

La (re)presentación performática como forma de conceptualización en procesos de formación: una apuesta por la autonomía interpretativa

SCENIC (RE)PRESENTATION AS A FORM OF CONCEPTUALIZATION IN EDUCATIONAL PROCESSES. A COMMITMENT TO INTERPRETATIVE AUTONOMY

ABSTRACT

This work is aimed, from a critical Latin American –decolonial– perspective, to consider the relationship between languages and knowledge in educational processes, from an specific pedagogical experience of higher education. Thus, and through the methodology of semiotic analysis, different resources of representation are considered, giving special attention to the forms of linkage that they enable as well as the possibilities of approaching what has been called here “interpretative autonomy”. The purpose of this operation is oriented to the vindication of performance as a privileged form of conceptualization, understanding that this postulation is inscribed in a broad process of regional epistemic emancipation. The development of the text, then, starts from the recognition of the pedagogical and investigative background that today allow the deployment of experiences and arguments that bet on other ways of producing and, especially, communicating knowledge. The point of arrival also highlights the way in which these forms of sense production, reviled by the colonial enterprise, are today – although in an incipient way – claimed by the same institutional spheres that have historically relegated them, displacing them from their capital cultural place.

Keywords: Knowledge, Education, Performance, Interpretative autonomy, Emancipation

RESUMEN

El presente artículo aborda, desde una perspectiva crítica latinoamericana –decolonial–, la relación lenguajes-conocimiento en procesos de formación, desde una experiencia pedagógica de educación superior en particular. Así, y a través de la metodología de análisis semiótico, se consideran distintos recursos de representación, prestando especial atención a las formas de vinculación que éstos habilitan, así como a las posibilidades de acercarse a lo que aquí se ha denominado “autonomía interpretativa”. El propósito de esta operación está orientado a la reivindicación de la performance como forma privilegiada de conceptualización, entendiendo que esta postulación se inscribe en un amplio proceso de emancipación epistémica regional. El desarrollo del texto, entonces, parte del reconocimiento de los antecedentes pedagógicos e investigativos que hoy permiten el despliegue de experiencias y argumentos que apuestan por otras formas de producir y, especialmente, comunicar conocimiento. El punto de llegada destaca, asimismo, el modo en que estas formas de producción de sentido, denostadas por la empresa colonial, son hoy –aunque de forma incipiente– reivindicadas por los mismos espacios institucionales que históricamente las han relegado, desplazándolas de su capital lugar cultural.

Palabras clave: Conocimiento, Formación, Performance, Autonomía Interpretativa, Emancipación

1 INTRODUCCIÓN

Aquellos cuestionamientos (geo)políticos que durante las últimas décadas del siglo pasado han denunciado relaciones de jerarquización y dependencia económica entre diferentes regiones y culturas alrededor del mundo han sido profundizados y complejizados por los Estudios Sociales de los últimos años, dentro de los cuales encontramos los trabajos producidos desde América Latina. De esta manera, desde esta posición geográfica y política se ha identificado y caracterizado la existencia de un patrón de subalternización que se replica no sólo en diferentes esferas (económica, política, cultural) sino en diferentes escalas sociales, propulsado fuertemente por las instancias de producción y comunicación del conocimiento. Por ello, los espacios de educación (formal y no formal) se han entendido desde ciertas perspectivas sociales críticas como espacios privilegiados para promover procesos de transformación tendientes a la emancipación.

Pero las corrientes de “pensamiento en acción”, alineadas fundamentalmente a la Pedagogía de la Liberación y la Investigación Acción Participativa –que tienen más de cincuenta años de desarrollo en la región– han dado lugar asimismo a nuevos planteos más radicales en términos semio-epistémicos.

Inscrito en esa estela de producción, el presente trabajo aborda, desde la metodología de análisis semiótico decolonial, las formas de (re)presentación consideradas legítimas para producir y comunicar conocimiento, tensionadas desde una experiencia pedagógica particular, la Cátedra de Problemáticas de la Cultura y el Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba; espacio desde el cual se ha explorado sobre la performance como forma de conceptualización.

De esta manera, el recorrido del texto comienza por una breve reseña de los antecedentes que explican las condiciones de emergencia del tema/objeto para pasar luego a una caracterización de la propuesta en términos teóricos, seguida de una descripción de la experiencia pedagógica específica en la que esta iniciativa se asienta. El último punto, que va sobre la cuestión de la proliferación de sentidos y la noción de autonomía interpretativa, expone algunos de los rasgos que promoverían –en procesos de producción y comunicación del conocimiento– modos de relación paritarios, tanto en términos intersubjetivos como interculturales.

2 LA TRADICIÓN LATINOAMERICANA

El presente texto, cuyo propósito reside en desplegar argumentos en favor de la performance –en tanto puesta de los cuerpos en el espacio– como forma de conceptualización, no pretende ahondar en una exposición histórica de los antecedentes que dan posibilidad de emergencia a esta iniciativa, pero sí inscribirla en un singular proceso que se ha madurado en las últimas décadas en la región, para dar lugar hoy a una propuesta epistémica de raigambre americana.

Se hace referencia aquí a la vertiente de pensamiento crítico que, desde hace más de cincuenta años, viene sembrando en América Latina propuestas de “indisciplinamiento” de lenguajes tanto en el campo de la investigación, la comunicación y la pedagogía¹ como en el propio espacio de la filosofía, ámbito desde el cual se han abonado sin duda a las primeras.

Como se sabe, las miradas más convencionales dentro del pensamiento social han entendido al capitalismo como un sistema de relaciones económicas que establece jerarquías al interior de una estructura de producción y distribución de recursos. De modo diferente, aquellos trabajos que han considerado el andamiaje simbólico que sostiene esta arquitectura material han asumido los puntos de sujeción geopolítica y por tanto epistémica, como es el caso de la Teoría crítica latinoamericana. De esta manera, esta vertiente de pensamiento ha propuesto una reinterpretación de la civilización occidental, al señalar que la modernidad habría podido producirse exclusivamente sobre las relaciones planteadas entre Europa y América a partir del siglo XVI, pero no sólo en términos comerciales sino fundamentalmente en términos interculturales, estableciendo así –nada más y nada menos– que un modo matricial de vinculación (Mignolo, 2000, p. 58).

