivio, la poiesis y la expectación en las escenas?

Intentaremos en estos encuentros reflexionar en torno a nuestra historia biográfica, dialogando con nuestros cuerpos, mirando con los sentidos, experimentando caminos que nos lleven a lugares inciertos. Para salir de las certezas racionales, para entrar a las incertidumbres de las sensaciones que nos construyen subjetividades y nos dan sentido; simbolizando dentro de nuestro universo desde la experiencia sensible. Cuerpo hablado que nos remonta a los barriletes de las infancias, con colores culturales, formas lingüísticas y vuelos sociales heterogéneos. Cada uno elevándose con los aires de su tiempo, con la mirada de lo que es, puede ser y dejan ser. Cielo como fiesta, con el juego de los niños.

Así se escribe desde los diversos lenguajes una prehistoria que ha comenzado hace mucho antes, narrada con otras voces y cuerpos antiguos que se hicieron propias. Así se reescribe la historia que nos construye en el aquí y el ahora, para criticar imaginando en una polifonía de voces, de cuerpos hablando en un mundo socialmente cambiante.

Imaginando (nos) desde los recuerdos, combinando con los deseos, percibiendo (nos) las sensaciones de lo imaginario, lo real y lo simbólico, emocionando (nos) acercándonos y alejándonos para perdernos y encontrarnos, dándonos sentido al estar vivo.

Conceptualizando (nos) construyendo y deconstruyendo pensamientos desde y por el cuerpo, geografías de significación, con relieves de ideologías, paisajes de historias y mapas de poder.

Imaginación crítica con sed de metáforas, poética de lo real devenido irreal, memoria de olores, reminiscencias de texturas, evocación de sabores, remembranzas de sonidos, recuerdos de imágenes como tramas de textos. Para encontrar coincidencias en los imaginarios (ficciones) sociales, para proyectar el mañana, con imágenes del pasado, saberes y vivencias presentes, creadas y deseadas de futuro.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Los siguientes talleres fueron creados por el Equipo de Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el año 2008, integrado por Marta Mantelli, Sylvia Zeballos, Carina Medina, Griselda Benítez, Marisa Santoro y Nelson Abaca.

En la escena educativa la poiesis es siempre eso que presentamos en la viñeta y algo más; mucho más, que desarrollaremos de acá en adelante.

El término poiesis nos remite en primera instancia a la poética, entendemos este concepto en las escenas áulicas si la pensamos como creación, construcción, producción, fabricación de saberes, a la vez lo que realiza el educador con su cuerpo, su voz, sus gestos están investidas de poética.

Veamos algunas definiciones para ampliar el concepto, en el Dictionnaire Grec-Française de Bailly (1950:1580-1582), las palabras vinculadas al adjetivo poietiké remiten al campo de acción de hacer (crear, fabricar, confeccionar, ejecutar), y no sólo componer objetos literarios en verso o prosa: Poíesis: Acción de hacer: I. Creación; II. Fabricación, confección (de perfumes, de navíos, etc.); III. 1. Acción de componer obras poéticas; 2. Facultad de componer obras poéticas, arte de la poesía; 3. La poesía. Poietés: 1. Fabricante (de obras manuales), artesano; 2. Quien compone versos, poeta. Poietikós, poietiké: 1. Relativo a fabricar, a confeccionar; 2. Relativo a la poesía, poético.

Aristóteles (335 aC) escribe su reconocida obra *La poética* donde reflexiona en torno a la estética y a dos géneros, la tragedia y la epopeya, los caracteriza y los define. Su exposición en la primera parte es sobre la mimesis que hay en el mundo del arte respecto a la realidad. La mimesis la describe desde el lenguaje, ritmo y armonía. En el capítulo IV se dedica a la poética, a su desarrollo y origen, la poesía surge porque el hombre tiende a imitar la realidad, según Aristóteles (335 aC). Crea la división entre los textos escritos en verso y en prosa.

Para Heidegger (1986), la poiesis es el evento de la verdad o aletheia, que significa desocultamiento o revelación. La poiesis es una forma de expresar la verdad del ser en una obra de arte, que hace presente lo que está oculto o ausente, es también una forma de pensar el ser, que no se reduce a la lógica o al concepto, sino que se abre a la experiencia y al sentido. Heidegger (1986) considera que todo arte es esencialmente poético, y que la poesía es el decir originario que desvela el ser. Este autor se inspiró en la poesía de Hölderlin (1834), Rilke (1920) y Trakl (1910) para desarrollar su pensamiento sobre la poiesis.

La poiesis para Arendt (1970) es un concepto que tiene que ver con la creación y la acción humana en el mundo. Arendt (1970) se inspira en la filosofía de Heidegger (1986), pero

también la crítica y la transforma. Donde considera que la poiesis no es sólo una forma de revelar la verdad del ser, sino también una forma de participar en la vida política y de construir un espacio público. Arendt (1970) distingue entre tres actividades humanas: el trabajo, la obra y la acción. El trabajo es lo que produce los bienes necesarios para la vida; la obra es lo que crea objetos duraderos que configuran el mundo; y la acción es lo que expresa la singularidad y la libertad de cada individuo en el ámbito de lo común. La poiesis se relaciona con la obra y con la acción, ya que ambas implican una capacidad creativa y transformadora.

Arendt (1970) se interesa especialmente por la acción, que considera la actividad más humana y política. La acción es lo que permite a los hombres mostrarse unos a otros quiénes son, mediante el discurso y la narración. La acción también es lo que genera acontecimientos históricos y novedosos, que rompen con la rutina y el determinismo. La acción es, en definitiva, lo que crea un mundo compartido y plural, donde los hombres pueden reconocerse y respetarse como iguales y diferentes. La acción es, para Arendt (1970), el ámbito de la poiesis por excelencia.

Para Habermas (1990), por otro lado, la poiesis es una forma de acción instrumental que busca transformar el mundo natural o social mediante el uso de la técnica y la ciencia. La poiesis se opone a la praxis, que es una forma de acción comunicativa que busca establecer consensos racionales entre los sujetos mediante el uso del lenguaje y la argumentación. La praxis es el ámbito de la política, la ética y la cultura, mientras que la poiesis es el ámbito de la economía, la tecnología y la administración. Critica el predominio de la poiesis sobre la praxis en la sociedad moderna, que conduce a una colonización del mundo de la vida por parte del sistema. Habermas (1990) propone una teoría de la acción comunicativa que recupere el valor de la praxis como forma de emancipación y democracia.

En el campo de la educación, algunos autores han explorado la relación entre la praxis y la poiesis en la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, Pruzzo de Di Pego, en su artículo *La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general* (2014), sostiene que la enseñanza es una praxis cuando se entiende como una interacción fundada en el discurso que no fabrica hombres, sino que los forma como sujetos. Pero la enseñanza también es una poiesis cuando crea o fabrica herramientas culturales para facilitar el aprendizaje, como los medios tecnológicos o las estrategias didácticas. De esta manera,

Pruzzo de Di Pego propone una perspectiva que articula praxis y poiesis en la didáctica, superando las visiones dicotómicas o reduccionistas.

Para Derrida (1996), la poiesis es un concepto que proviene de la filosofía griega y que significa producción o creación. La poiesis se refiere al acto de hacer surgir algo a la existencia, ya sea una obra de arte, un discurso, una ley o una institución. La poiesis implica una relación entre el creador y lo creado, entre el sujeto y el objeto, entre el logos y la physis. Sin embargo, estas relaciones no son fijas ni estables, sino que están sujetas a la deconstrucción.

Derrida (1996) se interesa por la poiesis como un modo de pensar lo imposible, lo indecible, lo inacabado y lo inédito. Es una forma de resistir a las clausuras y las exclusiones del pensamiento metafísico, de inventar nuevas posibilidades y nuevos sentidos, de acoger al otro y al acontecimiento, de escribir y de leer que desafía las normas y los límites del lenguaje.

La deconstrucción muestra que la poiesis no es una actividad pura y autónoma, sino que está condicionada por la historia, la cultura, el lenguaje y la ideología. La poiesis no es una expresión de la verdad o la esencia del ser, sino una construcción contingente y arbitraria. No es una manifestación de la presencia o la identidad del creador, sino una huella de su ausencia o su diferencia. No es una afirmación de la autoridad o la originalidad del creador, tampoco una cita o una repetición de otros textos y voces.

La póiesis para Barthes (1990) es un concepto que se refiere a la actividad creadora del lenguaje, que no se limita a la reproducción de un sentido preexistente, sino que lo inventa, lo transforma y lo renueva. La póiesis es la capacidad de producir un discurso original, singular y sorprendente, que rompe con las convenciones y los clichés del lenguaje ordinario. La poiesis es la expresión de la subjetividad y la libertad del hablante. Se interesa por la póiesis en su análisis de la literatura, el arte y la cultura, donde busca identificar los rasgos que hacen de una obra una obra poética. A la vez la póiesis implica una ruptura con el código dominante, una desviación de las normas y las reglas que rigen el lenguaje. Porque supone una reinención del lenguaje, una creación de nuevas formas y significados, que desafían las expectativas y los hábitos del lector. Entonces se posibilita una forma de resistencia al poder y a la ideología que se impone a través del lenguaje.

Para Lyotard(1971), la poiesis es una forma de resistir a los grandes relatos o metanarrativas que pretenden dar sentido a la historia y a la realidad desde una perspectiva

universal y totalizadora. La poiesis es una forma de afirmar la pluralidad, la diferencia y la singularidad de las expresiones artísticas y culturales. Es una forma de explorar lo inefable, lo indeterminado y lo imprevisible del acontecimiento, de cuestionar los criterios de legitimación y evaluación del saber científico y técnico. Lyotard (1971) considera que la condición postmoderna se caracteriza por la incredulidad hacia las metanarrativas, que son los discursos que pretenden fundar el saber y la acción en principios racionales, universales y emancipatorios. Sostiene que estas metanarrativas han perdido su credibilidad y su capacidad de orientar a las sociedades contemporáneas, que se enfrentan a la complejidad, la diversidad y la incertidumbre. Propone una nueva forma de entender el saber en las sociedades postindustriales, que denomina el juego de los lenguajes. El juego de los lenguajes consiste en reconocer que el saber no es unívoco ni homogéneo, sino que se compone de múltiples lenguajes o géneros discursivos que no son reducibles ni traducibles entre sí. Cada lenguaje tiene sus propias reglas, sus propios fines y criterios de validez. El juego de los lenguajes implica aceptar la heterogeneidad, la fragmentación y la incompatibilidad de los saberes.

Lyotard (1971) defiende el valor de la poiesis como una forma de saber que no se somete a las exigencias de la ciencia o de la técnica, sino que se expresa en el arte y en la literatura. La poiesis es un saber sensible, imaginativo y creativo, que no busca representar o explicar la realidad, sino transformarla o inventarla. Es un saber que se basa en el sentimiento, la intuición y el deseo, que no busca consenso o acuerdo, sino disenso o conflicto. Es un saber que se abre a lo desconocido, lo imposible y lo sublime.

Nosotros consideraremos a la poiesis del acto de educar en las escenas áulicas tanto a la acción de crear como el producto creado, inseparables, multiplicados en las operaciones del oficio de educar, del cuerpo poético y de los procesos de semiotización. Entonces surge algo nuevo, lo imposible, lo indecible, lo inacabado y lo inédito, a la vez, es una relación entre sujetos entre sí y con los objetos, contingente, arbitrarias, una forma de explorar lo inefable, lo indeterminado y lo imprevisible del acontecimiento, de cuestionar los criterios de legitimación y evaluación del saber científico y técnico, una forma de participar en la vida política y de construir un espacio público.

Llamaremos a ese ente cuerpo poético: se trata de la masa concertada de volúmenes, movimientos, sonidos, ritmos, colores, velocidades, olores, intensidades, originados por las acciones corporales (activas o pasivas, metafóricas, no naturales) y cohesionados por una relación interna

morfotemática, a la vez material y abstracta, formal y contenidista, en una estructura de interrelaciones que le da unidad en la poiesis. El cuerpo, productor o receptor de acciones, genera una estructura temporal, un espesor o trama de acontecimiento hecho de ritmo, intensidad y velocidad, en la que los componentes materiales originales mutan por su integración a un nuevo todo de naturaleza poética, por su pasaje a un nuevo estado no natural. Cuerpo afectado (Pavlovsky), dilatado (Barba), cuerpo rítmico o musical (Dubatti, 2007:101,102).

Dentro de las escenas educativas la poiesis vendría a generar una inesperada atención sobre el mundo. Cuando el actor educador, produce la poiesis le acontece al sujeto y le hace sentido y belleza sin que los pueda separar en él y fuera de él. En términos de proyección la función poética para Jakobson (1956) es una función referencial secundaria, el texto habla de un mundo imaginario, de una manera auto reflexiva, se preocupa de su forma, por lo tanto, la función poética es una de las tantas formas del lenguaje y produce en el sujeto una proyección tanto de equivalencias como paradigmáticas.

Pensar en una escena educativa posmoderna y posdramática, para que sea performática, la inclusión de lo poético es una posibilidad, ya que hace entrada en la rutinaria vida escolar. Una de las características significativas de los fenómenos posmoderno está presente en la hibridez y no es una mezcla de géneros, sino que es el surgimiento de lo poético como una categoría existencial, no tiene una significación, sino que reside en la sensación que solo puede ser realizable si acudimos a la poiesis.

Poética poiesis, según Patrice Pavis (2016), es la fábrica de producir, viene de poeien que es la fabricación artesanal de un objeto. «La poética, en el origen, es la manera en que hay que componer las historias si han de resultar hermosa la obra poeta» (Aristóteles 335 aC: 10). Por lo tanto, para Valery (1943) es la composición y el funcionamiento de las obras según diversos sistemas de géneros, es el estudio del proceso de producción de las obras.

Si la clase es un acontecimiento ontológico (convivial, poético y expectatorial, fundado en la compañía), en tanto acontecimiento, la escena educativa es algo que pasa en los cuerpos, el tiempo y el espacio del convivio, existe como fenómeno de la cultura viviente mientras sucede, dejando de existir cuando no acontece. Si en el mundo hay diferentes acontecimientos, el acontecimiento áulico posee componentes de acción (subacontecimientos) determinados, de combinatoria singular que construyen una zona de experiencia y de subjetividad que posee haceres y saberes específicos en la

singularidad de su acontecer en el oficio de educar. Por lo tanto, tomamos las categorías de convivio, poiesis y expectación y las hacemos dialogar con las escenas áulicas.

La problemática que planteamos implica una serie de aclaraciones. Al proponernos presentar reflexiones en torno a observar las escenas áulicas desde la teatralidad, más específicamente desde la semiología teatral, su materialidad tiene una vida limitada al instante que ocurre el fenómeno escénico, y que se inserta en un entramado de relaciones que lo despliegan, lo transforman y le dan otros sentidos. Es decir, lo que observamos, pensado desde la semiología, nos enfrenta a un objeto de estudio por momentos huidizo, inmaterial e intemporal. Las escenas áulicas al ser observadas, interpretadas y significadas nos plantean el desafío de que nos situamos en taxonomías no tradicionales, ya que no parten de una planificación preestablecida, sino que se configuran en el momento en que se desarrolla la clase. Porque al situarnos en el campo de la teatralidad para pensar las escenas áulicas remarcar su condición de suceso, de actividad insertada en el entramado de acontecimientos, nos produce nuevos pensamientos, nuevas preguntas, nuevas interpretaciones y prácticas. El concepto práctico lo entendemos en concordancia con Kristeva (1987) quien lo define como lo que intenta romper con la sistematización tradicional y busca expresar el conjunto de modalidades escénicas como las performances, intervenciones, acciones ciudadanas y rituales. En este marco posestructuralista, Kristeva (1987) propone entender que toda organización social y subjetiva tiene la forma de un lenguaje. Pero donde el lenguaje ya no es sólo un sistema y sus prácticas de actualización reproductiva, sino que comporta, además, un campo heterogéneo y productivo, un campo donde el sistema se instituye tanto como se nutre, se transforma y se derrumba.

El texto en las aulas posmodernas, a veces se elabora durante las clases, se desarticulan para volverse a articular. No creemos que haya privilegio del texto, porque elementos y mecanismos como el espacio áulico, los estudiantes, los educadores, el uso de medios y las separaciones y rupturas entre los actores escénicos por medio de dispositivos y mecanismos, se articulan de manera flexible y se rearticulan como reflexiones de una voluntad común que cristaliza en un momento único, irrepetible y efímero.

Por tal motivo desde el texto escrito como planificación a lo acontecido se produce un nuevo texto con connotaciones de teatralidad, donde la semiología nos puede alumbrar y ensombrecer certezas e incertidumbres. Esta situación que describimos presenta escenas

híbridas a partir de una presencia mayor de las artes visuales, los medios y las acciones performativas, lo que ha dotado de cierta oxigenación a las escenas actuales.

Nos proponemos reconsiderar el análisis de las clases educativas que se pone en escena a partir de la descripción, identificación y análisis de sus estructuras conviviales.

Entonces nos centramos en el problema del convivio del latín *convivium*, festín, convite y por extensión, reunión, encuentro de presencias gracias a la lectura de los estudios de Dupont (1991) sobre las prácticas literarias orales en la cultura viviente del mundo grecolatino, especialmente el *symposion* y las diferentes variables griegas y latinas del banquete. Dichas investigaciones alumbran el funcionamiento de formas convivialite, término empleado por Dupont (1991), que no son mero contexto del acontecimiento literario sino parte constitutiva e irrenunciable de él.

