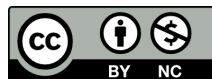


Pedagogía y *performance*: el *archivo* y el *repertorio* en la propuesta de Diana Taylor

 **Pedro Baquero Másmela**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Recibido: 9 de septiembre de 2025
Aprobado: 29 de octubre de 2025
Publicado: 29 de noviembre de 2025



Como citar

EnDiálogo
SABERES Y CREACIÓN

Baquero, P. (2025). Pedagogía y performance: el archivo y el repertorio en la propuesta de Diana Taylor. *EnDiálogo. Saberes y creación*, 1(1), 51-66.

Las perspectivas epistemológicas inter y transdisciplinarias han desdibujado las fronteras de los saberes, reconfigurando sus objetos y generando, igualmente, nuevas problemáticas de estudio que, también en el campo de la pedagogía, han hecho posible la visibilización de nuevas y viejas comprensiones y la expansión de lo pensable, lo decible, lo comprensible que la época determina en torno a dicho campo. De pensar la pedagogía en su anclaje hegemónico con la psicología y, en consecuencia, haberla reducido a teorías de la enseñanza y su obsesión metodológica, hemos pasado a la reconfiguración del campo en sus vínculos con la cultura, el poder, la subjetividad, el cuerpo, la ética, la política, la estética, las teorías del discurso, etc. El resultado es ese extraño y a veces inasible cuerpo teórico en el que todo parece rezumar en todo y no hay certeza de dónde empieza o termina un dominio disciplinar ni un método que pueda agotar la posibilidad analítica y comprensiva de los fenómenos educativos y sociales.

De manera que, lejos de considerar agotado el debate pedagógico como pretenden ciertos didactistas obsesionados con la compulsión metodológica, estimulada por el formidable avance de las TICS y más recientemente por la Inteligencia Artificial, lo que se advierte ahora es el reposicionamiento de muchos factores ignorados o intencionalmente invisibilizados de la pedagogía que han estado desde siempre en sus fuentes y comprensiones más profundas, entre ellos el cuerpo y, a partir de este, los hilos invisibles con el placer, el deseo, la libertad, la gobernanza y, en últimas, la producción de sujetos, que en la perspectiva sociológica de Bernstein es el objeto último de la pedagogía (Bernstein 1989, 1990).

Las viejas urdimbres entre pedagogía y cuerpo, imaginario cultural, poder y política reposicionadas y extensivamente problematizadas por pensadores a veces “enfrentados” como Foucault (1988) y Rancière (1996, 2000) cobran actualidad y extienden el territorio de lo pedagógico a múltiples posibilidades analíticas y comprensivas entre las que el cuerpo, en tanto vector del saber/poder, superficie de inscripción y lugar de la experiencia gana protagonismo. En ese escenario multiforme y diverso, cifrado por el cambio, la emergencia continua de problematizaciones, posturas teóricas y formas de la práctica que interpelan de manera constante y definitiva los encierros disciplinarios, la pedagogía se enriquece y amplía sus posibilidades de acción en la práctica educativa y en la comprensión de las dinámicas culturales, estéticas, éticas y políticas.

La reflexión que se propone en estas notas juega, justamente, en ese encuadre de problematizaciones de la pedagogía, en lo que ésta reviste de dispositivo de gubernamentalidad en su relación con el saber/poder y su consecuente articulación con el cuerpo, sus rituales, gestos, resistencias y acomodaciones estratégicas en los que el concepto de *performance*, surgido y desarrollado inicialmente en prácticas artísticas, adquiere toda la relevancia y actualidad que hoy lo caracteriza.

Aunque pedagogía y *performance* se piensen como conceptos claramente delimitados y con trayectorias propias e independientes, basta detenerse un poco en las materias y prácticas (sobre todo en las prácticas) de que se ocupan para descubrir las interdependencias, los traslapes y afectaciones recíprocas de estas cuando se las piensa en función de sus relaciones con el cuerpo, el hacer, la mimesis, la representación, la internalización, la resistencia y la creatividad que les son comunes a una y otra: la primera ligada explícitamente con la producción de sujetos, a la construcción de los fundamentos filosóficos, éticos y políticos, así como a los mecanismos del aprendizaje, de la formación, de la educación, y la segunda a la representación, las prácticas estéticas y formas expresivas de militancia en las que el cuerpo es lugar y objeto de transferencia, memoria, resistencia, identidad. De allí la estrecha relación entre estas dos modalidades de práctica.

En efecto, si postergamos las problematizaciones de la pedagogía como instrumentación metodológica, aspecto este que corresponde, en realidad, a la didáctica y suspendemos, así sea de manera aparente, su estudio como dispositivo de gubernamentalidad y nos detenemos, en cambio, en esa relación estrecha con el cuerpo, la experiencia, el hacer, que mueve, en últimas, toda la práctica pedagógica, podremos establecer relaciones explícitas entre ésta y el/la *performance*, pues parecieran nutrirse de motivaciones próximas y, sobre todo, producir efectos potenciales semejantes o convergentes en la subjetividad, en la producción de identidades, en los aprendizajes y otros “actos de transferencia” según el concepto de Diana Taylor (2017).

Se trata, entonces, de un desplazamiento de la concepción pedagógica sustentada en los métodos herederos de la psicología (tradicional, conductista, cognitivista, constructivista y sus ramificaciones hetero, auto e interestructurante, según la taxonomía de Louis Not (1994) y

conservados y organizados sustancialmente en el *archivo*) para pensar y “actuar” la pedagogía como una práctica corporal o que se juega en, desde y para el cuerpo como materia de entrenamiento, modelación para la acción-representación, superficie de inscripción y resistencia: es decir, el cuerpo como *repertorio* (Taylor, 2015).