Por lo tanto, desde este punto de vista, el capitalismo sería mucho más que un modo de organización política signado por la dimensión económica, aún con su correlato en términos simbólicos; de modo distinto, desde esta perspectiva, el capitalismo ha sido entendido como un modo de “ser en relación” capaz de producirse y reproducirse en diferentes ámbitos y en distintas escalas pero particularmente en aquellos espacios institucionales (e institucionalizantes) vinculados a conocimiento, formación e investigación específicamente.

La investigación-acción-participativa, por ejemplo, consolidada en América Latina en las últimas décadas del siglo pasado, surgió como respuesta a aquella forma de producción de conocimiento, ciertamente solipsista, asentada sobre la especulación intelectual, excesivamente atenta a aquellos temas académicamente canonizados.

Asimismo, el cuestionamiento en torno a qué se considera conocimiento, para quiénes se dispone y por qué motivos, ha traído aparejada la relativización de la voz “experta” de reconocidos autores. Es decir, sin negar o soslayar el valor de las grandes teorías se ha promovido desde estas perspectivas el encuentro directo con aquellas personas a las que refieren estas conceptualizaciones, intentando dar audibilidad a aquellos sentidos –formas de percibir y entender– que han sido silenciados por las propias dinámicas investigativas. Así es como se incorporaron técnicas que abren a otros lenguajes, tales como el dibujo, la pintura, la danza o la teatralización; en suma, formas de representación que ponen de algún modo en pie de igualdad a las personas involucradas, trascendiendo el uso exclusivo de la palabra, que frecuentemente se erige como elemento jerarquizador de los grupos y personas intervinientes (Fals Borda, 1998).

Ahora bien, estas exploraciones semióticas se han dado desde una perspectiva exclusivamente metodológica; es decir, sin entrar en cuestionamientos epistémicos que discutan el modo de expresión/representación del conocimiento en su producto final, último. Por tanto, el camino que se ha vislumbrado hacia adelante en estos derroteros investigativos es el de una revisión crítica del propio rol de la palabra y las dinámicas de exclusión de otras formas de representación.

La pedagogía de la liberación, por su parte, ha apostado –dentro de esta tradición de pensamiento en acción– por un proyecto de integración a partir del reconocimiento de la capacidad crítica y reflexiva de los sujetos y, más aún, de la potencialidad de la dimensión inter-subjetiva que se despliega en cualquier proceso educativo. Buscando problematizar las modalidades de comunicación que subyacen a las instancias de formación, se han llevado adelante numerosas experiencias que demostraron empíricamente la validez de aquellos postulados que reconocen acervos de conocimiento a los sujetos de formación (Kaplún, 1998), a quienes en el marco de

procesos convencionales se ha colocado en un rol de pasividad que se restringe a “recibir” información.

La necesidad de aportar una modalidad alternativa ha surgido asimismo del reconocimiento de estos procesos de formación en términos de deuteroprendizaje² –un modo de aprender a aprender– que fundamentalmente entrena, en el modelo convencional, a los y las sujeto/as en la reducción de su capacidad de agencia.

Como puede verse, tanto las experiencias de Investigación Acción Participativa como aquellas vinculadas a Pedagogías de la Liberación han dejado un enorme saldo de conocimiento diferencial en cuanto a la gestión social del conocimiento, que habilita hoy indagaciones más profundas vinculadas a la cuestión semiótico-epistémica que la subyace.

Efectivamente, ambas líneas han asentado su labor sobre un proyecto de alfabetización de las comunidades –principalmente rurales– lo cual se ha vuelto en la actualidad asunto de discusión, fundamentalmente desde perspectivas que denuncian la afrenta cultural y subjetiva que se efectúa mediante ese particular proceso de transformación socio-semiótico.

Como se sabe, la imposición de la forma de registro escritural ha traído aparejada en el derrotero moderno/colonial una serie de violencias étnicas y epistémicas insoslayables. Pues por una parte ha sido usada como hito organizador de, nada más y nada menos, que la historia de los pueblos al emplazar, a partir de esta particular forma de representación, a todas las sociedades en “la historia” o en la “prehistoria”, completamente fuera de ella. Pero por otra parte y de forma aún más peligrosa, esa “sutil” consideración semiótica ha negado a los mismos pueblos que optaron por otras formas de producción de sentido la posibilidad de dar legitimidad al registro de sus memorias.

Walter Mignolo (2010, p. 39) ha señalado el modo en que, en América y desde la empresa de colonialidad, se negó validez en tanto soporte de conocimiento a formas de representación originarias, tales como la cerámica, la danza, la pintura, los petroglifos o las propias situaciones de ritualización. El arbitrario argumento desplegado por los misioneros para asumir a su cargo la escritura de las crónicas de “las Américas”, es decir los relatos históricos de la región, se apoyaba principalmente en la consideración de que sólo los códigos alfabéticos constituían sistemas dignos de narrar los hechos relevantes de la vida de un grupo social. Y es precisamente la vigencia pragmática de estas ideas la que vuelve hoy imprescindible un análisis que elucide los motivos semiótico-epistémicos que han excluido de los ámbitos institucionales fundamentalmente a las formas de representación icónico-indicial; pues la forma de representación alfabética se ha instituido como dominante en la civilización occidental, naturalizándose como “universal” y erigiéndose –además– como la única forma de producción discursiva que puede emplearse para registrar y comunicar conocimiento “social”, dentro de lo que por supuesto debemos incluir a la propia Historia.