El convivio es un concepto que Arendt (1970) utiliza para describir la relación entre los seres humanos que comparten un espacio público y una condición común. El convivio implica el reconocimiento de la pluralidad, la diversidad y la singularidad de cada persona, así como el respeto por su libertad y su dignidad. El convivio también supone la capacidad de dialogar, de escuchar, de persuadir y de disentir, sin recurrir a la violencia o a la imposición. El convivio es, en definitiva, la forma de vida propia de la esfera política, donde los seres humanos pueden actuar y manifestar su humanidad. Para Arendt (1970), el convivio se ha visto amenazado por los procesos de la modernidad, que han erosionado el espacio público y han favorecido el aislamiento, la masificación, el conformismo y la alienación. La pérdida del convivio ha conducido a la crisis de la política y a la aparición de fenómenos totalitarios, que niegan la condición humana y buscan dominar y exterminar a los que son diferentes. Frente a esta situación propone recuperar el sentido de convivio como una forma de resistir al totalitarismo.

El convivio para Derrida (1996) es un concepto que se relaciona con su crítica a la metafísica occidental y su propuesta de deconstrucción. Derrida (1996) cuestiona la idea de que el lenguaje sea un medio transparente y neutro para comunicar el sentido, y muestra que el lenguaje está atravesado por la diferencia, la contradicción, la indeterminación y la aporía. El lenguaje no es una herramienta al servicio de la razón, sino una fuerza que desborda y desestabiliza los sistemas de pensamiento establecidos. El es un espacio de juego, de invención, de creatividad y de riesgo. Implica entonces una forma de relacionarse con el otro a través del lenguaje que no pretende imponer una

verdad única, universal y definitiva, sino que reconoce la pluralidad, la alteridad y la singularidad de cada voz. A la vez, el convivio para Derrida (1996) supone una ética y una política de la hospitalidad, que acoge al otro sin condiciones, sin exigirle que se adapte a una norma y a una identidad preestablecida. Es también una práctica de lectura y escritura que no se limita a reproducir y a interpretar un sentido dado, sino que lo transforma, lo desplaza, lo multiplica y lo abre a otras posibilidades.

Queremos pensar, indagar, investigar y, si es posible, cuestionar las clases para verlas como acontecimientos, como construcción de sentido y como lo que acontece, para intentar desnaturalizarlas. La cuestión se podría complejizar si nos preguntamos qué es una escena educativa. Esta pregunta ontológica se refiere a la escena educativa como ente, cómo está en el mundo, qué es lo que existe en tanto escena educativa. Entonces nos encontramos con una ontología de los objetos y de una filosofía específica. Lo que nos podría llevar a una relectura de las historias de las escenas educativas y a una relectura ontológica de estas. Nuestro interés es corrernos de las definiciones clásicas de las clases educativas, para sostener nuestra hipótesis que se vincula con una mirada de la teatralidad de las escenas educativas. Esta hipótesis plantea que los escenarios educativos son espacios de creación compartidos, en una territorialidad grupal, de producción micropolítica de subjetividad, delimitan diversos modos de organizar la realidad, construyen formas de sentir y de ver la existencia, son creaciones de sentidos políticos, son afectaciones colectivas que se generan más allá de las palabras, producen acontecimientos y subacontecimientos tales como: convivios, generan poeisis y se articulan en un espacio y tiempo de expectación.

Desde la mirada filosófica pensamos las escenas educativas como un acontecimiento, en el doble sentido que Deleuze (1985) le atribuye, algo que acontece y algo en que se coloca la construcción de sentido. Las escenas educativas como acontecimientos que producen entes en su acontecer, ligado a la cultura viviente, ligado a la presencia áurica de los cuerpos. Las escenas educativas como acontecimiento es mucho más que las prácticas discursivas de un sistema lingüístico, excede la estructura de signos verbales y no verbales, el texto, la cadena de significantes a los que se reduce para un análisis semiótico. En las escenas educativas no todo es reducible al lenguaje. Las podríamos reducir a una situación dada, simultáneas a situaciones desencarnadas y descontextualizadas, donde la teoría educativa nos reviste de modelos y métodos a las diversas circunstancias del hacer

educativo. Nosotros optamos por la aplicación en las escenas educativas del reconocimiento, es decir volver a conocer el ser de la educación como acto humano, acto de poesis, convivio y expectación. Las escenas educativas se concretan en experiencias reales, en una realidad histórico temporal, trascendiendo el hecho educativo y embestidas de una autenticidad.

Las escenas educativas como acontecimientos y subacontecimientos, como el convivio, que es la presencia de cuerpos sin intermediación única de lo tecnológico, en una territorialidad cronotrópica, es decir en una unidad de tiempo y espacio, cotidiana, un aula en el tiempo presente. La clase educativa como convivio, se vive con los otros, en presencia áurica de los cuerpos, estableciendo vínculos y afectaciones conviviales. Las escenas educativas como acontecimiento convivial, desarrolladas en lo efímero ya que no se pueden conservar, en tanto experiencia viviente áurica. En consonancia con los términos de Agamben (2001), las escenas educativas como experiencia vital, efímera, áurica, las clases las relacionamos con las infancias: infale, el que no habla, en las aulas seguimos siendo infantes en cuanto a la experiencia, a los vínculos y extensiones que en el ser exceden el orden del lenguaje:

Una teoría de la experiencia solamente podría ser en este sentido una teoría de las infancias y su problema central podría formularse así ¿existe algo que sea una infancia del hombre? ¿Cómo es posible la infancia en tanto hecho humano? Y si es posible ¿Cuál es su lugar? (...) Como infancia del hombre, la experiencia es la mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía infante, esa es la experiencia (...) Lo inefable es realidad infancia. La experiencia es el *mysterion* que todo hombre instituye por el hecho de tener una infancia (Agamben, 2001: 64 y 70-71).

Las escenas educativas por pertenecer a las culturas vivientes, conviviales, se despliegan en las infancias, condición de posibilidad de lenguaje. Las clases se multiplican en lo convivial entre el educador y los alumnos, generando un campo subjetivo. Dentro del acontecimiento convivial de las escenas educativas se despliegan los subacontecimientos de poesis y expectación.

El acontecimiento de la expectación implica la conciencia de la distancia del ente poético, es decir expectamos la producción que nos involucra y nos separa de la simple recepción de los textos. Expectación en las escenas educativas se puede ver como sinónimo de vivir con, percibir, dejarse afectar, en todas las esferas de las capacidades humanas por el ente poético en convivio con los otros. Por lo tanto, las escenas educativas, siguiendo las ideas

de Dubatti (2013), es un acontecimiento complejo dentro del que se producen tres subacontecimientos relacionados: poiesis, convivio y expectación.

Si la clase es un acontecimiento ontológico (convivial, poético y expectatorial, fundado en la compañía), en tanto acontecimiento, la escena educativa es algo que pasa en los cuerpos, el tiempo y el espacio del convivio, existe como fenómeno de la cultura viviente mientras sucede, dejando de existir cuando no acontece.

Si en el mundo hay diferentes acontecimientos, el acontecimiento áulico posee componentes de acción (subacontecimientos) determinados, de combinatoria singular que construyen una zona de experiencia y de subjetividad que posee haceres y saberes específicos en la singularidad de su acontecer.

Si la clase es un acontecimiento ontológico, en la poiesis y en la expectación tiene prioridad la función ontológica (el poner un mundo, mundos a vivir, contemplar esos mundos, cocrearlos) por sobre las funciones comunicativas, generadora de sentidos y simbolizadora (Lotman, 1996), funciones secundarias respecto de la ontológica. En la clase como acontecimiento no todo es reducible al lenguaje.

¿El lenguaje es el fundamento último del acontecer vital o está inscripto en una esfera mayor y autónoma al lenguaje, que involucra el orden de experiencia y que la filosofía llama existencia o vida?

Si la clase es un hacer (reunirse en convivio, generar poiesis, espectar poiésis, incidir en una zona de experiencia y subjetividad) para producir acontecimiento, la escena educativa puede ser estudiado en su dimensión de praxis, debe ser comprendido a supuestos insoslayables: partir de la observación de su praxis singular, territorial, localizada, y no desde esquemas abstractos a priori, independientes de la experiencia áulica, de su estar en el mundo, de su peculiar ser del estar en el mundo.

Si la clase es praxis, debe ser pensado no sólo a través de la observación de sus prácticas, sino también del pensamiento educativo de los educadores, de las políticas educativas y de los estudiantes, el cual se genera sobre y a partir de esas prácticas.

Pueden confrontarse las teorías educativas con las prácticas áulicas, porque lo que sucede en el mundo de las prácticas (lo que acontece) no es necesariamente lo que sucede en el plano abstracto del pensamiento; por lo tanto, es fundamental la consigna «ab esse ad posse valet consequentia» (consecuencias de ser capaz de), y no de manera inversa. Es decir, del ser (del acontecimiento educativo en su praxis) al poder ser (de la teoría

educativa) vale, pero no necesariamente al revés. Si acontece, puede ser teorizado; si es teorizable al margen del acontecimiento, no necesariamente acontece.

La observación de la clase con las operaciones de poiesis, convivio y expectación implica reconocer su problematicidad, por ello, es necesario tensar con categorías que den cuenta de lo enigmático en el aula, enigmas que los espesores de signos piden ser sentidos, en las acepciones de sentir, percibir, discernir, subjetivar y conocer.

De la misma manera, es necesario discutir y rectificar algunas falsas afirmaciones de la doxa sobre la clase que circulan dentro y fuera del campo educativo (afirmaciones del tipo: todo es educación, sólo es educación la representación de un texto, la educación ha muerto o clase es cualquier cosa a la que estemos dispuestos a llamar clase), confrontándolas y cuestionándolas con las conceptualizaciones que surgen de la observación de casos.

Si la clase es acontecimiento viviente, la historia de la clase es la historia de la clase perdida; la historiología educativa implica la asunción epistemológica de esa pérdida, así como el desafío de aventura que significa salir a la busca de esa cultura perdida para describir y comprender su dimensión educativa y humana (aunque nunca para restaurarla en el presente).

El estructuralismo propone que la cultura humana se podía entender a través de una estructura basada en el lenguaje, que media entre la realidad y las ideas abstractas. El posestructuralismo, cuestiona la validez y la universalidad de esa estructura, y pone énfasis en la diversidad, la diferencia y la subjetividad de los discursos humanos. Uno de los temas centrales del posestructuralismo es el papel del espectador o del lector en la producción de sentido. Según el posestructuralismo, el significado de un texto o de una obra de arte no está fijado por el autor o por la estructura, sino que depende de la interpretación del espectador, que a su vez está condicionada por su contexto histórico, cultural y personal. De esta manera no es un receptor pasivo, sino un sujeto activo que participa en la construcción del significado.

Algunos autores posestructuralistas que han explorado el concepto del espectador son Derrida (1996), Foucault (1994), Barthes (1990) y Kristeva (1987). Por ejemplo, Derrida (1996) propuso la idea de la deconstrucción, que consiste en analizar los textos para mostrar las contradicciones, las ambigüedades y las aporías que los atraviesan, y que revelan la imposibilidad de una verdad única o definitiva. Foucault (1994) examinó las

relaciones entre el poder, el saber y el discurso, y cómo estos influyen en la forma en que los sujetos se ven a sí mismos y al mundo. Barthes (1990) introdujo la noción de la muerte del autor, que implica que el autor no tiene autoridad sobre el significado de su obra, sino que este se determina por el lector. Kristeva (1987) desarrolló la teoría de la intertextualidad, que sostiene que todo texto está compuesto por otros textos, y que el lector debe reconocer las múltiples referencias y citas que lo conforman.

El posmodernismo se caracteriza por la diversidad, el pluralismo, el relativismo, entre otras ideas. En el ámbito del arte se manifiesta en una variedad de formas y estilos que rompen con las normas y convenciones del arte moderno, como el minimalismo, el arte conceptual, el neoexpresionismo, el arte povera y el performance. Busca provocar al espectador, hacerlo partícipe de la obra, cuestionar su sentido y su función, y reflexionar sobre los problemas sociales, culturales e históricos de la época.

Problematizar las escenas educativas desde la teatralidad con sus fundamentos en la filosofía, el psicoanálisis, la antropología, la arqueología, la historia, la sociología, la semiología, son operaciones para establecer premisas, conclusiones, formas de pensar, no las únicas, pero las posibles desde nuestros marcos teóricos.

¿Es posible tensionar las escenas educativas desde la teatralidad, analizarlas como espesor de signos? Creemos que poner la mirada en las escenas educativas, pone de manifiesto una cantidad heterogénea de sistemas simbólicos que median la relación entre los actores, que integran un escenario mayor, un meta-teatro que caracteriza a gran parte de la comunidad educativa que a la vez relaciona complejos subsistemas que lo integran, las escenas son parte de una obra y esas obras integran una literatura educativa.

Los escenarios educativos son espacios de creación compartidos, en una territorialidad grupal, de producción micropolítica de subjetividad, delimitan diversos modos de organizar la realidad, construyen formas de sentir y de ver la existencia, son creaciones de sentidos políticos, son afectaciones colectivas que se generan más allá de las palabras, producen convivios, generan poeisis y se articulan en un espacio y tiempo de expectación. Los escenarios educativos son productoras de convivio.

Dante en 1304 escribió el Convivio en dialecto florentino, produciendo una ruptura con los textos latinos. Analiza la canción que dice; ustedes que entendiendo mueven el tercer cielo. ¿Mover el mundo entendiendo? Los escenarios educativos son generadores de poiesis. La poiesis es un término griego que significa creación, producción. Platón en el

Banquete emplea el término poiesis como la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no ser a ser.

¿Cuándo hay clase? Será en el momento en que se da una exhibición pública, en escenarios áulicos.

¿Cuáles son las combinaciones intencionadas por los educadores entre cuerpo y lenguajes?

¿Qué reflejan las subjetividades contemporáneas en las escenas educativas?

¿Cuáles son las relaciones entre la acción teatral educativa y las políticas?

¿Cómo se desarrolla la idea de la transformación presente de lo material preestablecido (texto educativo, cuerpos, lugar, tiempo, espacios, entre otros)?

Alguna respuesta podría ser que las tensiones en las escenas educativas, precisamente en las aulas, desde los aportes que la teatralidad puede hacernos imaginar, hacernos crear, las elasticidades de esos momentos como encuentros oportunos en situaciones imprevistas.

Porque no hay creación posible a partir de un vacío material, social, cultural, político e histórico. Lo nuevo siempre supone lo viejo (aunque sea para constituirse en su negación); en lo viejo siempre está presente la posibilidad potencial de lo nuevo.

Como en *El Rinoceronte* obra escrita por Eugene Ionesco donde el protagonista Berenger, un hombre común y sencillo, a menudo minusválido y criticado por su adicción al alcohol, resulta ser el único humano que no desarrolla la metamorfosis de convertirse en rinoceronte.

Hay escenas educativas donde algunos actores se resisten a convertirse en rinocerontes, con las consecuencias consabidas al ser irreverente frente a la homogeneización tanto política, social o cultural.

Entre esta tensión de lo viejo y lo nuevo es plausible reflexionar sobre las acciones educativas, en esas escenas de clases. Ya que, en este acto, se despliega el imaginario radical como sociedad, como historia entre lo instituido y lo instituyente.

Esas escenas mínimas que se actúan se dramatizan, qué políticas se escenifican, qué guión se interpreta, qué subtexto se lee. A la vez qué sujetos se despliegan, se constituyen, en qué identidades sociales, culturales, históricas, filosóficas se inscriben los actores educativos.

Problematizar las escenas áulicas como espacio institucional, espacio escénico, temporalidad, prácticas políticas y praxis desde y con los lenguajes teatrales.

Podemos permitirnos conjeturar, que las clases son como los sueños, porque no son lo que parecen ser, pueden ser interpretados (Freud, 1900), sanguinario e inhumano, manifiesta y planta en nosotros, mucho más allá, la idea de un conflicto perpetuo y de un espasmo donde la vida se interrumpe continuamente, donde todo en la creación se alza y actúa contra nuestra posición establecida, perpetuando de modo concreto y actual las ideas metafísicas de ciertas fábulas que por encima de la atrocidad y energía muestran su origen y su continuidad en principios esenciales.

Parafraseando a Boal (1931) sostenemos que ser humano es ser que aprende, es ser en el acto de ver, de obrar, de sentir, de pensar. El ser humano puede verse en el acto de ver, de obrar, de sentir, de pensar. Puede sentirse sintiendo, verse viendo y puede pensarse pensando. Ser humano en una escena educativa es ser poético, convivial y expectante.

Las clases es entonces una práctica que sólo puede realizarse en el encuentro de presencias y en la relación de compañía, es decir, en la interacción continua, en las experiencias de los integrantes de cada uno de los colectivos. La participación en espacios de interpretación y producción de conocimientos constituyen espacios de subjetivación en tanto proponen y propician nuevas formas de habitabilidad del mundo. Cada uno de los participantes de la experiencia áulica, ya sea como productor de poética o como espectador de la misma, está formando parte de un hecho cultural y a la vez político. Todas las acciones humanas son políticas y también lo es habitar un aula, en tanto es humano y es acción. El espacio de creación compartido genera en la territorialidad grupal una producción micropolítica de subjetividad (Dubatti, 2005).

La producción de conocimientos, tomada como fenómeno polifacético y multideterminado, puede ser reconocida como generadora de saberes que delimitan nuevos modos de organizar la realidad. La creación de saberes genera prácticas de experimentación que participan en la transformación del mundo. En ese sentido, son manifestaciones del devenir histórico-político del hombre y de su contexto, y expresan un modo de comprender la realidad. Se producen en las aulas diálogos inevitablemente interculturales, que establecen interrelaciones y vínculos entre sujetos y afectan a su ser en el mundo. Estar en clases es una de las múltiples formas humanas de dar sentido a nuestra vida; eso es producción de subjetividad. En la apuesta por producir nuevos modos

culturales hay también un intento por construir nuevas formas de sentir y de ver la realidad (Gramsci, 2004).

Además, tomar clases es una manera posible de enunciar preguntas y de intentar responderlas con preguntas más complejas. De ese modo, la educación participa de la construcción de sentido y de la producción de conocimiento sobre la época. Al incluir siempre la dimensión corporal, también nos habla de los imaginarios sobre el cuerpo. Al mismo tiempo, la participación en la creación de sentido excede lo estrictamente semiótico, en tanto se trata de una determinada actividad cultural que se enmarca en un terreno más amplio, formando parte de las luchas políticas por el sentido (Bourdieu, 1995).

Conviene aclarar que la educación no es meramente reproducción o intento de explicación de los procesos sociales, sino también productor de éstos y se puede ver en él una voluntad transformadora o un intento por mantener el statu quo. El acontecimiento de estar en clases lleva en sí, de modo más o menos explícito, alguna marca de las circunstancias en la que fue creada. El fenómeno educativo no termina con lo que ocurre en las aulas, sino que también incluye a los múltiples afectaciones y versiones de cada concurrente sobre aquello que está espectando, es decir lo que cada quién de los alumnos siente y piensa a partir del trabajo de los educadores.

Hipótesis que a lo largo de este ensayo que intentamos confrontar, resignificar y volver a pensar, en territorios por habitar en sitios donde refugiarnos, investigaciones e inventivas por explorar, entonces qué hacer dirías vos que leíste este trabajo:

Habrà siempre resonado al borde del abismo o del caos, en frente del horizonte más indeterminado, más angustioso, cuando se diría que todo debe ser repensado, redecidido, refundado, de arriba abajo, y ahí donde tal vez el abajo, el fundamento y la fundación llegan a faltar (Derrida, 1997: 142 ).

## 7. Acto final

### Conclusión liminal

Una sala de clase, surgidas del trasfondo de nuestra memoria, en alguna parte de un rincón apartado, algunas hileras de pobres bancos escolares de madera... libros secos que se deshacen en polvo... en dos rincones el recuerdo oculto de castigos recibidos hace mucho y de figuras geométricas dibujadas con tiza en el pizarrón... el baño de la escuela, donde se hace el aprendizaje de las primeras libertades... los alumnos, viejos desvariantes al borde de la tumba, y los ausentes... levantan la mano en un gesto de todos conocido y se quedan así inmóviles... pidiendo algo, un último algo... salen... la clase se vacía... y de pronto todos vuelven... comienza entonces el último juego de la ilusión... la gran entrada de los actores... todos llevan niños pequeños como pequeños cadáveres... algunos se balancean inertes, aferrados en un movimiento desesperado, suspendidos, arrastrándose como si fueran el remordimiento de conciencia, acurrucados a los pies de los actores, como si se arrastraran sobre esos especímenes metamorfoseados... criaturas humanas que exhiben sin vergüenza los secretos de su pasado... con las excrecencias de su propia infancia (Kantor, 1984:255).

Comenzamos la conclusión con las palabras de Kantor (1984) al describir en su obra *La clase muerta* (1975), porque este final se propone esgrimir una reflexión sobre algo que murió, para sostener que algo nace, algo de vida estamos necesitando en las clases, un tipo de clase murió, un tipo de clase nació. La clase muerta, para que nazca la clase como amor, en su acepción de a muerte, negar la muerte. Los antecedentes, que presentamos nos permitieron sostener, pensadas desde una óptica posestructuralista, que la complejidad de las escenas áulicas reside en que no tiene un solo sistema de significantes, porque si las miramos desde la teatralidad y como fenómeno performativo, tienen un múltiple sistema de significantes que operan doblemente, en su doblez, por un lado, como práctica pedagógica y simultáneamente como práctica escénica. Y a la vez, esta complejidad en su doblez se multiplica y crece porque la escena áulica es texto escrito y es un texto espectacular. Los antecedentes nos cuestionaron porque pudimos decir algo más sobre lo que sucede en las aulas escolares pensadas desde la teatralidad y específicamente desde el campo performativo delimitados por el paradigma posestructuralista.

En este sentido, esta conclusión quiere abrir una espesura de interrogantes en torno a las escenas áulicas, a su observación (ob como transmisión), donde se implican los sentidos, y la mirada desde la teatralidad. Hemos transitado por distintos textos que nos abrieron cuestiones para observar, con distintos prismas, nosotros ampliamos esas categorías con otras posiciones a la escena áulica. Hemos visto diversas posiciones teóricas, tratando de responderlas con preguntas más complejas, donde la diferencia nos permite la sospecha. Diferencia en varios modos, al menos, como distinción entre el paradigma estructuralista y posestructuralista, la escuela moderna y las condiciones posmodernas, como algo que no se puede simbolizar porque desborda la representación y como diferencia con otras escenas áulicas. El desborde de las escenas áulicas se produce porque los espesores de signos van más allá de lo que la palabra puede decir, ya que no pueden expresar en su totalidad lo que la interpretación nos arroja. Sospechamos de las escenas educativas desde las miradas de la didáctica tradicional, para interrogarlas desde la semiología posestructuralista, desde la teatralidad, la performance, porque las categorías se podrán ampliar, amplificar, deconstruir, siempre habrá planos para proyectar, escenografías para montar, escenarios para construir, cuerpos para expresar, silencios para escuchar.

Las entrevistas realizadas en torno a las cuestiones sobre la interpretación de las escenas áulicas desde la teatralidad, su relación con los cuerpos y la didáctica, nos ofrecieron una serie de coincidencias, reflexiones y preguntas que expresamos a continuación. Los diálogos que llevamos a cabo tuvieron como principio amplificar las categorías para producir otras miradas sobre lo que acontece en las aulas. Nos apropiamos de las diversas reflexiones que nos expresaron las entrevistadas donde la coincidencia más notable es que el modelo tradicional a la hora de generarse las escenas, hay elementos que se escapan, a saber, el cuerpo, las subjetividades producidas por las actuaciones, los tonos, las voces, la escenografía, la puesta en sí, en muchos casos carecen de sentido, nos limitan las interrogaciones y el desenvolvimiento del educador se recorta para habitar las aulas. Al interpretar las escenas desde la teatralidad, para espesar de más signos, buscamos otros hilos para construir propuestas que resuenen en las aulas, para tramar saberes, saber acerca de, de otras formas del oficio de los educadores, dejando puntas y espacios abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con las experiencias pedagógicas. A través de las entrevistas nos queda claro que no se resalta la idea de propuestas inéditas, algo por primera vez, porque sabemos que lo que pensamos está ahí,

en las escenas, por siempre, porque el cuerpo siempre habitó las aulas, pero este camino emprendido suma reflexiones sobre las condiciones interpretativas, donde pusimos a conversar las escenas con los múltiples actores, actividades, imágenes y sentidos posibles. Entonces, ese espacio de privacidad que es el aula, no la privamos de pensarla desde otras categorías, donde resuenan voces, silencios, gestos, olores y sabores, donde no siempre puede preverse, escribirse y planearse, no la privamos de los cuerpos, de lo espontáneo, de la condensación de las novedades, de la agitación de estar vivos y dotemos de sentido el sentir y el pensar, como operaciones de búsqueda hacia un lugar que cada actor de la escena irá construyendo en más de dos posiciones desde lo grupal y lo privado.

En cuanto al DFDNP, presenta dicotomías entre la fundamentación anclada en la poética y el cuerpo y disciplinas que no las plantean en su análisis. Por otro lado, no hemos encontrado categorías de análisis desde la teatralidad para las escenas áulicas, a sabiendas que se posiciona desde el arte, los múltiples lenguajes. A lo largo de todo el diseño curricular analizado nos aparece una categoría, un término como es la palabra contenidos, en muchas oportunidades. Dos pensamientos acerca de la categoría contenidos, la primera que nos referencia rápidamente al diseño elaborado por la Ley Federal de educación donde se pensaba en contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales.

Por otro lado, el término contenido nos hace pensar, nos hace indagar acerca de la teoría elaborada por Locke (1712) sobre la tabula rasa, como si el niño o la niña a la cual hay que educar tuviera que ser completada con ciertos contenidos qué es lo que nosotros ponemos, en disputa y en discusión. Nuestra argumentación se expresa como un ensayo metafórico de la escena áulica, sin intención de sustituir las teorías clásicas, sino como aditivas y sobre todo como reflexiones, que ocasionen preguntas sobre las escenas, cuestiones que no concluyan en campos cerrados para el análisis. Hoy insistimos por la configuración de la escena áulica como componente transdisciplinario, en transgredir (pasar a través de las concepciones tradicionales), en la posibilidad de otras miradas conceptuales, para repensar los fenómenos de las escenas. Por ello, a lo largo del trabajo se abordaron las escenas áulicas como puestas desde la teatralidad y la performance, donde el problema investigado fue un recorte que se circunscribe a los escenarios educativos para ser analizado desde, con y entre preguntas que nos espesan la mirada desde la teatralidad. Sabiendo de antemano que no toda pregunta es formulada, a veces se encuentra, otras veces nos llegan y muchas veces no vienen. Es decir, que nuestra tesis

se ocupó centralmente de ampliar las categorías analíticas para pensar y sentir, las escenas áulicas. Presentamos varias posibilidades de análisis, tales como el relato, como la reconstrucción de la escena, como el modelo narratológico y como la vectorización. Optamos por esta última porque cada signo se vincula en redes de sentidos, produciendo diversidad de significaciones.

¿Qué nos aporta el analizar las escenas áulicas desde las nociones de la teatralidad y la performance?

¿Qué potencia guardan las escenas al ser pensadas con estas categorías?

¿Qué cambios se producen desde la perspectiva del posestructuralismo y el posmodernismo al pensar las escenas?

En este sentido; ¿las escenas áulicas son interpeladas desde nociones tales como, la crisis de representación, la caída de los metarrelatos, la influencia de la deconstrucción, el posfeminismo y el poscolonialismo?

Porque nuestra sospecha reside en la desconfianza en los conceptos universales que se tienen sobre el aula, incuestionables, naturalizados, lo que ha llevado a fijar interpretaciones sólidas. Nos movemos por la interpretación posestructuralista en al menos dos direcciones, un sentido que radica en la afirmación de la diferencia y la crítica a los conceptos totalizantes. El otro sentido desde la reconceptualización de los sistemas como multiplicidades y una negación de conceptos totalizadores cerrados y omniabarcadores. Para lo cual proponemos ampliar las categorías de análisis de las escenas educativas con la apropiación, el intertexto, palimpsesto y rizoma, la historicidad, la disolución genérica y la deconstrucción, como la representación del otro.

En este corolario afirmamos que la escena áulica se construye con la actuación de los actores que la conforman, el texto previo (planificación, guion, plan de clase) que es una guía que se verifica en la escena, donde son los cuerpos como espesores ocultos los que activan la narrativa y los conflictos intelectuales los que podrán producir saberes. Porque, entre otras cuestiones, la escena se vive con los cuerpos presentes, los elementos que nos aportan la teatralidad, la poética, el convivir y la expectación, nutren de un espesor de sentidos. Por lo tanto, pensamos la escena áulica como una puesta que se construye y se reescribe a partir de la experiencia, el plan y los sentidos. En este aspecto, la escena áulica es sustancia y síntesis. Sustancia de cuerpos, escenarios, vestuarios, entre otros y síntesis histórica, pedagógica y política, al menos.

Entonces, la escena áulica como entidad no totalizadora de objeto, hecho y proceso, supera así la dependencia de un texto, plan y organización previa, de una lectura única, es una polifonía estética y estos elementos constituyen su teatralidad. Por lo tanto, entre lo que el educador enseña y el estudiante aprende se despliegan conocimientos implícitos y explícitos que son la teatralidad de la puesta en escena áulica. Desde esta posición, las prácticas educadoras tienen la posibilidad de desplegar nuevas potencias pedagógicas, tales como la poiesis, la expectación y el convivio.

Una serie de interrogantes nos construyen la conclusión.

¿Cómo se materializan las dimensiones de enseñanza, que se despliegan cuando se da una clase, interpelada la observación desde la teatralidad, pensadas como espesor de signos?

¿Cómo entender la complejidad de las escenas áulicas desde una posición postestructuralista?

¿Cómo describir y determinar cuándo y cómo está teniendo lugar la enseñanza a partir de la interacción en el aula desde la teatralidad?

¿Cómo identificar los aspectos performáticos y las actividades de los educadores que producen y generan aprendizajes, tomando las categorías de convivio, poiesis y expectación?

¿Cómo comprender y ponderar los aspectos no verbales de la actividad en el aula y conectarlos con lo que hasta ahora sabemos del discurso en el aula?

¿Qué influencia tienen los aspectos no verbales, que incluyen el medio ambiente y el equipamiento del aula, las imágenes y las herramientas utilizadas, así como los gestos y otras acciones tanto de los educadores como de los estudiantes?

¿Qué son las diferentes actividades, pensadas por una forma de habitar las escenas convivenciales, donde lo poético es una dimensión destacada y la expectación es presencia, donde no siempre se convive, ni se poetiza, ni aún se especta?

¿Cómo entender las escenas educativas en su permeabilidad de las prácticas educativas, ya que cambian las acciones del aula en relación con la cultura material y la estructura de las escuelas?

¿Cómo enriquecer con nuevos registros que aporta el lenguaje estético teatral más allá de las coreografías pedagógicas naturalizadas por la institución educativa?

Estos interrogantes y muchos otros, se abren en esta conclusión.

La riqueza semiológica del objeto escena áulica es inmensa y de aquí la necesidad de sistematizar los niveles que la van integrando. Dado que no posee un solo sistema significativo, sino que una multiplicidad de sistemas que operan doblemente: como práctica pedagógica y como práctica escénica. Se complejiza, entonces, el análisis de la escena educativa porque no es solamente el texto pedagógico sino también un texto espectacular, por lo tanto, presenta una dimensión pedagógica y una dimensión escénica, no se constituye solamente por componentes lingüísticos, se agregan los componentes paralingüísticos. En el contexto de la escena educativa, nos referimos a los múltiples sentidos que conviven, y que van más allá del texto planificado, al razonamiento pedagógico.

Ya que en esta clave que transitamos, observar las escenas áulicas es reflexionar, interrogar y pensar complejizando las miradas. Existen diversas polifonías al preguntar sobre las escenas, entre lo político, lo social, lo cultural, lo pedagógico, lo epistemológico, lo antropológico, lo sociológico, el psicoanálisis, la semiótica, lo filosófico, y muchos otros entres. Nuestro camino es entre los conceptos didácticos y la teatralidad como espesor de signos, una amplificación de categorías, una hermenéutica de los textos de los cuerpos en escena, algo se escapa, algo está en los bordes, la diferencia (que nos sujeta) se hace presente en los contextos, en los sujetos que como espectadores (esperan lo nuevo que es lo viejo) conviven siendo producto y producción de subjetividades. Consideramos que las escenas educativas han sido generadas a partir del logocentrismo, de la oposición entre pares opuestos, espíritu y cuerpo, sentido y signo, lo dentro y lo afuera, lo cual las instituciones educativas portan este legado desde la metafísica platónica entre lo sensible y lo inteligible. El problema que presentamos es que el logos es el origen y fundamento de la verdad educativa, pensar de otra manera la escena educativa es una alteración, una inclusión de la cual los espesores de signos que presentan las escenas abren otras posibilidades, otras potencias y otras preguntas, algunas de las que presentamos anteriormente.

Entonces, nos posicionamos en interpretar de otra manera las escenas áulicas para salir de las categorías binarias sobre lo observable en el aula, sobre temas tales como la enseñanza, el aprendizaje, el contexto, el discurso, la cultura escolar, la clase, las políticas educativas y el aula, ya que son un modelo simplificador, con acabadas definiciones que sustentan los mecanismos de poder.

La intención se fundamenta en desnaturalizar el aula, para poder pensarla desde otro lado, otras perspectivas, para que lo naturalizado sea interpelado. A la vez, interrogar lo obvio, es decir lo que está delante de nuestros ojos, como el camino que hay en la puesta de las escenas educativas, indagar por qué el aula es cómo es hoy, por qué en las escenas se realizan determinados discursos y prácticas: de dónde surgen, cuáles son sus significados y efectos, quién los define, a qué responden. Y entender si lo que sucede en las escenas son pensadas como dispositivos educativos, en conjunto con la enseñanza de los conocimientos que invisten teatralidad.

Para salir de las interpretaciones totalizantes, las verdades únicas, una sola interpretación, simplifica, obtura y se sujeta a la no emancipación del sujeto, ya que producen desobjetivación. Para pensar entre lo político del acto de educar, la hospitalidad como relación fundamental de acogida y recibimiento hacia lo otro, los saberes en los umbrales como algo que se pone en juego en el oficio de educar en el encuentro con otros, las transmisiones como condición de construcción, inscripción e identidad cultural. Como un encuentro con el otro para sostener gestos y deseos no diluibles, la educación en acción como una habilitación para la oportunidad. Porque la educación es el territorio de lo posible incluido el deseo, con la salvedad que no todo será posible, articulando políticas, instituciones y actores, donde se produce subjetividad. Nuestro problema se enriquece con esta cosmovisión para reflexionar desde una perspectiva más compleja de lo que una escena áulica guarda como potencia, en el escenario teatral de la escuela disciplinar.