Por lo señalado, puede verse cómo aquella matriz relacional, que se mencionaba al comienzo de este apartado como constitutiva del modelo capitalista, opera fuertemente en tanto patrón epistémico civilizatorio desde la imposición de ciertos temas en los procesos de investigación y/o formación³, así como en la segregación de ciertos recursos de representación o tipos de discurso (lingüístico, gráfico, escultórico o performático). Es por esto menester (re)pensar –desde una posición crítica– las dinámicas de producción de conocimiento (investigación) y sus procesos de comunicación (formación) en los ámbitos institucionales, deconstruyendo en clave

geopolítica e histórica las pautas y dinámicas –semióticas– que rigen hoy estas prácticas y sus dominios de producción.

3 UNA APUESTA POR LA ABUNDANCIA: BREVE CARACTERIZACIÓN SEMIÓTICA DE LA PERFORMANCE

Si se considera que todo discurso posee un nivel representacional –que atañe al modo en que se evocan objetos, espacios, actores, relaciones sociales, etc.– y un nivel relacional –definido por la vinculación que la configuración del nivel anterior permite y propone– resulta interesante observar que las posibilidades de generar interacciones comunicativas paritarias, depende en gran medida de la posición epistémica que adoptan las partes intervinientes.

Dicho de otro modo, analizar las posibilidades pragmáticas de generar relaciones comunicacionales paritarias, en el espacio social general y en ámbitos de formación en particular (nivel discursivo relacional), implica considerar la relación de univocidad que los discursos proponen respecto de sus objetos aludidos (temas, problemas, etc.) versus la relación de plurivocidad, propia de aquellos discursos que buscan polemizar, promoviendo la autonomía interpretativa (nivel discursivo representacional).

Vale aclarar que no se entiende aquí a la “polémica” en su significado prístino vinculado a enfrentamiento (aquí, de posiciones) sino que se entiende como un atributo de pluriversalidad⁴ de los discursos, al albergar en su propia estructura posiciones disímiles que promuevan el movimiento y la politización en la instancia de recepción.

Revisando los antecedentes en el campo de las pedagogías críticas que han puesto mayor atención a los procesos de comunicación, debemos recuperar aquello señalado por Mario Kaplún (1998: 21-57), autor latinoamericano alineado al núcleo teórico-metodológico encabezado por Paulo Freire, advirtiendo hace más de dos décadas, la existencia de al menos tres tipos de comunicación, en términos de interacción social general y pedagógica particular. Así, este autor identificaba un primer tipo de proceso de comunicación orientado a la ‘transmisión’ lineal y unidireccional –presuntamente invariable– de contenidos entre una instancia de producción y otra de ‘recepción’; luego, un segundo tipo de comunicación orientado a la consecución de una determinada acción, algo característico –por ejemplo– en las comunicaciones publicitarias en las que el proceso parece sólo consumarse mediante la compra de un determinado producto o servicio. Por último, Kaplún identificaba un tercer tipo de comunicación orientado a privilegiar los procesos de elaboración crítica en la instancia de interpretación, lo cual parecería incompatible con la matriz epistemológica moderno/colonial cuyo objetivo es la generación de un conocimiento objetivo y, por tanto, unívoco del mundo.

Si se presta atención a las características semio-epistemológicas de la producción científica, particularmente en las áreas denominadas sociales y humanas, se advierte –por una parte– que la forma de representación lingüística –escrita, en primer término, pero también oral– ha sido un recurso prácticamente exclusivo en términos de producción de sentido. Por otra parte, en el ámbito de las ciencias llamadas “exactas” o “naturales”, aparecen las unidades discretas⁵ (los números) como recurso representacional central, al momento de dar cuenta de los fenómenos observados. Lo relevante aquí es que tanto las representaciones lingüísticas como las numéricas poseen una particularidad común, si se presta atención al tipo de relación (en rigor, el predominio de

una función sónica) entre signo-representación y objeto-representado. Sucede que, en ambos casos, se trata de una relación que no es ni más ni menos que convencional, establecida de modo arbitrario –no motivado–, y sostenida básicamente por el propio hábito que enlaza cierto signo a un determinado objeto representado. Se trata entonces, en uno y otro caso, de signos simbólicos, que curiosamente parecen asegurar aquella objetividad o incontaminación entre la instancia de representación y objeto o fenómeno representado, propia del paradigma epistemológico positivista, presuntamente superado en el nivel de los argumentos ontológicos, pero –como se ve– perfectamente vigente en el nivel de los procedimientos semióticos.

Se comprende así por qué aquellos signos en los que predominan las funciones icónicas e indiciales, caracterizados por la relación de semejanza (en el caso de los primeros) o la concatenación factual (en el caso de los segundos) con aquello a lo que representan, habrían sido vedados en el ámbito de la producción científica para quedar circunscriptos al espacio de la producción artística, asociada a la expresión de la subjetividad.

Efectivamente, un signo icónico está por supuesto afectado, “contaminado”, por las cualidades que adopta del objeto referido. El signo indicial, por su parte, presenta una afectación aún más radical, dado que se constituye como tal al ser pura consecuencia de su objeto representado.

Esta deconstrucción semiótica en clave epistemológica aclararía entonces el orden jerárquico y segregacionista de los recursos de representación en el mundo del conocimiento formal. Sin embargo, parecería necesario asimismo atender a otro rasgo, vinculado a formas de producción de sentido y líneas o haces de lectura en la instancia de interpretación.

Si se considera a la (lecto)escritura como una práctica relacional basada en la producción/interpretación de inscripciones gráficas sobre superficies sólidas, que pone en actividad la vista y el movimiento de las manos, impidiendo la interacción directa entre los cuerpos, se comprende por qué la práctica oral –basada en un sistema de organización de los sonidos– ha aparecido a los ojos de los Estudios Sociales de los últimos años como modalidad “superadora”, al poner en actividad nada más y nada menos que la cercanía de los cuerpos, y habilitar otras sensibilidades en los procesos de interacción en los que la lengua es, presuntamente, eje organizador.

Ahora bien, la producción/comunicación oral, tan mentada en los últimos tiempos parece todavía dejar inadvertida a la trama semiótica que opera como marco y soporte; se hace referencia aquí a la escena o “performance”⁶ que la sostiene, integrando los aspectos sensitivos de los cuerpos al espacio-tiempo en el que se inscriben, multiplicando las articulaciones de sentido posible y por tanto los haces de lectura.