La didáctica de la escuela disciplinar dentro de las nociones de la modernidad se basan en posiciones binarias, entre teorías y prácticas, saber y no saber, aprobado y no aprobado, entre otras. Nuestra conclusión para el análisis de las escenas educativas se ancla en un pensar y sentir haciendo, donde la mirada moderna se diluye para ingresar en una interpretación posmoderna. Postura donde ingresa la pluralidad cultural, la descentralización de los elementos didácticos, donde la relevancia es horizontal tanto de los educadores, los estudiantes como de los elementos didácticos. Entonces sostenemos que la didáctica posmoderna considera relevante tanto el texto planificado, el discurso presentado, como el gesto, el cuerpo, la mirada, entre otras, en el acto performativo de las escenas educativas.

En la performance didáctica postmoderna es la palabra, el discurso, el texto como preestablecido, lo que casi desaparece para reaparecer y se cuestiona, dejando lugar a la

lectura del gesto, el cuerpo, el silencio, y a la introducción masiva de la imagen, del componente visual. Con esto no queremos decir que no haya formas didácticas dialogadas, puesto que existen, pero van perdiendo significación, credibilidad y legitimidad como las únicas posibles interpretaciones.

Las escenas áulicas son texturas, tejidos, que se componen de conjunto de sentidos, espesos con bordes y diferencias, con pluralidad y no se limitan a lo hablado, lo escrito, algo más hay ahí que queremos encontrar, que sabemos que sucede, en su doble sentido como suceso y como peripecia. En este doble sentido el espesor de signos es un concepto para referirnos a la variedad y la riqueza de los signos que pueden ser observados en las escenas. Estos signos pueden ser diversos: comunicaciones verbales y no verbales, expresiones faciales, gestos, movimientos corporales, entre otros. Cuando hablamos de espesor de signos, hacemos referencia a la cantidad y calidad de estos signos, considerando su diversidad y complejidad. Un aula con una interpretación de sus espesores de signos puede ser considerada como un ambiente más complejo, en el cual hay una gran cantidad de sentidos disponible para ser observada y analizada.

El análisis de las escenas educativas nos posiciona en un desplazamiento de diversas herramientas que nos permiten dar cuenta, darnos cuenta, de la escena como hecho espectacular, hecho de tensiones entre lo convivial (vivir con otros), las espectaciones (espectar la escena) y las poiesis (asociaciones poéticas).

Ya que la puesta en escena educativa es un sistema, una tecnología, un dispositivo, una máquina, una materialidad entre otras posibilidades, es un concepto abstracto y teórico, y simultáneamente es un hecho práctico, un hacer con uno y con otros. Porque es una trama de elecciones, decisiones, restricciones, recortes, cercos que se inscribe en el meta texto, texto espectacular. Texto escrito y no escrito, que se escribe antes, durante y después de ser dramatizado, dramatizar como idea de representar una situación educativa.

La puesta en escena no como objeto solamente empírico, sino también como sistema, artificio y dispositivo abstracto; donde se despliegan un conjunto organizado de signos. Ya que esta organización no es lineal, no es gradual, en todo caso se circula por incertidumbres, emociones, afectos, efectos inconscientes, conflictos. conclusiones y aprendizajes, por ejemplo. En el sentido semiológico y etimológico de tejido y de red de la escena educativa, nos remite a una clave de lectura posible de la representación, que no queremos confundir con el objeto empírico del espectáculo en su materialidad y la

situación concreta de enunciación. Al decir semiológico, entre otros sentidos, lo consideramos como semilla, como semen, como portadoras de sentidos, como origen, como acto de producción, con la fuerza potencial que genera una semilla, un semen, como origen de la escena áulica.

De esta manera interpretar las escenas áulicas es entenderlas como lenguajes autónomos en sí mismo y por sí mismo, y no subsidiarias del texto planificado, sostenemos que el texto que se produce en la escena espesa de sentidos, de formas, de matices y como texto espectacular y performativo.

La interpretación de la escena áulica deja entender que, en el hecho educativo, el actor educador representa con su voz, su cuerpo lo que expresa y da a conocer con aspectos de la teatralidad, simultáneo a los procedimientos didácticos. A la vez, la puesta en escena es una manera de transponer el texto planificado, en texto espectacular, a través del actor educador, los espectadores y el espacio escénico, en una duración temporal limitada. Cada escena áulica produce diversos sentidos que constituyen el sentido mayor de la institución educativa. En cada aula de una escuela se producen simultáneamente escenas, al mismo tiempo, lo que puede ser interpretado en su totalidad como una obra institucional mayor, el del proyecto educativo. Interpretar las escenas áulicas es entender el total de las escenas de la institución, las cuales a veces se relacionan y otras veces son disruptivas.

Cuando analizamos una escena educativa podemos experimentar la concreción de una materialidad percibida por sustancias y formas, que se resiste a una traducción inmediata del significante. Sea la presencia y la corporalidad del actor educador, de su tono de voz, de una música, de colores, de ritmo, el espectador se sumerge ante todo a una experiencia estética y al acontecimiento material. Esta experiencia no se reduce a palabras, se degusta el erotismo del proceso teatral y no se queda atrapado en la escena a sus signos como a veces la semiótica lo hace.

La escena educativa se desarrolla como materialidad y como significaciones potenciales, simultáneas y sin reduccionismos. El que interpreta una escena educativa es afectado por los gestos, los espacios, las luces, por estar ahí, a la vez de lo que se representa y que pueda volatilizarse en un significado inmaterial.

A lo largo de la escena educativa, el cuerpo a cuerpo con la materialidad del que analiza, va más allá de la sublimación que representa el uso de los signos, la experiencia estética y los objetos materiales se conjugan, se despliegan y se significan en conjunto. Lo que

acontece en las escenas educativas es la fuerza material de los significantes estéticos, fenómenos de la no intencionalidad, la carga material sensual de los significantes, que la corporalidad de las cosas revela, a las estructuras y el convivio que produce significantes. El educador, entonces, se percibe como archivo viviente, que vuelve a representar, a visitar, a comparar y los resignifica en sus experiencias pasadas y presentes en el momento de dar la clase. Al respecto Barba dice que «en la era de la memoria electrónica, del cine y de la reproductibilidad, el espectáculo teatral se dirige a la memoria viva, que no es museo sino metamorfosis» (1933:61). De esta manera las reconstrucciones vivas de las escenas educativas se desarrollan como una resignificación lúdica, de un entrenamiento pensado como la escritura cotidiana de diario físico del educador, de una presentación de las escenas educativas.

Sostenemos una interpretación de la escena, donde el sujeto está ahí siendo, en un lugar, un tiempo y una existencia que se está concretando, existiendo. Ser sujeto de aprendizaje y de enseñanza en las experiencias educativas, por lo tanto, que mí ser comprenda los objetos, se los pregunte, desde su sentido, sus lenguajes, sus vivencias, un ser en un tiempo, que es el propiamente mío, un ser en el mundo, no un mundo abstracto, un mundo con sentido humano. Donde la existencia toma el sentido de comprensión. Comprensión desde la teatralidad para que el estudiante exista aquí y ahora. Porque creemos que, en este camino, no encontraremos las respuestas, sino por el contrario, las preguntas que hagan existir.

Al analizar una escena educativa la experiencia estética es un devenir que al que especta conmociona, acontece y produce sentidos. Entonces, las escenas siguen un rastro de trayectoria y una energía de un desplazamiento, de una exclamación, que se puede estrechar en un cerco sobre el aliento, el ritmo y la voz, entre otras.

Si la clase es un acontecimiento ontológico (convivial, poético y expectatorial, fundado en la compañía), en tanto acontecimiento, la escena educativa es algo que pasa en los cuerpos, el tiempo y el espacio del convivio, existe como fenómeno de la cultura viviente mientras sucede, dejando de existir cuando no acontece. Si en el mundo hay diferentes acontecimientos, el acontecimiento áulico posee componentes de acción (subacontecimientos) determinados, de combinatoria singular que construyen una zona de experiencia y de subjetividad que posee haceres y saberes específicos en la singularidad de su acontecer en el oficio de educar.

Al proponernos interpretar las escenas áulicas desde la teatralidad, más específicamente desde la semiología teatral, su materialidad tiene una vida limitada al instante que ocurre el fenómeno escénico, y que se inserta en un entramado de relaciones que lo despliegan, lo transforman y le dan otros sentidos. Es decir, lo que observamos, pensado desde la semiología, nos enfrenta a un objeto de estudio por momentos huidizo, inmaterial e intemporal. Las escenas áulicas al ser observadas, interpretadas y significadas nos plantean el desafío de que nos situamos en taxonomías no tradicionales, ya que no parten de una planificación preestablecida, sino que se configuran en el momento en que se desarrolla la clase. Porque al situarnos en el campo de la teatralidad para pensar las escenas áulicas remarcar su condición de suceso, de actividad insertada en el entramado de acontecimientos, nos produce nuevos pensamientos, nuevas preguntas, nuevas interpretaciones y prácticas.

El acontecimiento de la expectación implica la conciencia de la distancia del ente poético, es decir esperamos la producción que nos involucra y nos separa de la simple recepción de los textos. Expectación en las escenas educativas se puede ver como sinónimo de vivir con, percibir, dejarse afectar, en todas las esferas de las capacidades humanas por el ente poético en convivio con los otros. La observación de la clase con las operaciones de poiesis, convivio y expectación implica reconocer su problematicidad, por ello, es necesario tensar con categorías que den cuenta de lo enigmático en el aula, enigmas que los espesores de signos piden ser sentidos, en las acepciones de sentir, percibir, discernir, subjetivar y conocer, y como enigma podrá entenderse, interpretarse y a la vez no, podrá revestir diversas interpretaciones, nunca acabadas, siempre potencialmente descifrables. Porque los paradigmas a lo largo de la humanidad han cambiado, así como también las interpretaciones, por eso es provisorio el enigma, sus posibles soluciones y respuestas.

No interpretamos desde el teatro en sentido estricto, ponemos en escena los actores; políticos, sociales, culturales, dar clases es un acto público, político, con un guion, un escenario, ante un público, en un tiempo y en un espacio, a la vez es un acto privado, único, personal, es una escena y no es otra, eso lo hace privada, entre otras, porque estar en clases es un diálogo privado con uno mismo, con otros y con el conocimiento, entre otras conversaciones.

Esta posición interpretativa se sitúa en los paradigmas posestructuralista y posmodernos, haciendo eje en la semiótica donde la teatralidad de las escenas nos arrojan espesores de

signos, para que el convivio, la expectación sean operaciones del acto pedagógico como performance.

Por lo tanto, nuestra conclusión es que el marco de expectación sigue esta cartografía; que es la didáctica puesta en escena en el aula como formato de enseñanza con las concepciones sobre el aprendizaje, las enseñanzas, las transmisiones en las teatralidades escolares, contextualizadas en una hospitalidad a partir de las culturas educativas ancladas en las políticas públicas. La cuestión didáctica en su devenir curricular, como saber, oficio para oscilar, develar entre lo moderno y posmoderno, como bucles, situadas en la semiología posestructuralista, deconstruyendo las escenas áulicas para ingresar en la teatralidad como espesor de signos en clave performática y performativa para hacer presente el cuerpo en la deconstrucción escénica como espectáculo (espectar/esperar) en las operaciones de convivio y poiesis.

Nuestra posición opera bajo el predominio de la conjunción copulativa, para desenterrar la postura adversativa. Es decir, analizar en términos de la conjunción «y», para correrlos de la «o». Un análisis de la escena educativa nos remite a la conjunción copulativa y, a sumar posiciones, para espesar los análisis. Por tal sentido, nuestras interpretaciones no quieren partir de la nada, del vacío, por lo contrario, planteamos rescatar las posiciones estructuralistas para adicionar la mirada posestructuralista. Porque las escenas educativas las analizamos para sacudir y desenraizar lo que es la escena en sí y en ese es, en ese ser, elegimos conjugar copulativamente.

Esta conclusión, acorde con lo expresado anteriormente, se posiciona en que el pasaje que está atravesando la humanidad entre lo analógico y lo digital, entre la tercera y la cuarta revolución industrial y amerita posiciones que copulen entre ambos paradigmas. Este interrogante, esta cuestión atenta en la interpretación, nos posibilita saber desde qué lugar se hace, se dice, se piensa, se siente, si es entre una u otra, concluimos que algo se escapa, algo falta, por eso, creemos en posiciones adversativas y copulativas.

Sostenemos que la fuga de la posición binaria que plantea el posestructuralismo no remite a la idea de suplantarlo el corpus estructuralista, sino adicionarle, complejizar nuevas formas interpretativas, esta es nuestra postura. Por ende, nuestra intención es aditiva, pero deconstructiva, amplificar las escenas áulicas en sus categorías de análisis ¿y qué cosa es analizar sino hacer preguntas enmarcadas en posiciones que desestabilizan, mueven y diferencian?

La operación adversativa, suprime, niega, asfixia, en cambio la posición copulativa, produce, respira y abre reflexiones. Es decir, el accionar con la conjunción «y», posibilita la democratización de las miradas, las inclusiones de posturas, en cambio la conjunción «o» suprime posiciones, niega otras posibilidades y sesga posibilidades de apertura.

Nuestro campo de análisis parte del texto didáctico y adiciona el texto espectacular, se posiciona desde el estructuralismo y suma cuestiones posestructuralistas, entonces la conjunción copulativa es una posición epistemológica, desde una fundamentación del conocimiento sobre lo que sucede en las escenas educativas que reconoce la modernidad y la posmodernidad como condiciones que se conjugan y producen variados sentidos. Es la deconstrucción una manera de copular posiciones, de interrogar las aulas y analizarlas con reflexiones que generen aperturas. Siguiendo estas operaciones, la deconstrucción surge como un elemento liberador de lo que sucede y pasa en las aulas, desarmando la creencia cultural que sostiene que el orden de nuestras representaciones es incuestionable. La deconstrucción posibilita ser un corrimiento transformador que permite un escenario con una potencia de desarrollo desde perspectivas comprometidas con la liberación de las estructuras impuestas por el poder.

En esta dirección proponemos diversas formas de interpretar una escena áulica, a saber y expuestas en el marco teórico, son la apropiación para reapropiarse del archivo, el intertexto donde operan textos sobre textos, la historicidad cuestionando, revisando y reinterpretando, la disolución genérica transgrediendo las formas clásicas, la deconstrucción para repensar el logos y la representación del otro como momentos fractales.

La labor que estamos materializando con las escenas educativas es una manera de espectar, es también una modalidad de intervención que se circunscribe en una ficción, que nos distanciará de la acción y nos implica ciertas reflexiones. De esta manera nos devenimos en actores que interpretamos escenas singulares, en un espacio y un tiempo, espectadores de funciones, actores, roles que actúan en esa obra institucional, donde se cruzan con las políticas públicas.

Pero, consideramos como desenlace, que nuestra hipótesis fue fundamentada a lo largo del trabajo y sabemos que es de carácter incompleto, porque si bien ampliamos categorías, somos conscientes que este vínculo entre teatralidad y didáctica nos posiciona entre dos campos, y que pueden surgir otros interrogantes, otras cuestiones, otras reflexiones, otros

paradigmas. Entre la tesis de la escena áulica interpretada desde la teatralidad, la antítesis de la escena observada en su forma tradicional y la síntesis que es el devenir de las escenas a ser interpretadas. Interpretaciones para cuestionar y problematizar las certezas absolutas, sujetas a múltiples sentidos y contextos.

Conclusión que, incluso, finaliza y no concluye, sabiendo que las categorías para interpretar las escenas áulicas desde la teatralidad se posicionan en las incertidumbres, que son nuestras certezas; de nuestras respuestas provisionarias, que son nuestros interrogantes; de las posiciones políticas como desafíos democráticos; de las contradicciones que nos dicen en contra de que actuar; de las sospechas a la soluciones totalizantes para arribar a miradas eclécticas (el que elige); de las rupturas epistemológicas que construyen cartografías; de las perspectivas no binarias para promover el pluralismo y la diversidad; de las verdades no como hechos sino como interpretaciones; de abordar las performatividades para desanudar los conflictos; de no creer en la ilusión del porvenir, ilusión en su acepción de engaño y burla, de los laberintos que nos pierden para por fin seguir buscando y en esta búsqueda ser humanos.

El cuento de Borges (1946) *Del Rigor de la Ciencia* es nuestra inspiración para decir que en aquel imperio, el arte de la interpretación logró tal perfección que leer los resultados de una clase duraba un día, con el tiempo una semana y finalmente presentaban informes que tardaban un mes. Menos adictas al estudio interpretativo las generaciones siguientes entendieron que esos estudios eran inútiles y los entregaron a las inclemencias del sol y los inviernos. En los desiertos del oeste perduran despedazadas ruinas de los textos habitadas por animales y mendigos, en todo el país no hay otra reliquia de las disciplinas hermenéuticas.

## 8. Reparto

### Bibliografía

- Adame, Domingo (1994), *El director teatral intérprete-creador. Proceder hermenéutico ante el texto dramático*, Puebla, Universidad de las Américas Puebla.
- Adorno, Theodor W. (2004), *Teoría estética*, Madrid, Akal (Obra Completa, 7).
- Agamben, Giorgio (2001), *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- (2005). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Alcón, Alfredo (2008), *Discurso de apertura del VI Congreso Argentino de Historia del Teatro Universal-Historia del Actor*, Universidad de Buenos Aires.
- Alvarado, N. (2012). *Esthétique et effectivité de la pensée : à propos du spectateur d'art chez Ranciere*. *Revue Proteus – Cahiers des théories de l'art*, 4, 49-57.
- Anderson-Levitt, K.M. (2002) *Teaching Cultures: knowledge for teaching first grade in France and the United States*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Angulo Rasco, F. (1994) *¿A qué llamamos curriculum?* Cap. 1. En Angulo Rasco, F. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga, España: Ed. Aljibe.
- Antelo, Raúl (1997), *Literatura comparada y ética*, en AAVV, pp. 15-22.
- Aristoteles (335 aC) (2004), *Poética*, traducción, notas e introducción de E. Sinnott, Buenos Aires, Colihue Clásica.
- Artaud (1986), A. *El teatro y su doble*. Córdoba, Farenheit. 1986
- Bachelard, G. *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Siglo XXI. 1948 Badiou (1988), Alain (1999), *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires, Manantial.
- Badiou (1988), Alain (2005), *Imágenes y palabras. Escritos sobre cine y teatro*, Buenos Aires, Manantial.
- (1988), A. *Rapsodia por el teatro*. Málaga, Agora. 1991
- (1988), A. (2005). *Teatro y filosofía. Imágenes y palabras. Escritos sobre cine y teatro* (pp. 115-135). Buenos Aires: Manantial.
- (2010). *Segundo manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
- (2015a). *Éloge du théâtre*. Paris: Flammarion.