Es por ello que la performance, en tanto forma de representación⁷, resulta un fenómeno de yuxtaposición de vectores de sentido lineal, constituyendo –en su conjunto– un todo inabarcable, al menos desde la propia consciencia. Probablemente, esta abundancia estética y semántica, junto con los atributos semio-epistémicos señalados anteriormente, explique los motivos por los cuales esta peculiar forma de construcción de sentido resulte –aún– un verdadero misterio. Sin embargo, son los trabajos investigativos de los últimos años y fundamentalmente la asunción de que esta forma de representación ha sido la privilegiada en el marco de numerosas culturas no occidentales, como es el caso de las culturas indígenas en América Latina, los que señalan en este modo de construcción un importante camino de apertura, en términos de producción y fundamentalmente comunicación de conocimiento.

4 LA EXPERIENCIA

Las consideraciones anteriormente referidas han dialogado, en los últimos años, con una experiencia pedagógica particular que tiene lugar al interior de la cátedra Problemáticas de la Cultura y el Teatro, espacio curricular perteneciente a la Licenciatura de Teatro de la Facultad de Artes dentro de la Universidad Nacional de Córdoba⁸, institución pública de educación superior.

Este espacio curricular nace en el año 2016, en el marco de la implementación de un nuevo Plan de Estudios en la carrera antes mencionada, proponiéndose como instancia desde la cual problematizar la trama cultural occidental, y el lugar que allí ocupan las artes –en general– y el teatro –en tanto arte de la representación, en particular–.

Para ello, en primera instancia se optó por adoptar una perspectiva teórica crítica capaz de caracterizar –al tiempo que poner en tensión– la dinámica de producción cultural, desde una perspectiva histórica situada. De esta manera, se tomó a la perspectiva de la teoría crítica latinoamericana como una vertiente que no sólo se erige como tal a partir de las voces de los autores y las autoras de la región, sino que fundamentalmente atiende a los procesos de subalternización cultural que han mantenido silenciadas las formas de producción gnoseológica en la región.

Asimismo, para indagar de modo profundo en estos procesos se consideró necesario adoptar una perspectiva discursiva, específicamente semiótica, complementando así el análisis geopolítico, vinculado a problemáticas del poder –propio de la teoría crítica latinoamericana– con el análisis de las dinámicas de producción social que tienen lugar incluso por fuera de procesos volitivos. Este enfoque ha permitido desnaturalizar las formas de comunicación que se han vuelto dominantes en el marco de la cultura occidental, produciendo un desprendimiento respecto de aquellos hábitos semióticos que signan pautas de relación en la trama social general y en los ámbitos educativos, en particular.

Por último, se incluyó a los Estudios de Performance, dada su perspectiva no sólo transdisciplinar sino fundamentalmente transcultural. Vale recordar que la propia noción de performance se comprende como todo aquello que cada grupo –espacio de cultura– propone entender. Esta plasticidad conceptual resulta particularmente fértil ya que este término refiere en el campo de las artes a un tipo de escenificación que se desplaza de los cánones tradicionales del teatro occidental mediante la idea de “presentación”, en lugar de la convencional noción de “representación”. La “performance” en el ámbito de la producción teatral rompe con las estructuras narrativas aristotélicas, se resiste a la idea de personaje –privilegiando la noción de rol– al tiempo que niega el efecto de ilusión. Todos estos rasgos la sitúan en un espacio de convención liminal que no considera evocar una escena ausente (re-presentar) sino exhibir una situación nueva (presentar), resistiéndose así a la producción de ficción. Es decir, que ya en el propio campo de la creación artística, la noción de performance refiere a iniciativas que han buscado desplazarse de cierta pauta cultural occidental, por entender a la representación escénica consuetudinaria como modo de construcción tendiente a la univocidad y –como se verá en el próximo punto– a la restricción.

Ahora bien, “performance” es también –y ahora en el campo de la Filosofía y los Estudios Sociales– una noción que alude a las escenas que se (re)presentan, conjugando repetición e inauguración en todas aquellas rutinas y rituales –ordinarios y extraordinarios– que cumplen

un rol capital en los procesos de producción social de sentido, vinculados de forma medular a la construcción de la subjetividad.

En rigor, el apercibimiento de la dimensión performática⁹ de la vida ha comenzado a producir profundas transformaciones en distintas áreas de estudio tales como la Antropología, la Filosofía o los Estudios de Género. Así, por ejemplo, dentro del último campo mencionado –y desde las posiciones alineadas al paradigma epistémico constructivista– se ha propuesto comprender que mediante ciertos guiones socio-culturales se “citan” determinadas normas que configuran la tríada “sexo/género/deseo” (Butler 2002; 2007), desplazando a concepciones biologicistas y ciertamente esencialistas. Esta dinámica sugerida –tramada desde la repetición de rituales (performances)– que tanto ordena el espacio social como construye subjetividad(es), no excluye irrupciones y desplazamientos. Se trataría de algún modo de un “fracasar” en la imitación de ciertas conductas, lo cual aseguraría la apertura del propio juego cultural desde la diversificación de posición subjetivas¹⁰.

Ahora bien, de modo aún más incipiente, el matricial campo de la Epistemología se ha visto afectado por la emergencia de la noción de “performance”, y aunque resulte difícil anticipar los próximos derroteros, es de notar que para el caso de América Latina –región asentada, como se señaló anteriormente, sobre acervos culturales indígenas negados en su estatus gnoseológico– la incidencia de esta noción en las arenas epistémicas promete transformaciones de gran relevancia; pues –efectivamente– la performance –la (re)presentación escénica– ha sido uno de los recursos privilegiados para producir y vehicular conocimiento en el marco, por ejemplo, de la cosmovisión andina.

Por lo señalado, se advierte cómo la confluencia de estas tres perspectivas (la Teoría crítica latinoamericana, la Semiótica y los Estudios de Performance) resulta particularmente fructífera para problematizar las profundas matrices culturales moderno/coloniales, revisando en detalle las características semio-epistemológicas dominantes.

Ahora bien, la propuesta general del espacio de formación ha implicado asimismo un diseño pedagógico congruente a los contenidos, buscando validar desde la propia empiria la propuesta conceptual. Por ello, se propuso asentar la dinámica de los encuentros sobre dos estrategias complementarias: el pensamiento en diálogo y la performance.

La primera consiste en la exposición de contenidos –vinculados a la bibliografía pautada en el programa de la materia–, formulados siempre sobre la base de una interrogación. Esta sencilla estrategia, propia del ejercicio filosófico, suscita de algún modo un diálogo algo más paritario con las voces de autores que como se sabe (por el vocabulario, las numerosas referencias históricas e inter-textuales, así como por la propia forma de articular pensamiento que se plasma en la construcción gramatical) aparecen frecuentemente lejanas e incluso, inalcanzables.

La segunda estrategia pedagógica, la performance, se ha propuesto como una instancia de exploración en torno a las posibilidades de conceptualización que esta forma de (re) presentación ofrece. Así, luego de la exposición de contenidos –mediante la formulación de interrogantes o controversias– se invita a las personas asistentes a reelaborar lo compartido mediante el lenguaje escénico, enlazando así la práctica reflexiva y racional de la primera estrategia pedagógica a las propiedades lúdicas y plásticas del lenguaje performático. Esta forma de producción –la performance– se vale fuertemente de recursos como la analogía, la metáfora, la metonimia o la exageración, expresados desde el lenguaje corporal, lo cual permite

que ciertos constructos cognitivos de alto grado de abstracción se plasmen en una propuesta estética orientada a la afectación cenestésica y emocional, dando otro alcance a los propios contenidos. Resulta claro que exponer –por ejemplo– oral y argumentalmente, el modo en que la sociedad moderno/colonial se ordena a partir de la racialización de ciertas etnias no resulta igual que presenciar una escena en la que se interpreta la experiencia de una persona que vive esta situación de racialización. Hablar de “subjetividades subalternizadas” de ningún modo es equivalente a estar frente –cuerpo a cuerpo, y aún bajo la convención teatral– a personas que encarnan estos modos de sentir y ser en el espacio social.

Por lo anterior, podría decirse entonces que la performance en tanto estrategia pedagógica funciona como un anclaje, dado que estrictamente profundiza y concretiza aquello referido, dejando en claro la diferencia entre “significado” y –precisamente– “sentido”.

Ahora bien, es particularmente interesante advertir el modo en que la expresión performática logra combinar esta dimensión precisa y sensible a otra abstracta y general, que pluraliza significados y sentidos posibles. Valga para explicar esto un simple ejemplo.

En uno de los encuentros, un grupo de siete estudiantes comparte una escena en la que predominan aquellos signos que suelen llamarse “de perplejidad”; esto es, signos (en el vestuario o el maquillaje) que no remiten de forma clara a un referente del mundo “real”. En la propuesta, estas siete personas ingresan al espacio escénico (delimitado así arbitrariamente dentro del aula) sosteniendo objetos que llevan cubiertos, en un gesto similar al de las ceremonias religiosas cuando se traslada un objeto sagrado. El ordenamiento de sus cuerpos, la solemnidad y el aplomo de los movimientos podría recordar en algo aquel tipo de situación religiosa. Sin embargo, los vestuarios contradicen aquellos referentes dado que son ciertamente circenses, aunque en colores claros (quizás reminiscentes del “vestuario pierrot”). Durante los primeros momentos, todos parecen desplazarse en el espacio bajo una misma pauta, tácita por supuesto, que podría asociarse a aquello que misteriosamente sostienen. Caminan en líneas rectas por el espacio, trazando horizontales, verticales, diagonales y a veces volviendo sobre sus pasos. De pronto, una de las personas del grupo –más específicamente, una mujer– comienza a moverse de un modo disrímico (o al menos, distinto del ritmo que trae el conjunto). Todos los integrantes la rodean, mientras continúan caminando, pero ahora a su alrededor y cada vez más cerca de su cuerpo, lo cual transforma la serenidad de la situación inicial en una nueva y llena de tensión. La mujer que queda parcialmente fuera del espacio visual, pues sus compañeros caminan a su alrededor con velocidad creciente, se ve agitada; parece querer huir o escapar de esa situación de encierro. Luego de uno o dos minutos de profundización de esta dinámica –que podría entenderse como de opresión e intento de liberación– la escena concluye con un grito; la disolución de esta caminata en círculos sobre la figura de la mujer vuelve a la primera pauta de desplazamiento inicial –regular, de idas y venidas sobre el espacio general– pero ahora, con la mujer en el suelo, inmóvil, a la que todos ignoran al caminar.

La vaguedad o ambigüedad de los referentes a los que muchos signos aluden promueve, en este tipo de propuesta escénica, la proliferación de sentidos. Tal como se explica en el próximo apartado, la labor interpretativa de cada persona colocada en la situación de expectación se vuelve protagonista. Sin embargo, esta multiplicidad de lecturas no es de ningún modo errática o fortuita. Así, por ejemplo, la propia materialidad de la escena descrita alude a un espacio social, al funcionamiento de una pauta general, a la ruptura de esa pauta y al costo que esto puede ocasionar. Es decir, aun cuando esta materialidad pueda ser de distintos modos semantizada

(asociada a cuestiones de género o de credo, por ejemplo) es claro que la escena refiere por analogía a la hegemonía –como principio de ordenamiento de un sistema– y a la disidencia social –como un modo de quebrar ese orden–. Lo interesante es que cuestiones como ésta, de altísimo grado de abstracción, llegan desde una experiencia extremadamente sensible como es la de presenciar a una mujer gritar desde una situación de pura expectación, signada por la propia convención.