- (2015b). *Rapsodia por el teatro*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora. Bardet, M.
- (2011). *Penser et mouvoir. Une rencontre entre danse et philosophie*. Paris: L'Harmattan.
- (1988). Un teatro de la operación Entrevista de Elie During con Alain Badiou (1988) en: Badiou (1988), Conferencia sobre El ser y el acontecimiento y el Manifiesto por la filosofía. *Revista Acontecimiento*, VIII, 15 1998
- Bajtín, Mijail (1992), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Bak -Geler, Tibor (2003), *Epistemología Teatral, Investigación Teatral*. *Revista de la Asociación mexicana de Investigación Teatral*, núm. 4, julio-diciembre, pp. 81-88.
- Barrenechea, Ana María (1978), *Ensayo de una tipología de la literatura fantástica*, en *Textos hispanoamericanos. De Sarmiento a Sarduy*, Caracas, Monte Ávila, pp. 87-103.
- Barthes, R. (1964), *Ensayos críticos*. Buenos Aires, Seix Barral.
- Bartís, Ricardo (2003), *Cancha con niebla. Teatro perdido: fragmentos*, Buenos Aires, Atuel.
- Baudelaire, Charles (1948), *¿Para qué sirve la crítica? Fragmentos del Salón de 1846*, en su *Pequeños poemas en prosa, Crítica de arte*, Buenos Aires, Espasa-Calpe Argentina.
- Beckett, Samuel (1997), *Mal visto mal dicho*, en *Relatos*, Barcelona, Tusquets.
- Benjamin, Walter (1968), *The work of art in the age of mechanical reproduction*, en H. Ardent (ed.) *Illuminations*, Nueva York, Harcourt, Brace & World Inc. *biblia de Jerusalén* (1975), *Biblia de Jerusalén*, Bilbao, Editorial Española Descléede Brouwer.
- Blanchot, Maurice. (2005). *El espacio literario*, citado por Jorge Larrosa en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Boal, Augusto. (2009) *Teatro del oprimido*. Alba Editorial España
- Bokser, Julián. (2009) *El teatro y la producción de subjetividad*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Brecht, B. (2004). *Escritos sobre el teatro*. Barcelona: Alba. Claudel, P. (1956). *Conversation sur Jean Racine*. Paris: Gallimard.
- Brook, Peter (1994), *El espacio vacío*, Barcelona, Península.
- Calvino, Italo (1997), *Por qué leer los clásicos*, en *Por qué leer los clásicos*, Barcelona, Tusquets.

- Candela, A. (1999) *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Cassirer, E. (1971) *Filosofía de la subjetividad simbólica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Cazden, C. (2001) *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, C., John, V. & Hymes, D. (1972) *The Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (Eds.) (1993) *Understanding Practice, Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C. & Edwards, D. (Eds) (1997) *Teaching, Learning and Classroom Discourse: approaches to the study of educational discourse*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Connell, R. (1997) *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata
- Corneille, P. (1987). *Trois discours sur le poème dramatique. Œuvres complètes (Tome III)*. Paris: Gallimard.
- D'Aubignac. (2011). *La pratique du théâtre*. Paris: Honoré Champion. Universitas Philosophica.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Derrida, J. (1992). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- (1994), *Lógica del sentido*, Barcelona, Paidós.
- (2007). *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (1965) *La palabra soplada*. En: *La escritura y la diferencia*. Madrid, Anthropos.
- (1997) *¿Qué hacer de la pregunta, qué hacer?*, en *El tiempo de una tesis. deconstrucción e implicaciones conceptuales*, Proyecto A Ediciones, Barcelona.
- (1978). *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2015). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- (1995). *Espectros de Marx (1968)*. Madrid: Editorial Trotta.
- Diderot, D. (1876). *Œuvres complètes. Tome onzième. Salon de 1767*. Paris: Garnier Frères, Libraires-éditeurs.
- (1981). *Paradoxe sur le comédien. Précédé des Entretiens sur le Fils naturel*. Paris: Flammarion.

- Didi-Huberman, G. (2007). *La invención de la histeria. Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Diéguez, Ileana (2006), *Prácticas de visibilidad. Ethos, teatralidad y memoria*.
- Dubatti (2019), *El teatro del absurdo en Latinoamérica*, en *Revista Espacio de Crítica e Investigación Teatral*, núm. 8, octubre.
- (2019), *Una constante poética en la producción dramática de Armando Discépolo: continuidad e innovación en el realismo*, en *Revista Letras (Número Especial Homenaje a Angel J. Battistessa)*, Universidad Católica Argentina, núm. XXVXXVI, setiembre 1991-diciembre 1992.
- Edwards, A.D. & Westgate, D.P.G. (1994) *Investigating Classroom Talk*. London: Falmer Press.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987) *Common Knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Eliade, Mircea (1999), *Lo sagrado y lo profano*, Barcelona, Lumen.
- Eliot, Thomas Stearns (1999), *Función de la poesía y función de la crítica*, Barcelona, Tusquets Editores.
- Erickson, F. (1982) *Classroom Discourse as Improvisation: relationship between academic task structures and social participation structures in lessons*, in: L.C. Wilkinson (Ed.) *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press.
- Evreinov. (1963) *El teatro en la vida*. Buenos Aires, Leivitan-Siglo veinte.
- Facelli, Luis A. (1998) *Teatralidad e interculturalidad: del muestrario etnoescenológico a la etnoescenología como teoría y práctica crítica*. Semiosfera. Buenos Aires.
- Fediuk, Elka (2008), *Formación teatral y complejidad*, Xalapa, México, Universidad Veracruzana.
- Féral, Josette (2004), *La teatralidad: en busca de la especificidad del lenguaje teatral*, en *Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras*, Buenos Aires, Galerna.
- Fernández, L. (1995) *Acerca del análisis institucional en la escuela y algunos problemas. Conceptualizaciones básicas*. Rosario: U.N.R. F. H. y A. Esc. de Cs. de la Educación.
- (2001) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Bs. As.: Paidós.

Fischer-Lichte, (2014) E. *The Routledge Introduction to Theatre and Performance Studies*. New York: Routledge.

Foucault (1994), M. (1979), *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI. Foucault (1994), M. (1989) *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI

— (1994b). *Theatrum philosophicum. Dits et écrits (Tome II)*. Paris: Gallimard.

—(1994a). *La scène de la philosophie. Dits et écrits (Tome III)*. Paris: Gallimard.

Freud, S. (1992). *De la historia de una neurosis infantil. Obras completas. De la historia de una neurosis infantil y otras obras (1917- 1919)*. Buenos Aires: Amorrortu.

Frigerio (1992): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

—(1991) *Curriculum: normas, intersticios, transposición y textos*. En: *Curriculum presente, ciencia ausente*. Frigerio y otras. Bs. As.: Miño y Dávila

—(1993) *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Ed. Troquel / Serie FLACSO.

—(2006). *Acerca de lo inenseñable*, en Carlos Skliar & Graciela

Gadamer, Hans-George citado por Joan-Carles Mélich (2000). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

García Barrientos, José Luis (1991), *Drama y tiempo*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

García Canclini, Néstor (1992), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires, Sudamericana.

Garoian , C. (1999) *Performing Pedagogy: toward an Art of Politics*. New York: State University of New York Press.

Green J. & Wallat C. (Eds) (1981) *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex.

Grosvenor, I., Lawn, M. & Rousmaniere, K. (Eds) (1999) *Silences and Images*. New York: Peter Lang.

Grotowsky, Jerzy (2000), *Hacia un teatro pobre*, México, Siglo XXI Editores.

Grundy, S. (1997) *Teoría y praxis del currículum*; Madrid, España: Morata.

Guattari (2002), Felix, *Micropolítica. Cartografías del deseo*, Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.

- Guillén, Claudio (1985), *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada*, Barcelona, Editorial Crítica.
- Gutierrez, K., Rymes B. & Larson, J. (1995) *Scripts, Counterscripts, and Under- life in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education*, Harvard Educational Review.
- Hicks, D. (1996) *Discourse, Learning and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Icle, G. (2013) *Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática*. In: PEREIRA, M.A. (Org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- Jackson, P. (2001) *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Jakobson, R. (1985), *Ensayos de Lingüística General*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- Jean-Luc Nancy. (2007). *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: ediciones La Cebra.
- Julia, D. (1995) *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Novoa, M. Depaepe & E.V. Johannmeier (Eds) *The Colonial Experience in Education: historical issues and perspectives*. Ghent: Pedagogica Historica,CSHP.
- Juarroz, R. (1958) *Poesía vertical*, EMECE
- Kartun, Mauricio (2001), *Escritos 19752001*, Universidad de Buenos Aires, Libros del Rojas (colección Teoría).
- Kirkkopelto, E. (2009). *The Question of the Scene: On the Philosophical Foundations of Theatrical Antropocentrism*. Theater Research International.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Labarthe, P. (2002). *La poétique de l'histoire*. Paris: Éditions Galilée.
- Lacan, J. (2014). *Seminario 6. El deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacoue- Lacoue-Labarthe, P., & Nancy, J-L. (2013). *Scène*. Paris: Christian Bourgois.
- Lacoue-Labarthe, Philippe. (2006). *La poesía como experiencia*. Madrid: Arena Libros.
- Larrosa, Jorge. (2001). *Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una facultad de educación*. En Maarten Simons, Jan Masschelein & Jorge Larrosa (editores):
- Ranciere, J. (2013). *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2003) *Conferencia La experiencia y sus lenguajes*. Universidad de Barcelona.

- Lemke, J. (1990) *Talking Science: language learning and values*. New Jersey: Ablex.
- Lewis, C. (1865) *Alicia en el país de las maravillas*, Ed. Siruela, Buenos Aires.
- Lida de Malkiel, María Rosa (1969), *El fanfarrón en el teatro del Renacimiento*, en *Estudios de Literatura Española y Comparada*, Buenos Aires, Eudeba.
- Maeterlinck, Maurice (1896), *El tesoro de los humildes*, Valencia, Sempere.
- Mandoki, Katya (2006), *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*, México, Siglo XXI.
- Martínez Fernández, José Enrique (2001), *La intertextualidad literaria*, Madrid, Cátedra.
- Marx, Karl (1968), *Manuscritos: economía y filosofía*, Madrid, Alianza.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich (1968), *La ideología alemana*, Montevideo, Pueblos Unidos.
- Mclaren, P. (1992) *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: social organization in the classroom*. London: Harvard University Press.
- Mèlich, Joan-Carles. (1998). *El tiempo y el deseo. Nota sobre una ética fenomenológica a partir de Lévinas, Enraonar*. Barcelona: Anthropos.
- (2001). *La ausencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- Meschonnic, Henri. (2007). *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo Editores.
- Moll, L. (Ed.) (1990) *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, Edgar (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Morrison, Jim (1998), *Una plegaria americana y otros poemas*, Barcelona, Plaza y Janés.
- Nespor, J. (1997) *Tangled up in Schools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Neufeld, M.R. & Thisted, J.A. (Eds) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Neruda, P. (1958) *Odas elementales*. Buenos Aires, Editorial Losada,
- Nietzsche, Friedrich. (2000). *El origen de la tragedia*. Madrid: Espasa Calpe.
- O'Connor, M.C. & Michels, S. (1999) *Aligning Academic Task and Participation Status through Revoicing: analysis of a classroom discourse strategy*, *Anthropology and Education Quarterly*.

- Passeron, Jean-Claude y Jacques Revel (2005), *Penser par cas. Raisonnement à partir de singularités*, en J.-Cl. Passeron y J. Revel, dir., *Penser par cas*, Colección « Enquête », 4, París, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Pavis, Patrice (1997), *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona, Paidós.
- Pavlovsky, Eduardo (1976), *El señor Galíndez (con Reflexiones sobre el proceso creador)*, Buenos Aires, Editorial Proteo.
- Pineau, E.L. (2005) *Teaching is Performance: reconceptualizing a problematic metaphor. Power, Pedagogy and the Politics of Identity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pradier, Jean -Marie (2001), *Artes de la vida y ciencias de lo vivo*, en *Conjunto*, núm. 123, octubre diciembre.
- Proust, F. (1994). *L'Histoire à contretemps*. Paris: Les Éditions du Cerf. Proust, F. (1997). *De la résistance*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Quinet, A. (2010). *L'inconscient structuré comme un théâtre. Savoir et clinique*.
- Ranciere, Jacques (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2006). *Thinking between Disciplines: an Aesthetics of Knowledge*. Parrhesia.
- (2007). *El teatro de las imágenes*. En: A. Valdés. (Ed.). *La política de las imágenes* (pp. 69-91). Santiago de Chile: Metales Pesados. *Universitas Philosophica*, 35(71), issn 0120-5323 415
- (2009a). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: ARCES-LOM.
- (2013), J. (2009b). *La palabra muda. Ensayo sobre las contradicciones de la literatura*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- (2010). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2013). *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires: Manantial.
- (2014). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- (2015). *El hilo perdido. Ensayos sobre la ficción moderna*. Buenos Aires: Manantial.
- Reuter, Y. (Ed.) (1994) *Les interactions lecture-écriture*. New York: Peter Lang.
- Ricoeur, Paul (2000), *¿Qué es un texto?*, en *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*, Buenos Aires, FCE, pp. 127-147.

- Rivera, Virgilio Ariel (1989), *La composición dramática. Estructura y cánones de los 7 géneros*, México, Escenología.
- Rockwell, E. (1999) *Recovering History in the Study of Schooling: from the longue durée to everyday co-construction*, Human Development.
- Rogoff, B., Goodman Turkanis, C. & Bartlett, L. (Eds) (2001) *Learning Together: children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Lettre à D'Alambert. Œuvres complètes. Tome V. Écrits sur la musique, le langage et le théâtre*. Paris: Gallimard.
- Ryngaert, Jean -Pierre (2007), *Introducción al análisis teatral*, Buenos Aires, Artes del Sur.
- Scherer, J. (1986). *La dramaturgie classique en France*. Paris: Nizet.
- Schraier, Gustavo (2006), *Laboratorio de producción teatral I*, Buenos Aires, Editorial del Instituto Nacional de Teatro.
- Semiótica General, Barcelona, Lumen.
- Serrano, Raúl (2004), *Nuevas tesis sobre Stanislavski. Fundamentos para una teoría pedagógica*, Buenos Aires, Atuel.
- Shakespeare, William. (2003) *Obras completas*. Editorial Aguilar. España.
- Sinnott, Eduardo (1978), *Mímesis dramática y mímesis poética*, en *Revista de Filosofía Latinoamericana*, IV.
- Skliar, Carlos. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí? ¿Buenos Aires?* Editorial Miño y Dávila.
- Spindler, L (Eds) (1987) *Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sprengelburd, Rafael (2001), *Procedimiento*, en *Fractal. Una especulación científica*, Universidad de Buenos Aires, Libros del Rojas, pp. 111-125.
- Stanislavski, Constantin (2003), *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*, Barcelona, Alba Editorial.
- Stubbs, M. (1983) *Language, School and Classrooms*. London: Methuen.
- Szondi, P. (2011). *Teoría del drama moderno (1880-1950). Tentativa sobre lo trágico*. Madrid: S. L.-Dykinson.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988) *Rousing Minds of Life: teaching, learning, and schooling insocial contexto*. Cambridge: Cambridge Universito Press.
- Todorov, Tzvetan (1975), *Poética*, Buenos Aires, Losada.
- Tyack, D & Cuban, L, (1995) *Tinkering Toward Utopia*. Cambridge MA: Harvard University Press.

- Vargas-Mendoza, J. E. (2007) *deconstrucción del Lenguaje: Jacques Derrida*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Wardhaugh, J. (2017). *Popular Theater and Political Utopia in France 1870- 1914. Active Citizens*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Wells, G. (1993) *Reevaluating the IRF Sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom*. *Linguistics and Education*, 5, pp. 1-37.
- Wertch, J. (1985) *Culture, Communication and Cognition. Vygotsky Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittrock, M.E. (1986) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Woods. P. (1986) *Inside Schools*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Young, M, (1971), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan. Young, R. (1992) *Critical Theory and Classroom Talk*. Clevedon:Multilingual Matters

## 9. Anexo

### 1. Análisis de las entrevistas realizadas para dialogar sobre las escenas áulicas

Las entrevistas se realizaron a la Doctora Gloria Edelstein<sup>16</sup>, a la Doctora María Silvia Serra<sup>17</sup>, a la Doctora Margarita Trlin<sup>18</sup> y a la Magister María Silvia Covian.