El saldo de estas exploraciones semióticas, que vienen desarrollándose hace siete años, ha resultado de gran valor; no sólo por constituir una indagación semio-epistemológica empírica sino porque se ha establecido asimismo como forma de evaluación. Esto es, un modo de concluir el proceso general de formación en el que no se valora el “rendimiento” de quienes han asistido, sino que se invita a experimentar aquello que se problematiza; en este caso, el valor epistémico de aquella forma de producción de sentido (re-presentacional) que hemos restringido al mundo del arte y el entretenimiento, en el marco de la cultura occidental, bajo el nombre de “teatro”¹¹.

Considerar, desde la experiencia de producción o expectación, el poder de conceptualización de la performance vuelve a abrir interrogantes entonces en torno a las posibilidades de entender al conocimiento como una práctica sensible en la que la dimensión estética/corporal sea un elemento capital.

5 RECONFIGURACIONES, DESAFÍOS Y CAMINOS DE APERTURA

La experiencia referida en este texto, y detallada en el punto anterior, se inscribe –como se dijo– en un proceso regional emergente que apuesta por la subversión semio-epistemológica; su propósito asienta en la revisión de la tradición representacional institucionalizada y naturalizada durante siglos, a sabiendas de que esta modalidad constituye un punto medular en el marco de la cultura occidental.

Por ello, resulta importante revisar algunos de los motivos que concurren y constriñen estas experiencias de transformación, en pos de dimensionar las reconfiguraciones que estas propuestas implican, así como los desafíos que suponen a futuro.

En primer término, es importante recordar que se trata de iniciativas que perturban aquello que se ha denominado “orden del discurso” y que –según la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, y concretamente desde la mirada de Norman Fairclough (2003)– atañe tanto a los géneros propiamente dichos (los modos de establecer relaciones sociales a partir de ciertos procesos de comunicación) como a los discursos en términos representacionales (sus modalidades evocativas), lo cual incide finalmente en los propios procesos de construcción de subjetividades. Se comprende así porque esta cuestión que tensiona el eje “lenguajes-conocimiento” enciende una disputa cultural, identitaria, al erigirse como un movimiento de emancipación epistémica que busca reafirmarse en tradiciones negadas y silenciadas por la empresa de colonialidad.

En segundo término, es necesario considerar que la inclusión de lenguajes artísticos en instancias de producción o comunicación de conocimiento –cuando no se orienta al entretenimiento o la propia animación, sino que se propone como soporte para expresar y vehicular conceptualización– altera el andamiaje cultural general¹². Esto sucede porque son

precisamente los pilares de la ciencia y el arte, en tanto regímenes de producción de sentido, aquellos que –encolumnados frente a frente y a una distancia suficiente– aseguran nada más y nada menos que el equilibrio de la arquitectura semiótica occidental.

Ahora bien, el análisis de esta dinámica de producción es precisamente la que puede dar lugar a la ruptura del hábito y de la acrítica repetición. Develar, por una parte, que el funcionamiento sígnico de todas las formas de representación que han sido consideradas legítimas en el ámbito de las ciencias (sociales, humanas, exactas y naturales), se circunscribe a un tipo de relación arbitraria, no motivada y convencional entre signo-representación y objeto representado, permite advertir su vinculación con el principio rector de objetividad, característico del modelo positivista, presuntamente perimido en los paradigmas onto-epistemológicos actuales¹³. Pero, por otra parte, esclarece por qué aquellos signos definidos por su relación de afectación respecto del objeto referido (es decir, signos icónicos o indiciales) han quedado excluidos de los ámbitos de producción de conocimiento para recluírse al dominio de la producción “artística” (Ortecho, 2016).

Y es importante mencionar que esta consideración no se proyecta desde una caracterización esencialista del arte, lo cual ha traído importantes problemas a la valoración de lo que esta dinámica de producción provoca en procesos educativos o al momento de pensar tan sólo la dimensión transformadora y por tanto educativa, del arte. Precisamente por ello se ha intentado aquí describir el funcionamiento semiótico de la producción artística mediante una operación comparativa (respecto de los recursos representacionales característicos del mundo de las ciencias) de modo de evitar generalizaciones o reificaciones en torno a los efectos y al propio proceso de producción del arte.

Es en este sentido interesante recordar la consideración que John Dewey aportó en torno a la “creación artística”, señalando que se trata de una instancia en la que, precisamente, aquello que se crea son los propios lenguajes (Rueda, 2023, p. 107). Este señalamiento resulta particularmente relevante pues específicamente la construcción escénica es un modo de producción de sentido al que asisten diferentes formas de expresión, dando lugar a la emergencia permanente de nuevos y singulares modos de (re)presentar. Aún más, vale recordar que es siempre ese “inasible lenguaje” de la performance –el cuerpo en el espacio; en definitiva, la propia presencia– el soporte semiótico al que cualquier forma de sentido se circunscribe¹⁴, siendo precisamente este rasgo el que le confiere un carácter de imprevisibilidad –en tanto lenguaje no estabilizado– incongruente al principio de medida de la racionalidad moderna.

Es por ello que resulta central advertir que la dramaturgia escénica, entendida como el entretejido total de líneas de sentido, resultante de diferentes elementos visuales y sonoros que se articulan en una determinada situación performática (Pavis, 2000), y que por tanto no se restringe como solemos entender a las “artes de la escena”, consiste en un dispositivo extremadamente complejo al momento de su recepción, integrando percepción estética a construcción cognitiva; proceso particularmente esquivo a su comprensión mediante la representación teórica. Dicho de otra manera, los múltiples haces de sentido que irradia una propuesta performática resultan irreductibles a una reconstrucción conceptual pero no a la inversa.

Y aunque esta consideración es sin dudas la que explica la (re) emergencia epistémica de la performance, por ejemplo, dentro del campo de los Estudios Sociales Críticos, considerándola uno de los gestos de descolonización más importantes (Reinelt y Roach, 2006, pp. 67-70) es igualmente cierto que no toda forma de representación, por escénica, puede considerarse

decolonial. Sucede que la mera materialidad ritual no constituye per se una alternativa al patrón representacional 'dominante' sino –en todo caso– sólo aquella forma de construcción performática que logra alejarse de la estructura clásica, aristotélica, de “introducción-nudo-desenlace”.