Comenzamos por la clase escolar, Edelstein piensa que « Es complejo. Me parece interesante en sí mismo. En lo personal, en determinado momento, revisando las categorías que se trabajaba en la didáctica, el sistema categorial, el andamiaje conceptual, lo que fui encontrando, no sólo lo que ya señalaron otros didactas, comenzando por Edith Litwin, que... con las variables clásicas a las que se refiere tradicionalmente la agenda clásica no era suficiente para pensar, registrar el acontecer cotidiano en las clases; y creo tampoco después cuando se... surgen algunas categorías, pensando el del *aggiornamento*, ¿no es cierto?, de estas dimensiones integradas en la agenda clásica, entiendo que surge algo que yo entiendo que, bueno, se liga bastante con lo que estás planteando (2023). Se refiere y acuerda a esto que le planteo para hacerle la pregunta sobre qué es una clase escolar «Mi problema de investigación está en torno a la clase escolar, a la hora de dar clase en el siglo XXI en escuelas primarias de la República Argentina, específicamente de la provincia de Santa Fe; me interesa mucho pensar los primeros grados que... en torno a... no trabajar la didáctica específica, sino la didáctica en general. Fue así que mi hipótesis plantea poder pensar la clase desde la teatralidad, desde los objetos que la teatralidad pueden... pueden hacernos pensar a la hora de mirar la clase. Se acerca un poco también a lo que, podemos decir, algo de la semiología del teatro, la semiología de la escena, algo de poder ver ese espesor de signos que se prevé a

---

<sup>16</sup> Gloria Edelstein es Doctora en Ciencias de la Educación por la UBA y profesora de Pedagogía y Psicopedagogía por la UNC. Se desempeña como investigadora en el Centro de Investigaciones de la FFyH y como profesora titular plenaria Seminario Taller de Práctica y Residencia para la Formación educador en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, de la cual fue directora durante los períodos 1990-1992 y 1992-1994. Además, fue Decana de la FFyH entre 2008 y 2011. Fue parte del equipo que elaboró el plan de la Maestría en Pedagogía y Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica en la FFyH y su Directora desde la apertura hasta su designación como Decana. Desarrolla cursos de posgrado en diversas universidades nacionales. Es autora de numerosos libros y artículos en revistas especializadas. «Formar y formarse en la enseñanza», editado por Paidós en 2011 es su última obra.

<sup>17</sup> Es Profesora en Ciencias de la Educación, Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Sociología de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral y Doctoranda del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeña como profesora adjunta en la Cátedra de Pedagogía del Departamento de Formación educador de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Es co directora del proyecto «Las figuras de las maestras Olga y Leticia Cossetini como parte de la historia intelectual del litoral argentino entre 1930 y 1950. Relaciones entre cultura, estética y educación en el campo de las innovaciones pedagógicas», dirigido por Oscar Videla, y radicado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. 2005-2007 y a publicado junto a Paula Caldo: «¿De qué estamos hechos? Encuentro y desencuentros entre cultura y educación» en Serra, Silvia (coord.): *La pedagogía y los imperativos de la época*. Ediciones Novedades educativas, 2005.

<sup>18</sup> Premio Konex 2022. Arquitecta graduada en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Santa Fe (1982). Magister en Desarrollo Sustentable por la Universidad Nacional de Lanús y FLACAM 2014. Desde 1983 integra el estudio Cabrera-Trlin arquitectos. Arquitecta proyectista y consultora en temas de arquitectura educativa. educador en la FADU-UNL desde el año 1991. Profesora adjunta Proyecto Arquitectónico, investigadora y Co Directora de la Carrera de Posgrado: Especialización en proyecto, planificación y gestión de arquitectura para la educación. Referente por la FADU-UNL de la Red Interuniversitaria Red Sur, red activa desde 2008, con eje en el urbanismo contemporáneo, ciudad, espacio público, infraestructura y paisaje.

la hora de que, vos tenés muchísima experiencia en las observaciones, en el análisis, en las interpretaciones; por lo tanto, mi discusión, mi tensión pasa por poder pensar todo lo que muchas veces obviamos, si es que lo obviamos, cuando se está dando clase, que tiene que ver con el vestuario, con la iluminación, con la escenografía, con el gesto, con el cuerpo que te has dedicado tan hermosamente a plantearlo y presentarlo, con los silencios. Que la didáctica, a mi humilde punto de vista, no se ha ocupado muchas veces, por lo menos en lo que yo he podido ver, de estas dimensiones; las dan como sabidas. Y fue así que empecé a leer algunos diseños» (2023) Continúa Gloria dando una mirada y cruces de la clase escolar y la teatralidad : «Por ejemplo, una de las cuestiones que a mí me significó cierta perplejidad incluso, es ¿qué nos había pasado a los didactas que no hablábamos de las aulas y las clases como escenarios y escenas posibilitadores de aquello que queremos que se suscite en la situación de clase, no?, y qué es todo lo que se puede pensar, imaginar, en relación a eso, siempre tomando distancia de prefiguraciones ideales, universalizantes, ¿sí?

Bueno, sorprendentemente, por lo que estás planteando, y eso surgió en un posgrado en el que trabajaba, tenía unos profesores de física que eran clown y que se entusiasmaron mucho con mi estilo, mi modo de desarrollar las clases y un día vienen a plantearme que encontraban mucha... muchas proximidades; y a mí me llamó mucho la atención, pensando en profesores de física, ahí es donde ellos me dicen que eran clown.

Bueno, entonces comenzamos a intercambiar; porque cuando yo realizo mi doctorado, justamente, una de las cuestiones que encuentro es ciertos nexos con la dramaturgia, pero no están desde el campo pedagógico trabajados.

Yo cuando hice mi doctorado dije... incluso ellos me dijeron «vaya a clown, tiene que ir por acá» (*risas*); y bueno, estaba muy entusiasmada en meterme en esa línea. Pero bueno, después vino todo el trabajo que se me planteó en las diferentes universidades en las que desarrollo seminarios de posgrado y entonces tuve que hacer un trabajo impresionante en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad y, bueno, ya la apertura de nuevas escenas quedó postergada, ¿no? Pero lo que estás planteando, bueno, sí articula con esto, con mi visión con respecto a la imperiosa necesidad de una ruptura de ciertas prefiguraciones universalizantes y, además, que imaginaban... porque no lo trabajaban, además, por otro lado, yo empecé ahí, desarrollé bastante el tema» (2023) Continúa Edelstein sobre la clase escolar «Pero esto, cómo dejar de pensar de que porque hay un grupo de alumnos, ¿no

cierto?, que está en determinado tiempo y lugar, ¿no cierto?, que están compartiendo una situación de clase, tienen que realizar todos lo mismo, al mismo tiempo y que estén atentos a ciertas... a cierta estructura formalizada que se instaló, ¿no cierto?, muy fuertemente, pensar las clases con su apertura, su desarrollo, cierre, cuando eso no tiene nada que ver con los procesos que se suscitan concretamente en las interacciones cotidianas en el micro espacio del aula, ¿no? Entonces, empecé a trabajar muy fuertemente desde esto que es la conceptualización de aula, qué implica el aula, cuándo el aula se constituye como escenario de desarrollo de una práctica de enseñanza; bueno, yo trabajo fuertemente desde la didáctica, ¿no? Y entonces, bueno, qué condiciones generar en relación a ello. Ahí tomé y me pareció muy potente el aporte de Inés Dussel y Marcelo Caruso con respecto a la distancia entre ocupar y habitar un aula, qué significa habitar un aula, ¿no cierto?; pero además cómo articula eso con la configuración de un grupo que en realidad yo voy significando como una comunidad de atención mutua«. La cuestión comunidad en relación al desarrollo de la clase es central, desde la visión de la clase como una situación conversacional, dialógica, ¿no cierto?, de interacciones múltiples, donde de lo que se trata es de sujetos dialogantes que, inicialmente, son un público cautivo y que tienen en un proceso que constituirse como grupo, en el sentido de reconocimientos mutuos, de relaciones recíprocas, ¿no cierto?, que permitan que, bueno, esto, que haya una escucha y un trabajo de coparticipación en el desarrollo de aquello que es objeto de la clase, ¿no? Entonces, esto es decir, bueno, para que una clase eche a andar, si esa comunidad no se... más o menos como en el teatro, no pasa nada, o sea, uno formalmente, ¿no es cierto?, arranca y allá va, pero la clase en términos de una práctica que moviliza relaciones de apropiación y resignificación y construcción social del conocimiento, no aporte, ¿no?

Entonces, bueno, para mí el escenario y el trabajo sobre el escenario con el tiempo que tome, tanto para el educador como para los alumnos, es central y entonces van apareciendo categorías como el clima, cómo generar un clima propiciatorio, bueno, totalmente ligado con la teatralidad; propiciatorio para esto, ¿no?, que haya una... esto, convergencia del conjunto de personas que están en ese momento, que pasen a ser sujetos que están implicados, ¿no cierto?, en aquello que es objeto de tratamiento, ¿no?

Y después, con respecto a la clase, como una estructura global de actividad, que se va construyendo dinámicamente y que no tiene nada que ver con prefiguraciones que se

instalaron con respecto a lo que puede ser una buena clase en términos de tener una apertura, un desarrollo y un cierre, la clase tiene su curso, su desarrollo y puede haber cierres que sean aperturas, aperturas que sean cierres. En fin.

Pero yo trabajo con fuerza en relación a la clase, en relación a esta estructura global de actividad la idea de unidades de sentido. La clase como conjunto, como estructura global es una unidad de sentido en esta escala mayor, porque si yo me voy a unidades didácticas o a programas, cambia la escala y cambia... ya no es una unidad mayor de sentido.

Pero pensando la clase en sí, la estructura global como una unidad mayor de sentido, con distintos momentos que se van entrelazando, pero que se van entrelazando como unidades, se tienen que entrelazar como unidades de sentido, ¿no cierto?, en función de los acontecimientos concretos que se van produciendo, en relación a los cuales el educador se moviliza con macro decisiones que son decisiones tomadas en instancia de precisión y con micro decisiones -esas son dos categorías que yo trabajé en mi tesis-, con micro decisiones que van respondiendo a las necesidades de ajustarse a las manifestaciones singulares que se van presentando en cada caso, ¿no es cierto?; pero con una cuestión central de cómo ir articulando esto, de ir articulando unidades de sentido, por supuesto ligadas a los propósitos que se están planteando en cada caso. Digo, bueno, aquí hay dos cosas: de una parte creo que se requiere ampliar el sistema categorial de la didáctica, desde...» (2023)

Para Maria Silvia Cobeli define la clase escolar como : «Para mí la clase es un momento histriónico también, de quien está al frente, ¿no?; es un momento que hay como una puesta en escena de algo, que está bueno, como a veces es algo más intuitivo, a veces es algo más del vínculo que fuiste trabajando o se fue armando con los chicos; me parece que hay algo que se pone, por lo menos en mi experiencia, ¿no?, hay algo que del humor en la clase, hay algo de que nos podemos reír juntos, de que podemos entrar en sintonía a través de algo también del juego muchas veces. No sé, creo que es un momento como de entrar en una tarea, en una actividad; pero esas entradas, aún cuando a veces están como con la premura de que hay un trabajo que hay que hacer, que hay que terminar, que hay que tener, que bla, bla, están ligadas a eso. Siempre hay como algo de un clima que se crea, pero que también a veces te requiere, por lo menos en lo que yo tengo mío, ¿no?, como la posibilidad de captar ese clima... a dónde está yendo ese clima; como si vos me dijeras, bueno, acá... ¿qué está pasando con esto que estamos haciendo en este entrar ahí?

Y ahí tenés que tener también alguna herramienta para romper ese clima como maestro» (2023).

Silvia Serra conceptualiza la clase escolar como escena de esta manera: «yo diría que es una escena donde hay un encuentro, composiciones asimétricas en relación a una terceridad que es el conocimiento, ¿no?; digamos, y hay un... ese encuentro se sostiene a través de una voluntad de pasaje de eso que parte de la asimetría.

Creo que, cuando eso entra dentro de la escena escolar hay una... le suman unas regulaciones del tiempo y el espacio, fuertes, muy fuertes; y le suman una... un encuadre que podríamos decir más de tipo moral, que a lo mejor en una vieja escena, yo uso mucho para pensar la escena educativa en el encuentro del artesano y el aprendiz, ¿no?, si pensamos... Entonces, bueno, uno encuentra ahí la cosa asimétrica, encuentra la terceridad que puede ser un oficio, que puede ser un saber, etcétera; pero lo que no encuentra son las regulaciones del tiempo y espacio, no encuentra la gradualidad del conocimiento, no encuentra el horario para aprender y el horario para otra cosa. Se encuentra como una especie de vida ahí entregada al oficio.

Entonces, me parece que la escuela a esa escena le agrega unas regulaciones del tiempo y el espacio y esto que charlamos antes, y una situación colectiva que, digamos, al mismo tiempo que complejiza el encuentro con esa terceridad del conocimiento, le da como una potencia política muy grande, ¿no? Entonces, lo pienso por ahí.

Y también pienso que cuando uno habla de escenas educativas, o de escenas... A mí también se me vienen muchas escenas que no son escolares. Muchas veces me parece que tenemos cierta dificultad para pensarlas porque, no sé, las escenas ligadas a los medios, o al cine mismo; porque las herramientas con las que las pensamos históricamente no fueron de la pedagogía, fueron de otras disciplinas, ¿no? Entonces uno dice, bueno...

Entonces, cuando uno mira la escena pedagógica escolar, evidentemente hay una serie de elementos que podrían ser pensados desde la lógica del teatro. Yo a lo mejor lo ampliaría y diría que pueden ser pensados desde la lógica del espectáculo, ¿no?, también; o sea, ampliando un poco más los márgenes, más que nada por lo de visual que tiene la escena pedagógica, ¿no?, por el frente, por el profesor adelante, por el tipo de disposición del espacio, por... por una cierta... una cierta articulación entre lo visual que tiene la escena con el lugar que ha cumplido lo visual en la configuración de la escena pedagógica moderna, ¿no?, en el ver para conocer, en el ver para creer, en la cantidad de herramientas

que aparecen en esa escena microscopio, la pantalla, la pantalla de retrovisor, los proyectores; la cantidad de modos que desde la cultura material, de algún modo, aparece ampliado lo visual.

Bueno, algo de lo que vos viste que yo trabajé con el cine, pero que uno puede pensar con la fotografía, que puede pensar con los libros. O sea, me parece que está por un lado lo visual al mirar la escena, pero por otro lado el peso de lo visual que en la conformación de estas prácticas pedagógicas históricas tiene.

En relación a lo específicamente teatral, evidentemente, bueno, hay una serie de elementos clásicos, uno podría decir el frente, la tarima cuando existía, las sillas y la ubicación de las sillas, y bueno, y la cercanía de los cuerpos, digamos, donde en ese punto lo teatral tiene, si se quiere, más sentido que lo cinematográfico, ¿no?

Sin embargo pienso mucho más en algunas cuestiones que tienen que ver con el ejercicio... lo que significa el ejercicio de la enseñanza, la disposición del cuerpo, el juego de la voz, ¿no?, el trabajo de la voz, cierto, hasta yo diría, histrionismo que parece que por momentos se impone para poder desplegar... desplegar... hacer posible la enseñanza. A mí, por ejemplo, una vuelta, que no venía pensando en estos registros, hace muchos años escuché en un ensayo de una murga que yo iba a acompañar cómo alguien les daba una serie de elementos acerca de la mirada, ¿no?, de quien actúa y la mirada, cómo recoger las miradas. Y empecé a poner en juego eso cuando enseñaba, de decir bueno, a ver, a quién mirar, cómo repartir la mirada, cómo generar una mirada amplia, cómo ubicarla, cómo buscar. Y evidentemente, eso concita algo de retorno, por lo menos de retorno de la escucha, como de reconocimiento del que enseña de aquel que está escuchando; que generalmente la escena se piensa al revés, digamos, ¿no?, y a mí me gusta pensar que hay algo de lo que hace un educador que tiene que ver con cierta lectura que hace de los cuerpos allí. Incluso fue lo que en algún punto más me complicó durante la pandemia, ¿no?, cómo la pantalla te pone una distancia física que no te permite leerlo al otro, por lo menos leerlo con claridad, ¿no?, como que... » (2023). Margarita considera a la clase como: «Claro, o sea, yo no puedo... a ver, creo que todos estamos atravesados por el mundo en el que nos movemos y por la disciplina a la que pertenecemos, digamos, de alguna manera, ¿no? O sea, yo no puedo dejar de pensar tu pregunta sin pensarla como arquitecta; o sea, puedo pensarla como habitante, por supuesto, como... como alguien que habita un espacio áulico o cualquier espacio de la escuela, o de cualquier otro lugar;

pero cuando vos me enuncias la pregunta, a mí la respuesta se me plantea en términos proyectuales. O sea, yo digo, ¿qué pienso cuándo proyecto?, o sea, ¿qué necesita ese espacio? Pero en muchos... en muchos sentidos, ¿no? Porque uno podría imaginar, no sé, cualquiera de estos lugares, supongamos un aula, y pensarlo de un modo, como un... un lugar que va a contener, bueno, una serie de prácticas y que va a llevar adelante un conjunto de educadores y estudiantes, y que eso va a requerir determinadas condiciones, espaciales, de confort, de disposición de los mobiliarios, de mobiliarios, de luz, de aire, de una serie de condiciones, tangibles e intangibles, pero necesarias para dotar a esa escena de las condiciones que debería reunir para hacer de ello un ámbito que nos resulte un ámbito amable, contenedor, disponible... disponible, ¿no? Eso un poco pienso.

Y ahí, por supuesto, no lo puedo pensar escindido, lo pienso en relación; porque lo tengo que pensar en relación a otros, porque un aula no es aula si no está en relación a un lugar que la... en el que se llega, que te recibe y del cual, bueno, luego vos disponés. Un aula lo es en relación a otras aulas, lo es en relación a ese exterior, sin ese exterior no existe. O sea, un aula sin ese exterior que le da vida, que le da luz, que le da calor, que le da ese aire, no podría ser. O sea, es un organismo vivo, si lo querés pensar así, en relación a otros que le permiten ser.

Eso me parece que es como algo que se me viene en un primer momento en la imagen que vos me estás planteando, ¿no?» (2023).

Gloria se refiere al cuerpo en la escena y a la ampliación de las categorías de análisis de la escena desde la teatralidad de esta manera: «Cuando yo hablo de registro digo, un educador, entre otras cosas, si no está preparado para tener un registro absolutamente fino de lo que está aconteciendo en la situación de clase, pero no sólo desde el lenguaje, desde la palabra, sino desde múltiples lenguajes, ¿qué dicen los cuerpos, qué dicen los rostros, qué dicen las diferentes expresiones? Pero además, también preparados para poner en tensión las hipótesis interpretativas que construyan respecto de ese acontecer.

Pero de pronto, en todo lo que me dijiste, para mí absolutamente válido como una ampliación del sistema categorial, totalmente, totalmente» (2023).

Al respecto a la didáctica Silvia Serra reflexiona así: « Digamos, creo que ha habido históricamente una cierta pretensión de racionalidad de la pedagogía, en el sentido de ofrecer una serie de herramientas ligadas a la transmisión, que se tenían que poner en juego, que parecían sustraerse del contenido a transmitir, ¿no? Entonces, en muchas

posiciones más tecnicistas, en toda la discusión sobre si la pedagogía es ciencia, entonces en todos los desarrollos acerca de cuánto se podían formalizar sus saberes, aparece una cierta intención que muchas veces se ha ordenado, no siempre, pero muchas veces ha sido la didáctica la que ha sido como la parte de la pedagogía que ha tomado eso. Yo soy de pensar que hay una relación fuerte entre forma y contenido y que uno debería, incluso en la formación de los educadores, todo el tiempo interrogar sobre eso. O sea, no es lo mismo enseñar matemática que enseñar arte, no es lo mismo. No es lo mismo desde la configuración de la clase hasta la posición del profesor; así como no es lo mismo en función de los distintos... de las distintas dimensiones que tiene un saber, un saber más teórico, un saber más práctico, un saber que se ejercita más, un saber que se discute más. Me parece que, bueno, el saber tiene como... los saberes en general tienen como características muy distintas y... y es cierto que ha habido como una especie de forma predominante, por lo menos en la escolaridad moderna.

Yo no soy de renegar, ¿no?, de eso; ¿por qué?, porque pienso siempre en la contracara de la potencia política que tuvo esa forma un poco de construir un escenario para... para jugar a favor de la masividad, por lo menos cuando nació y a lo largo de mucho tiempo. Muchas veces cuando encuentro críticas muy duras a esas formas clásicas pienso eso, que las formas que las vienen a reemplazar muchas veces no son posibles, no son democráticas, ¿no?, no permiten pensar en otro amplio, digamos, reducen... me pasa mucho cuando aparecen pedagogías así más estrella, donde bueno, Montessori, aparecen nombres que parecen condensar unas formas nuevas que uno dice, bueno, esto es posible solamente en unos determinados contextos. Y en algún punto a mí me parece que eso las inhabilita; en el sentido que las hace...» (2023).

A lo cual Cobelli en torno a la didáctica sostiene que: « ..., pero hay algo que se juega ahí que hace que tu planificación, ¿viste?, ya no... o sea, la tenés que cambiar en el momento, o tenés que tener varios planes, ¿viste?, plan A, plan B, plan C, por si pasa esto que se puede caer. Es como a veces... a veces pareciera que, bueno, tiene que ser esto y no hay otra opción. No, tiene que ser esto o puede ser otra cosa, o puede ser tres cosas más, porque depende de, justamente, de esa recepción. Por eso digo...» (2023)

En referencia a la didáctica Edelstein dice: «ahí yo tomando un planteo de Flavia Terigi, que en una oportunidad dijo: cuando se construyen los diseños curriculares no se piensa en la enseñanza, ¿no cierto? Entonces, yo construyo, porque fue muy difundido la

categoría construcción metodológica, ¿no cierto?, en la que muy buenos aportes darían las categorías que estás planteando porque, bueno, es impensable todo lo que se puede incorporar allí cuando un educador, como sujeto creador, casuísticamente construye una propuesta que después, ¿no es cierto?, la tiene que ir armando, rearmando y por ahí desarmando en el desarrollo de la clase, ¿no?

Pero yo construí la categoría, justamente en un seminario que me invitó Graciela Frigerio, cosa que agradecí mucho, la categoría construcción didáctica; es decir, cómo en los diseños habría que incorporar algo, ¿no es cierto?, que incluya la enseñanza porque, a ver, se colocan, bueno, lineamientos, intencionalidades, contenidos y qué se yo, orientaciones; pero no aparece la enseñanza. Pero entonces, la enseñanza se comienza a pensar casi te diría, con mucha suerte, en la escala de lo institucional, que es una escala mezo ya; sino ya cuando se va al micro espacio del aula. Entonces, eso se constituye en un problema. Es como lo... sí, sí, es como lo estás planteando, ¿no?, porque no hay anticipaciones de sentido con respecto a, bueno, a cuáles son los aspectos centrales, cuáles son los núcleos centrales, los ejes prioritarios que interesa llevar adelante y cómo articular forma y contenido, ¿no es cierto?» (2023).

Cómo analizar una clase, Gloria dice: «Totalmente, imprescindible. Mirá, a mí la perspectiva socioantropológica en ese sentido me cambió totalmente, fue un giro copernicano porque, a ver, además de desmontar las categorías como prefiguraciones, vos te acordás Nelson que se iba a ver una clase con una grilla, donde lo que se marcaba era la presencia – ausencia que no sería para nada. Bueno, a pasar a ser un registro exhaustivo denso; bueno, el reencuentro con el registro exhaustivo denso la escritura de una clase, ¿no es cierto?, es con todo lo que implica, el reencuentro con eso es una vuelta a pensar y a recrear la clase y tiene que ver con lo que estás planteando, ¿no es cierto?

Por eso yo articulo que, así como las categorías heredadas, digamos, desde la formación acotaban el punto de vida sobre las singularidades de diferentes clases, con diferentes sujetos interactuando, con diferentes saberes; también el registro quedaba acotado.

Pero mirá, el registro quedaba acotado no sólo desde las categorías, sino también porque a su vez había una manera de configurar la mirada que, por ciertos habitus interiorizados, te llevaba a ver ciertas cosas y no ver otras, ¿no es cierto?, más allá de todo lo impredecible que acontece en una clase.

Entonces, ¿no es cierto?, cómo desde un registro absolutamente exhaustivo después vos hacés un trabajo muy minucioso y ahí vas reconociendo no lo que vos decidís a priori, sino lo que se expresa, lo que se manifiesta, ¿no?

Me parece que sí, me parece que lo que dijiste perfectamente articula, por eso yo, mirá, yo digo esto, una apuesta, ampliar el sistema categorial que es la cartografía conceptual desde la que uno trabaja, pero también esta idea de ampliar los registros como saberes fundamentales, ¿no cierto?, para quien, desde el lugar que sea, educador, investigador... Ojo, porque muchos investigadores también van con interiorizaciones sobre... que incorporaron en su recorrido por la escolarización, y entonces aparecen sus filtros» (2023).

Al respecto a la formación de los educadores Serra reflexiona: «o por lo menos la formación docente no lo cultiva; en todo caso lo tendría que... se le tendría que poner más peso a la formación... a la formación general del maestro, para ver si encuentra dentro de la cantidad de conocimientos que transmite aquel que logra moverlo.

Pero me parece que la formación y el futuro del magisterio, en los últimos tiempos, ha ido más a otros lugares, ha ido más a la cuestión de la contención, del acompañamiento; que también son actitudes, son formas de ser, es capacidad de escucha, etcétera, pero que lo saca de la escena de la transmisión» (2023).

En relación con el cuerpo en la escena escolar Cobelli plantea que: «A ver, pienso dos cosas. Me hiciste pensar dos cosas. Una vinculada al teatro y la clase, que para mí la clase... O sea, la pandemia mostró que hay algo de lo presencial que no se puede, por lo menos en la escuela primaria, no te digo... en la universidad es otra cuestión.

En la escuela primaria, hace falta convivio, hay que estar ahí, ¿no?, justamente, porque está todo ese modo de estar los cuerpos. O sea... lo que pasa es que también el cuerpo ha sido como, digamos, negado muchos años; ahora ya no tanto, pero bueno, está esta cosa de que el cuerpo no dice nada. Sí, el cuerpo dice un montón. Pero rápido... los cuerpos que no pueden estar en la silla, los cuerpos que no pueden estar de unas determinadas maneras, ¿viste?, en seguida pasan a ser los cuerpos de los que necesitan la PNB, el otro la maestra de apoyo, el otro no sé quién.

Como si eso... hubiera que negar esa parte, ¿no?; no te digo totalmente, pero en cierta forma hay algo de lo que se desliza por ahí.

Por un lado pensaba en eso. Bueno, la pandemia para mí mostró que la escuela primaria sigue necesitando la presencia, el estar con.

Por otro lado, pensaba que hay algo de lo... de lo que a veces sucede, que está... bueno, vos lo decís en los recursos, en lo que se llama acá el ambiente alfabetizador, ¿no?, y que parece que está todo calcado, es el mismo ambiente alfabetizador en Ushuaia y en La Quiaca, digamos.

Ahí es como que, ¿viste?, Barthes tiene una frase muy linda que dice «el estereotipo es ese lugar donde el cuerpo no está. Ahora, ¿qué pasa? O sea, traigo esto del estereotipo porque me parece que hay algo de los estereotipos, que también funcionan para las prácticas, donde los cuerpos de los maestros están retirados, ¿no? Entonces, yo pongo el alfabeto que me da la señorita maestra, como palabritas, la lista de palabritas, no son las palabras que estamos trabajando y porque trabajamos familia armamos familia, o porque estos son los cuentos que estamos leyendo armamos nuestras listas.

No, son esas palabritas que por ahí no tienen nada que ver con el cotidiano o con las referencias, no con el cotidiano, con las referencias que estamos haciendo en la clase» (2023).

Ampliando categorías, Gloria sostiene que: «Tal cual. Lo que no significa, a ver, lo que no significa... a ver, me parece súper interesante todo lo que estás planteando en términos de, tomando este campo de referencia como una posibilidad de ampliar las categorías, ¿no es cierto?, que refieren a la enseñanza y, por otra parte también, que den herramientas teóricas y metodológicas para tener registros diferentes; bueno, con... después viendo cuáles son las formas de manifestación idiosincráticas de carácter circular que se presentan en distintos entornos, contextos, instituciones, a distintas escalas incluso, bueno, en distintos espacios, microespacios de aula, con distintos sujetos» (2023).

Pensar las escenas áulicas con las categorías que tradicionalmente se ocupan de las cuestiones didácticas no son suficientes, así lo expresa Edelstein; «revisando las categorías que se trabajaba en la didáctica, el sistema categorial, el andamiaje conceptual, lo que fui encontrando, no sólo lo que ya señalaron otros didactas, comenzando por Edith Litwin, que... con las variables clásicas a las que se refiere tradicionalmente la agenda clásica no era suficiente para pensar, registrar el acontecer cotidiano en las clases» (2023).

Reflexiones en torno a las entrevistas realizadas:

Las entrevistas realizadas en torno a las cuestiones sobre la interpretación de las escenas áulicas desde la teatralidad, su relación con los cuerpos y la didáctica, nos ofrecieron una serie de coincidencias, reflexiones y preguntas que expresamos a continuación. Los diálogos que llevamos a cabo, tuvieron como principio amplificar las categorías para producir otras miradas sobre lo que acontece en las aulas. Nos apropiamos de las diversas reflexiones que nos expresaron las entrevistadas donde la coincidencia más notable es que el modelo tradicional a la hora de generarse las escenas, hay elementos que se escapan, a saber, el cuerpo, las subjetividades producidas por las actuaciones, los tonos, las voces, la escenografía, la puesta en sí, en muchos casos carecen de sentido, nos limitan las interrogaciones y el desenvolvimiento del educador se recorta para habitar las aulas. Al interpretar las escenas desde la teatralidad, para espesar de más signos, buscamos otros hilos para construir propuestas que resuenen en las aulas, para tramar saberes, saber acerca de, de otras formas del oficio de los educadores, dejando puntas y espacios abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con las experiencias pedagógicas. A través de las entrevistas nos queda claro que no se resalta la idea de propuestas inéditas, algo por primera vez, porque sabemos que lo que pensamos está ahí, en las escenas, por siempre, porque el cuerpo siempre habitó las aulas, pero este camino emprendido suma reflexiones sobre las condiciones interpretativas, donde pusimos a conversar las escenas con los múltiples actores, actividades, imágenes y sentidos posibles. Entonces, ese espacio de privacidad que es el aula, no la privamos de pensarla desde otras categorías, donde resuenan voces, silencios, gestos, olores y sabores, donde no siempre puede preverse, escribirse y planearse, no la privamos de los cuerpos, de lo espontáneo, de la condensación de las novedades, de la agitación de estar vivos y dotemos de sentido el sentir y el pensar, como operaciones de búsqueda hacia un lugar que cada actor de la escena irá construyendo en más de dos posiciones desde lo grupal y lo privado.

## **2. La formación de los educadores de los profesorados de la provincia de Santa Fe, expresados en los lineamientos del Diseño Curricular de la Formación Docente (2009)**

El propósito es analizar los lineamientos del Diseño Curricular de la Formación educador (2009), bajo la sospecha de la teatralidad como espesor de signos desde el postestructuralismo, haciendo eje en los elementos de convivio, expectación y poiesis en clave performática.

El análisis que se lleva a cabo del diseño curricular de formación docente tiene como ejes operar con la hipótesis presentada que es la siguiente: Lo que acontece en las escenas áulicas, son puestas de diversas dimensiones de enseñanza, es decir, la escenografía, el escenario, el vestuario, el cuerpo, los gestos, la actuación... todo esto constituye un espesor de signos. Entonces, la escena áulica como entidad no totalizadora de objeto, hecho y proceso, supera así la dependencia de un texto, plan y organización previa, es una polifonía estética y estos elementos constituyen su teatralidad. Por lo tanto, entre lo que el educador enseña y el estudiante aprende se despliegan conocimientos implícitos y explícitos que son la teatralidad de la puesta en escena áulica. Desde esta posición, tienen la posibilidad de desplegar nuevas potencias pedagógicas y de convivio.

Nos interesa destacar en la introducción del marco del diseño curricular en la página cinco, cuando propone que:

La expresión reforma del pensamiento es recuperada de Edgar Morin que formula: Resulta tanto o más importante señalar la necesidad de una «reforma del pensamiento cuanto que hoy el problema de la educación y el de la investigación han quedado reducidos a términos cuantitativos: más créditos, más docentes, más informática, etc. De ese modo enmascaramos a nuestros propios ojos la dificultad clave que revela el fracaso de todas las sucesivas reformas de la enseñanza: no es posible reformar la institución sin haber reformado previamente las inteligencias, pero no es posible reformar las inteligencias si no se han reformado previamente las instituciones (Morin, 2002:117).

nos habla de una manera distinta de poder pensar, de reformar el pensamiento, a la vez, se cuestiona y se pregunta por qué pensar, a lo cual el yo pienso cartesiano es contrapuesto por pensar en un sujeto como un nosotros y lo que intentan es de pensar desde el punto de vista plural, desde los modos de producción.

El diseño curricular fue elaborado a principios del año 2008 y comprobamos un trabajo realizado con los aportes y cronogramas de acciones a futuro intentando un nuevo modo de hacer de los maestros en las escuelas santafesinas. Luego de realizar esta etapa las acciones posteriores se centraron en los borradores distribuidos de noviembre del año 2008 enviados a los Institutos de Formación Docente en base a las políticas educativas de ese Gobierno provincial de Hermes Binner<sup>19</sup>. De tal manera se escribió un diseño curricular para la formación de los futuros maestros de grado con un marco del diseño curricular en donde se estructura la organización, se presentan los propósitos formativos y luego la organización del diseño curricular. Dicho documento se elabora con un campo de formación general, de formación de la práctica profesional, de la formación específica y por último propuestas de formatos reducidos opcionales.

El DFDNP comienza con una carta fechada en marzo de 2009 dirigida al Personal Directivo y educador de los IFD, firmada por la Ministra de Educación de la provincia de Santa Fe Profesora Elida Rasino<sup>20</sup>, resaltan dos acciones: la estabilidad laboral; y la reforma de los planes de estudio de las carreras del Profesorado de Educación Inicial y Primaria. La elaboración del DFDNP fue

un esfuerzo colectivo verdaderamente intenso y fructífero en el cual han participado especialistas invitados, educadores del nivel a los que se relevó para la producción de los documentos de base y los propios IFD, a través de sus equipos y estudiantes (2009:2).

Destaca que interviene sobre la organización del tiempo y del espacio con una centralidad en la praxis y la interdisciplina, y no sólo sobre los contenidos disciplinares. Nos resulta interesante subrayar esta consideración que insta a «abrir el pensamiento, a mirar de nuevo, a no tener miedo y a crear para dar respuestas a los alumnos del nuevo milenio» (2). ¿Se estará refiriendo a una posición posmoderna? Y hace hincapié en las emociones

---

<sup>19</sup> En las elecciones del 2 de septiembre de 2007 Hermes Binner resultó elegido como gobernador de la Provincia de Santa Fe representando al Frente Progresista, Cívico y Social que presentó la fórmula Hermes Binner-Griselda Tessio. Ganó, con el 48,60% de los votos, contra el 38,79% de la fórmula del Frente para la Victoria de Rafael Bielsa. De esta manera, Binner se convirtió en el primer gobernador socialista de la República Argentina e interrumpió 24 años de gobierno consecutivo del Partido Justicialista en la provincia de Santa Fe. En 2008 obtuvo el Premio Konex de Platino por su desempeño en el rubro Administradores Públicos durante la última década en Argentina.