Es decir, existe un tipo particular de construcción escénica capaz de establecer un espectro más amplio de vinculaciones de sentido, distinto al que ha propuesto la representación performática tradicional occidental, circunscripto por supuesto al mundo del arte, planteado sobre la concatenación accional unidireccional. Se trata, en otras palabras, de un tipo de construcción que (re)presenta ciertos sintagmas sin una articulación explicativa –narrativa– específica, desafiando a la propia instancia de interpretación a encontrar un criterio de asociación capaz de dotar a la propuesta general de significación (lógica) o sentido (incluso puramente estético).

Y es precisamente esta peculiaridad la que hace de la construcción performática una experiencia orientada a la autonomía interpretativa y, por tanto, performativa.

Resulta interesante, en este sentido, notar cómo el modelo pedagógico planteado por Paulo Freire que trasciende la pasividad del modelo educativo tradicional al fomentar el cuestionamiento crítico (Ovejero, 1997, p. 672) es análogo y coincidente –en el campo de la investigación teatral– con el modelo de expectación distanciada y activa propuesto por Bertolt Brecht, advirtiendo cómo en uno y otro caso se ha buscado formular procesos de comunicación paritaria que promueven la politización no direccionada.

Si bien es imposible recuperar aquí tanto la complejidad del pensamiento como la profunda aspiración emancipatoria de la propuesta del reconocido dramaturgo alemán, se considera valioso tomar aquello medular de su poética que se ha erigido –estrictamente– como un conjunto de estrategias discursivas, tendientes a la transformación socio-cultural.

Para Brecht, el empoderamiento social es sólo consecuencia de un anterior proceso de empoderamiento cognitivo, resultado de la capacidad crítica (interpretativa) que despliegan los sujetos en la lectura que hacen de determinados discursos, fundamentalmente de aquellos que aluden a los procesos sociales en los que su experiencia se inscribe (Brecht, 2004, pp. 64-91). Para este poeta y dramaturgo, la posibilidad de interpretar autónomamente es consecuencia de algún tipo de “incomodidad”, de alguna clase de “desestabilización” en los procesos de identificación, entendidos como empatía afectiva o filiación cognitiva. Esto, no sólo se lograría mediante la proposición de distintas y diversas significaciones respecto de un determinado fenómeno (las múltiples asociaciones que se efectuarían al articular de diversos modos los sintagmas performáticos) sino fundamentalmente mediante un señalamiento de la propia posición enunciativa, al que Roland Barthes llamó “el alfiler japonés”. La imagen es interesante puesto que se trata de un alfiler con minúscula cabeza de cascabel que es usado por las costureras para impedir su olvido al concluirse el trabajo de confección de una prenda. Según este semiólogo francés, Brecht buscaba en su famosa dramaturgia épica un tipo de construcción discursiva capaz de conservar “ese alfiler”, esa huella que indica a la instancia de interpretación que aquello ofrecido escénicamente es ‘una construcción’, y por ello, ‘una’ posible entre otras (2009: 362-364); algo que curiosamente, parece contradictorio tanto con el campo de la tradición teatral aristotélica como con la tradición epistemológica occidental.

Sin dudas se trata de un llamado a la consideración de la pluralidad en los puntos de vista que intervienen tanto en la instancia de producción como de recepción/consumo de cualquier

discurso; una posición que asume la parcialidad de cualquier constructo y a partir de allí, promueve, nada más y nada menos, que la proliferación de sentidos.

6 CONCLUSIONES

Alineado a la corriente de pensamiento crítico, el presente trabajo ha intentado contribuir al movimiento de apertura gnoseológica impulsado desde América Latina, ofreciendo tanto una revisión profunda de los rasgos semio-epistemológicos dominantes como una caracterización de formas otras de (re)presentar significaciones y sentidos en procesos de producción y comunicación de conocimiento.

Las consideraciones teóricas que aquí se han formulado anclan –a su vez– en una experiencia pedagógica particular que, desde luego, no se presenta como modélica. De modo diferente, se entiende –desde la perspectiva de la pluralidad a la que se viene abonando– como una ocurrencia singular que se inscribe en el derrotero regional que promueve la diversidad cultural y epistémica.

De esta manera, se ha propuesto a la (re)presentación escénica –particularmente a la performance no lineal ni narrativa– como recurso de conceptualización privilegiado en procesos de formación que apuestan por modos de comunicación paritaria en términos inter-subjetivos, y que se alinean en consecuencia a lo que aquí se ha denominado autonomía interpretativa.

El interés, en suma, puede entenderse como uno conciliador. Por un lado, intenta enlazar formas de producción intelectual a recursos de construcción estética –escénicos– orientados a la sensibilidad de los cuerpos.

Por otro lado, y quizás de modo más importante, porque la iniciativa de recuperación de prácticas culturales que han sido relegadas por la empresa de la colonialidad, se inscribe en los propios espacios institucionales que desplegaron aquellos procesos.