<sup>20</sup> Rasino fue ministra de Educación santafesina durante la Gobernación de Hermes Binner (2007-2011) y diputada de la Nación por la provincia de Santa Fe (2012-2015). En su paso por la administración pública en el municipio se desempeñó, además, como secretaria de Promoción Social (1995-2001), directora de Relaciones Internacionales (2001-2003), y presidenta de la Comisión Administradora del Fondo de Asistencia Educativa de Rosario (FAE).

como motor en el acto de educar y reflexiona sobre la cultura que heredamos, ¿se referenciará con el modelo moderno? cuando propone:

Porque ofrece alternativas para pensar la cultura que heredamos, seleccionando todo aquello que aún enriquece y potencia la enseñanza, provocando a la multiplicidad y la integración con todas las dimensiones de lo humano desde la convicción de que educar, es primero emocionar (2).

Luego presenta un informe a partir de la lectura de los aportes de los IFD, de los Borradores de Diseños Curriculares de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, destacamos lo siguiente: la construcción del DFDNP comenzó con una primera etapa que fue la de recabar opiniones, diagnósticos y propuestas, tanto de educadores y directivos como de los propios estudiantes de Profesorados. A la vez, encuentros con autoridades Provinciales y Nacionales (INFD) y con especialistas. A continuación explicita los cambios producidos en la Formación General en donde se da carácter de materia a Sociología de la Educación, se incorporan a las TIC en varias disciplinas; Práctica Profesional determina más carga horaria para Taller de Práctica y Práctica Específica se incorpora el Área Estético Expresiva.

Más adelante se lee la Resolución 528/09 que reglamenta el DFDNP. Posteriormente de estructura el Diseño con un Marco General, la estructura organizacional, propósitos formativos, organización del Diseño, condiciones de ingreso, régimen de asistencia y promoción, correlatividades, duración y carga horaria, título, competencias y bibliografía; cuenta con trescientas treinta tres páginas.

El Marco de referencia de cinco páginas comienza con una introducción con un posicionamiento desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morín, destacando la necesidad de una reforma del pensamiento, cabe destacar que surge en este marco una diferenciación con el pensamiento cartesiano, y habla de educar como una actividad poética (productiva y poética). Continúa el Marco con «Hacia una sociedad del sentido. La formación docente». Donde se posiciona desde la condición posmoderna cuando plantea que: «Las últimas décadas han sido para la humanidad, tiempos de fuertes cambios en términos de pérdida de identidad colectiva y caída de los grandes relatos contenedores del imaginario común» (6). Especialmente cuando se refiere a la caída de los grandes relatos. Intenta plantear una ruptura con las concepciones modernas, para revisarlas y discutir las desde la complejidad: «Obliga a rever las categorías del paradigma moderno con su modo lineal de construir conocimiento; a internarse con fuerza en la perspectiva de la complejidad» (6). También propone la inclusión de los nuevos lenguajes

e incorporar lo poético como constitutivo a la formación. Se sustenta en Najmanovich (2008) para el tratamiento del conocimiento como global desde las emociones, las relaciones y la estética cognitiva. A la vez, prescribe la necesidad de salir de las dicotomías, nosotros la planteamos como un pensamiento binario, para concebir el aprendizaje desde la escisión cuerpo/mente, objetivo/subjetivo, teoría/práctica, entre otras, salir de las miradas homogeneizantes, salir de la simplificación y correrse de la asepsia de lo político. En tercer lugar, presenta «Aprendizaje, Movimiento, Cuerpo y Lenguajes» (7), «para ello se hace eje aquí en el sujeto/cuerpo que aprende desde una concepción integral de cuerpo, donde el movimiento/acción/reflexión que vincula y transforma, adquiere centralidad» (7). Sitúa una perspectiva del cuerpo desde Le Breton (2002), en el cual nosotros también abogamos como concepción desde la antropología. Delimita al conocimiento como complejo pensado desde la antropología, filosofía humanista y desde lo social, en dimensiones de las sensaciones, perceptual, imaginaria, emocional y conceptual. Es de destacar cuando se refiere al cuerpo con los lenguajes como relacionado:

El cuerpo es un lenguaje y a su vez es el cruce de todos los lenguajes: espacio, tiempo, materia/energía; forma y significado, color, ritmo, sonoridad, luz, textura, volumen, todo está allí relacionado con el cuerpo en juego. De alguna manera el cuerpo es acción, es su entorno. Un modo de hablarle al mundo y apropiarse de él (8).

Más adelante presenta «Alfabetización múltiple y nuevas tecnologías» (9), sosteniendo la alfabetización desde los múltiples lenguajes en tres operaciones: entre el conocimiento y entramado de los contenidos tópicos; los modos de representación y simbolización (lenguajes) y las operaciones cognitivas y creadoras, incluyendo una mirada filosófica de las concepciones acerca del cuerpo a lo largo de la historia, relacionadas con las tecnologías de la información. Luego fundamenta el Diseño desde la incorporación de lo poético como constitutivo de la formación como suceso de aprendizaje para ampliar los análisis desde lo imaginario y perceptuales siempre incompletos. Se posiciona en una ética que enfrente la violencia y las estrategias del mercado (10), para que la transmisión instituya igualdad y afecto, rompiendo con la concepción ética moderna, posicionando a los medios de comunicación como una tensión ya que responden a las leyes del mercado, en este aspecto planteamos en el marco teórico el aula como espectáculo.

En una nueva sección piensa en «La Formación educador como praxis y experiencia» (10), donde la educación como acto político y social (Frigerio, 1999), alojar a los recién

llegados en su doble situación presentarles el mundo de los recién llegados y que estos realicen su propia novedad del mundo (Cornu, 2002). Formando desde tres posiciones en diálogo, dar y tomar la palabra, actuar como potencia y resistir con inteligencia crítica para salir del pensamiento único (Cullen, 2007). Haciendo hincapié en la praxis (Freire, 1986) como acción y transformación del mundo, donde el maestro es quien representa el mundo entre lo privado del hogar y lo público de la institución (Arendt, 1996).

En su segunda parte el DFDNP establece «La estructura organizacional y sus aportes como componente fundamental del currículum» (12), para lo cual propone cambios al interior de los IFD, tales como, la organización del trabajo, formación permanente y creación de espacios, donde el futuro educador se involucre en los interrogantes del aula y una respuesta interdisciplinaria a los problemas que se generan.

La presentación de «Los propósitos formativos» (13) apuntan a la resolución de problemas, componer e investigar saberes, consciente de la incertidumbre, destacando las bitácoras como registro, uniendo lenguajes científicos y artísticos desde una mirada filosófica y antropológica, «no abandone el camino por el absurdo» (14). Un educador que asuma la práctica política sin diferencia del adentro y afuera y la evaluación entendida fuera de la lógica de rendimiento.

En cuarto orden explicita el DFDNP la organización curricular, de cuatro años de duración, de cuatro mil doscientas veinticuatro horas cátedra. En donde se separa de la mirada de la modernidad, rescatando sus aportes disciplinares, con una mirada transdisciplinaria. Agrega en este diseño el itinerario por el mundo de la cultura como propuestas para que los estudiantes realicen experiencias en dos itinerarios anuales entre el movimiento y el arte. El taller de producción pedagógica constituye un espacio interdisciplinario donde el estudiante deberá producir estrategias pedagógicas y tecnologías para el abordaje de dichas situaciones, con la utilización de diferentes lenguajes, soportes y medios.

Propone unidades curriculares agrupadas en materias o asignaturas; Primer Año: Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología y Educación, Historia Argentina y Latinoamericana, Movimiento y Cuerpo I. Segundo Año: Movimiento y Cuerpo II, Filosofía de la Educación, Conocimiento y Educación y Didáctica General. Tercer Año: Tecnologías de la Información y la Comunicación e Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina. Cuarto Año: Ética, Trabajo educador, Derechos Humanos

y Ciudadanía. Seminarios, talleres, seminario taller, ateneos y espacios de definición institucional.

La disciplina Pedagogía la entiende como práctica contextualizada, las huellas del discurso moderno, es una mirada para nuestro entender historizante, lo cual nos posicionamos en la historia como ficción, plantea lineamientos de la llamada Escuela Nueva y el movimiento crítico, nada encontramos de una mirada deconstructiva y poscolonial de la pedagogía. Nuestro intento es rastrear en las disciplinas de este Diseño los puntos relevantes en torno a la teatralidad como espesor de signos en la posmodernidad y el postestructuralismo.

Filosofía de la educación plantea que

en la crisis de la modernidad, tanto en quienes intentan reconstruir sus fundamentos, como en quienes sostienen la necesidad de pensar desde «los bordes» deconstruyendo la idea misma de fundamento, o introducen la mirada desde la «exterioridad» (31).

En esta disciplina se fundamenta un posicionamiento donde consideran la crisis de la modernidad introduciendo una idea de deconstrucción. con respecto a la disciplina Conocimiento y Educación (32), su eje está puesto en lo filosófico, desde una visión amplia y compleja, y por otro lado la relación del conocimiento con la educación. Nos llama la atención que plantee «enseñarlos bien» (33). Que se justifica en enseñar con mirada gnoseológica, con recorte epistemológico, desde la interdisciplinariedad. en cuanto a la Didáctica General (34) entendida como transmisión cultural, y abarca la problemática del currículum, en sus diversos niveles de concreción. Esta disciplina se ocupa de la didáctica, el currículum y la evaluación. La disciplina Historia social de educación y políticas públicas (37) recorre la historia social educativa en relación con las políticas públicas. Ética, trabajo educador, derechos humanos y ciudadanía (39), desde una responsabilidad ética política.

Campo de la Formación en la Práctica Profesional (40), se dividen en cuatro talleres, el primero intenta que se realice un análisis de la constitución subjetiva y social del trabajo educador. En el segundo Taller se espera una inserción en una experiencia sociocomunitaria. A la vez la realización de observaciones, narrativas y entrevistas. Es de destacar que plantea «el trabajo con la observación de situaciones áulicas e institucionales cobrará un lugar importante, como así también el abordaje de materiales curriculares específicos» (45), pero no dice cómo, solo plantea que «la observación, el

registro de las experiencias, el portafolio, el análisis de documentos» (46). En el Taller de Práctica III (46) plantea un análisis deconstructivo de las prácticas estereotipadas, de las relaciones de género.

El cuarto Taller de Práctica se focaliza en las experiencias intensivas de los estudiantes. Nos resulta relevante este apartado donde propone «El análisis de las prácticas. Bases teóricas y prácticas de la investigación educativa. La reflexión e investigación de la práctica educativa. La investigación-acción. Herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información (fuentes primarias y secundarias, técnicas de recolección de datos tales como encuestas y entrevistas, observación, registro, técnicas de procesamiento, constatación de datos, diferentes tipos de informes, etc.). Análisis y evaluación de los propios procesos cognitivos y de la propia práctica. Investigaciones acerca de las prácticas. La lectura y escritura académica acerca de las prácticas educadoras. La elaboración de narrativas y de proyectos de investigación. La narrativa: dispositivo de comprensión y modificación de las prácticas» (49). Lo cual nos surge el interrogante desde qué paradigma se posiciona este análisis y no encontramos rastros de nuestro problema de investigación, la teatralidad de las escenas. El Seminario «Sexualidad humana y educación» (97) plantea en esta parte una mirada binaria en relación a los géneros de los educadores al expresar que: «Las/los educadoras también son mujeres y varones» (97) podrían tener otras perspectivas de géneros. Pero a la vez, reconoce en su fundamentación: «reconocer formas y mecanismos de producción de prácticas estereotipadas, androcéntricas y heterónomas con miras a su transformación» (98). El seminario se ocupa de la sexualidad como construcción sociohistórica y cultural, las identidades de géneros y transgéneros y la sexualidad desde el aspecto biológico.

Pasemos ahora al Campo de la Formación Específica (49), que se ocupa de los conocimientos «para la enseñanza, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como a las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo» (49). Se organizan en subcampos no cerrados, sino como estructuras que se entrelazan y se complementan. Son tres: aproximación a las problemáticas del conocimiento, de los saberes a enseñar y las problemáticas del nivel y de las construcciones didácticas.

Luego prescribe Propuesta de Formatos Reducidos Opcionales, que son en formatos de talleres y seminarios,

El DFDNP, presenta dicotomías entre la fundamentación anclada en la poética y el cuerpo y disciplinas que no las plantean en su análisis. Por otro lado, no hemos encontrado categorías de análisis desde la teatralidad para las escenas áulicas, a sabiendas que se posiciona desde el arte, los múltiples lenguajes.

A lo largo de todo el diseño curricular analizado nos aparece una categoría, un término como es la palabra contenidos, en muchas oportunidades. Dos pensamientos acerca de la categoría contenidos, la primera que nos referencia rápidamente al diseño elaborado por la Ley Federal de educación donde se pensaba en contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales. Por otro lado, el término contenido nos hace pensar, nos hace indagar acerca de la teoría elaborada por Locke (1712) sobre la tabula rasa, como si el niño o la niña a la cual hay que educar tuviera que ser completada con ciertos contenidos qué es lo que nosotros ponemos, en disputa y en discusión.

El Diseño Curricular hace solo una referencia a la escenografía en la página 114 cuando dice que:

La Unidad Curricular: Área Estético Expresiva I (Integración de Lenguajes plástico visual, musical, corporal y teatral), propone «Desarrollo de la especificidad de cada lenguaje integrado en el trabajo lúdico, el juego y la creatividad (89)». Se establecen cuatro posiciones, el lenguaje plástico-visual, el lenguaje musical, el lenguaje corporal y el lenguaje teatral. Lo que se propone este espacio es conocer los lenguajes artísticos y las representaciones simbólicas de la cultura y el juego y creatividad en el estudiante en formación. La Unidad Curricular: Área Estético Expresiva II (Integración de Lenguaje Plástico Visual, Lenguaje Musical y Educación Física) se propone como un espacio de formación haciendo hincapié en la especificidad de cada disciplina en relación a los niños y adolescentes, el juego y las prácticas estético expresivas y motrices-recreativas cotidianas en la escuela y el aula.

Propuesta de Formatos Reducidos Opcionales «estos Seminarios y Talleres fueron concebidos para ser cursados en formato reducido dentro las unidades curriculares ya establecidas en el diseño o bien en espacios de definición institucional (EDI I y EDI II) (100)». El Taller: Derechos Humanos, Teatro y Danza «se buscará permanentemente el entrecruce entre la reflexión y la puesta en acto del cuerpo. A veces se partirá del análisis del contexto histórico o de la literatura teatral y de su subsiguiente representación teatral

y danzada en improvisaciones o montajes escénicos. Otras, se partirá de la improvisación escénica para abordar luego el análisis histórico (102)».

El Taller: El lenguaje teatral en la formación docente donde «El futuro docente puede en este espacio vincularse con la Técnica Teatral de la Improvisación para ficcionalizar, representar, vivenciar en el juego escénico, las conflictividades y complejidades que implica hacer docencia hoy en un contexto atravesado por enormes disparidades económicas, sociales, afectivas, con profundas fragmentaciones culturales (103)».

El Taller: Pensar la Práctica Docente en Clave de Lenguaje Corporal Expresivo se propone

desde contenidos disciplinares que son propios de la Expresión Corporal, un abordaje de las prácticas docentes superadora del tradicional enfoque escolarizado, que haga frente a la fragmentación de saberes atrapados en la quietud, remitidos a la transmisión verbal, atrapados en el pizarrón y la hoja del cuaderno. Se propone una organización que aborde la elaboración y el seguimiento en la implementación de proyectos didácticos concretos a ser desarrollados por los/as estudiantes en prácticas áulicas(104).

El Seminario: Miradas sobre la Escuela sostiene que

en el marco de estas consideraciones, y advirtiendo que el arte siempre es una transformación creativa, resulta interesante en pos de la instauración de un pensamiento complejo en los/as estudiantes del profesorado, realizar un recorrido iconográfico para descubrir cómo ha mirado el arte la actividad de enseñar y aprender en las distintas culturas y contextos. Y en ese viaje, poder inferir cuáles son los supuestos, concepciones educativas, formas de organización institucional, criterios didácticos, cuestionamientos y otros aspectos que están puestos en juego en la interpretación que han hecho los artistas. El recorrido puede extenderse a otros materiales, como las imágenes que han ilustrado los textos escolares hasta el presente y otros que pueblan la iconosfera contemporánea (Gubern, 1992). Y desde ese ejercicio, articular la reflexión crítica sobre las prácticas actuales, y sobre las propias maneras de proponer la enseñanza (105).

Por lo presentado anteriormente creemos conveniente destacar que notamos una dicotomía entre lo presentado en algunos seminarios opcionales, en conjunto con la fundamentación y los espacios de práctica. El Taller de práctica I, II, III y IV propone la observación como instrumentos de lectura, pero no determina ninguna forma. A la vez, es de destacar que el Diseño Curricular del Nivel Primario de la Provincia de Santa Fe escrito en el año 1997 se fundamenta en la Ley Federal de Educación no vigente. Por lo

presentado en este análisis del DFNDP concluimos que acorde a nuestra hipótesis se fundamenta el diseño desde una mirada del cuerpo, el género y desde la complejidad, pero si bien se proponen saberes desde el teatro, no se hace alusión a lo que acontece en las escenas áulicas, como puestas de diversas dimensiones de enseñanza, es decir, la escenografía, el escenario, el vestuario, el cuerpo, los gestos y la actuación.