NOTAS

1. La “pedagogía” se ha entendido en esta perspectiva como una metodología imprescindible en los procesos de lucha social, excediendo por mucho aquello que sucede en los ámbitos formales y que se circunscribe a una serie de contenidos pre-fijados en un programa de estudios (Ferrão-Candau, 2020).
2. Esta noción, propuesta por Gregory Bateson (1991), dio en su momento –y continúa otorgando hoy– una clara idea de la función modélica, paradigmática, de cualquier proceso de formación en la construcción de la subjetividad, particularmente en aquellas instancias de aprendizaje que se sostienen a lo largo del tiempo.
3. Las experiencias de investigación y/o formación decoloniales suponen asumir temáticas relevantes para los grupos sociales con quienes se trabaja, sin ceñirse a ninguna perspectiva disciplinar. Resulta interesante advertir en este sentido cómo muchas experiencias de educación y formación se orientan hoy a temáticas como la soberanía alimentaria, asunto por demás problemático en la región (Macedo, 2020).
4. La noción de pluriversalidad (Mignolo, 2010) ha sido propuesta como alternativa a la de “universalidad”. Se erige, así como referencia alterna para formular otros modos de funcionamiento en el nivel macrosocial, institucional, o micros social –a partir del análisis de las formas de representación en particular–.
5. Siempre parece prudente aclarar que aun existiendo números denominados “continuos”, emplean éstos también en su representación unidades que tienden indefectiblemente a la discretización de aquellas cantidades o magnitudes a las que refieren.
6. La noción de “performance”, propuesta fundamentalmente por Richard Schechner (2000) resulta particularmente apropiada para el abordaje de estas “formas otras” de representación, susceptibles de considerarse conocimiento, pues se ubica en un ámbito de producción de sentido liminal entre la ciencia y el arte, clave –como se verá en el punto 5– en el marco de estos planteos epistemológicos críticos.
7. Aunque escapa el alcance de este trabajo, es necesario recordar que la forma de representación escénica, performática, posee un doble estatuto, en tanto es representación (evocación de signos y objetos ausentes) como presentación (inauguración, establecimiento de una nueva propuesta de sentido, completa y autónoma).
8. La Universidad Nacional de Córdoba es la primera universidad de la Argentina (1613) y una de las primeras del continente. Es importante considerar esto al momento de dimensionar el tenor temporal de la pauta semiótica que la institución imparte en la región.
9. Quizás sea necesario aclarar que el término “performático” alude a la naturaleza semiótica de una forma de producción de sentido; precisamente la escénica. De modo diferente, la noción de “performativo” refiere al poder poiético -la capacidad de hacer- de los discursos, entre los cuales encontramos por supuesto a los escénicos.
10. Y aunque excede por mucho el alcance de este trabajo, vale mencionar que dentro de este mismo campo de estudios han surgido posiciones, ciertamente singulares en términos

epistémicos. Tal es el caso, por ejemplo, de lo propuesto por Elizabeth Grosz al plantear a la performatividad como algo que va más allá de la dimensión simbólica e incluso humana. Se trata de reconocer el poder de agencia de los propios cuerpos, de la trama de lo biológico (Ariza, 2018) en interacción con aquellos procesos abstractos desplegados desde el juego inter-subjetivo, trascendiendo aquellas concepciones constructivistas frecuentemente antropocentradas.

11. Estas performances se realizan bajo la modalidad individual o colectiva (apropiando intelectual y corporalmente los tópicos curriculares) pero finalmente siempre se exponen al grupo general para ser luego deconstruidas en un ejercicio analítico nuevamente dialogal.

12. Esta discusión se ha condensado en los últimos años para finalmente tematizar el asunto en términos de "giro pedagógico" de las artes (O'Neill y Wilson, 2009); un modo de sopesar el alcance social y vincular que la práctica artística (su producción o recepción/consumo) inevitablemente despliega.

13. Es necesario notar aquí el modo en que estas propuestas parten de aquellos planteos sembrados por la pedagogía de la liberación, actualizando sus ideas (Verdeja Muñiz, 2019) y radicalizando –por ejemplo– su prístina noción de autonomía.

14. Efectivamente es esta consideración la que de alguna manera disuelve la escisión entre teoría y práctica; pues a partir del señalamiento anterior se pone el acento en la idea de que toda producción teórica tiene lugar al interior de una práctica, por supuesto siempre escénica, performática. Hacer énfasis en que la teoría (su producción o recepción/consumo) no es más que un tipo de práctica también alimenta y da sustento a estos planteos críticos que promueven la recuperación del lugar central del cuerpo, y todo su espectro sensible, en los procesos de producción y comunicación del conocimiento.

7 REFERENCIAS

- Ariza, L. (2018). Más acá o más allá de la diferencia sexual. Para una epistemología feminista alternativa a través de Elizabeth Grosz y Myra Hird. *Descentrada* 2(2). Recuperado de: <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe048>
- Barthes, R. (2009). *Escritos sobre teatro*. Paidós.
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Grupo Editorial Planeta.
- Brecht, B. (2004 [1947]). *Escritos sobre teatro*. Alba Editorial.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- Fals Borda, O. (Comp.) (1998). *Participación Popular: Retos del Futuro*. ICFESIEPRI-COLCIENCIAS Editores.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. Routledge.
- Ferrão-Candau, V.M. (2020) Fertilizando a construção de saberes e práticas na área de educação. En A. Ortega-Cancedo y M. Lang (Eds.) *Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur*. Universidad Simón Bolívar y Abya Yala.
- Kaplún, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Macedo, M.L. (2020). Universidad y escuela campesina. Educación popular y pedagogía decolonial en Mocase Vía Campesina, Argentina. Universidad Federal Da Integração Latinoamericana. Recuperado de <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5901>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica*. Del Signo.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). CLACSO. Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- O'Neill, P. y Wilson, M. (eds.) (2009). *Curating and the Educational Turn*. De Appel/Open Editions.
- Ortecho, M. (2016). Por fuera de la lengua y el tiempo. Diálogo de saberes en América Latina. *Mundo nuevo, nuevos mundos*, 12. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4000/nuevomundo.69823>
- Ovejero, A. (1997). Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación. *Psicothema*, 9(3), 671-688. Recuperado de <https://www.psicothema.com/pi?pii=136>
- Pavis, P. (2000). *El análisis de los espectáculos*. Paidós. Sociales.

Reinelt, J. G. & Roach, J. (2006). *Critical Theory and Performance*. Michigan Press.

Rueda, L. (2023). *Aportes de la concepción deweyana de la experiencia al desarrollo de una perspectiva pragmatista sobre las actividades artísticas: Una lectura de El arte como experiencia*. [Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación] <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2503/te.2503.pdf>

Schechner, R. (2000) *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Libros del Rojas–UBA.

Verdeja Muñiz, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 42. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1469/1519>