En primer lugar cabe adoptar una definición provisional de pedagogía como saber estratégico orientado a la producción de sujetos o de formas particulares de saber, de sentir, de percibir y de coordinar las significaciones polivalentes de la experiencia, como la define el profesor y filósofo francés Jean Paul Resweber (1981). Hacer significativa la experiencia pareciera, pues, la función estratégica de la pedagogía; pero la experiencia “*eso que me pasa*” nos dice Jorge Larrosa (2009), sólo es posible porque ocurre en una subjetividad encarnada, en un cuerpo que experimenta la exterioridad y se modifica, se transforma o afecta incluso la exterioridad que lo interpela. El cuerpo es, pues, el lugar de la experiencia. Sostiene Michel Serres: “*No importa a qué actividad se entregue uno, el cuerpo sigue siendo el soporte de la intuición, de la memoria, del saber del trabajo, y sobre todo, de la invención*” (2011, p. 51). Es decir, el cuerpo es el vector de toda la práctica social incluida la pedagogía.

Hay, sin embargo, una fuerte tendencia en la práctica y teoría pedagógica, sobre todo en aquellas perspectivas psicologizantes que caracterizan las didácticas disciplinares, a ignorar o poner en segundo plano la dimensión corporal de la experiencia, el vínculo de los saberes con la vida, con los afectos, con las sensaciones, con el cuerpo material. La experiencia —afirma Jorge Larrosa (2009)— *suenasobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso*¹. Por ello insiste en que la otra manera de habitar esos espacios y tiempos hostiles de lo educativo en los que priman la experticia, las competencias profesionales y laborales, el dominio técnico, los saberes puramente declarativos, sea poniendo de presente que también somos sujetos de experiencia, seres “*abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso*”.

¹ La cita, de Jorge Larrosa, corresponde a su conferencia *Experiencia y alteridad en educación*.

La experiencia, pues, ocurre en el cuerpo; pero no sólo en su materialidad fáctica sino en la “corporeidad” esa dimensión culturalmente construida en la que los cuerpos se “producen” y que la pedagogía, entre otras prácticas sociales, se encarga de moldear y asegurar, mediante la repetición, la ejercitación, el entrenamiento, la simulación, la mimesis que, entre otras “técnicas del cuerpo”, según las denominó Mauss (1979), son, por excelencia, técnicas pedagógicas con las que incluso antes de ir a la escuela, moldeamos el cuerpo, adoptamos patrones de conducta, nos adaptamos al ambiente, organizamos experiencias pero que, paradójicamente, la escuela parece ignorar cuando currículos y prácticas educativas priorizan la mente sobre la corporeidad e ignoran la evidencia científica de que con el cuerpo también se aprende, que no todo llega al conocimiento a través de los sentidos, sino que las emociones, las sensaciones también producen cognición.

Tener presente el cuerpo, es pues, en la práctica pedagógica, un desplazamiento de lo puramente cognitivo hacia la corporeidad, sin querer decir con ello que las teorías psicológicas y las metodologías inherentes dejen de ser determinantes en los aprendizajes, y en la idea clásica de educación. Lo que se postula es que, al lado de estas herencias pedagógicas, el cuerpo como subjetividad encarnada, vuelva a ganar protagonismo, es decir, que como sostienen desde distintos ángulos filósofos como Michel Serres (2011) o Sloterdijk (2012) o antropólogos como Turner (1989), Geertz (2003) se tome conciencia del valor de las “técnicas corporales”; que el hombre es un ser surgido “*bajo el signo del ejercicio*” (Sloterdijk, 2012, p. 17). Con esta idea, Sloterdijk propone que es el conjunto de “*prácticas corporeizadas*” el verdadero puente entre naturaleza y cultura y que es, justamente, en ese puente en el que la simulación, la repetición, el entrenamiento han hecho posible una ética, una estética, y todo el conjunto de prácticas que hacen la vida de manera que puestas estas afirmaciones en términos pedagógicos, son las técnicas corporales o mejor, el cuerpo en su dimensión fáctica y simbólica, el verdadero soporte, la causa y el efecto de toda “intención” pedagógica.

En segundo lugar, abordamos el/la *performance*² también como una forma de producir/transmitir conocimiento, (un acto de transferencia) según la propuesta de Diana Taylor. El re-

2 Mantenemos la escritura el/la, según se expresa en la traducción al español de la obra de Taylor. La indeterminación del género alude al carácter multívoco y heteróclito del término.

ptorio, el archivo y últimamente lo digital, sostiene Diana Taylor, son recursos para salvaguardar la memoria y la herencia cultural, que suponen unas maneras de conservar los datos y actuar con ellos. En el caso del *archivo* se trata de todo aquello que tiene valor documental (textos, mapas, restos arqueológicos y artefactos de cualquier naturaleza que perduran en el tiempo y resisten el cambio y que constituyen los instrumentos dominantes de la “transferencia” en la institucionalidad (escuela, academia, ciencia) mientras el repertorio es “*archivo corporalizado*” es decir, todo aquello que el cuerpo aprende, manifiesta, encarna y logra significar en tanto memoria cultural, formas de saber, resistir y crear que generalmente se ignoran, justamente, por la prevalencia de los códigos dominantes del “*archivo*”.

El/la *performance* pertenece al repertorio (Taylor, 2015), es, según esta autora, una forma de saber del cuerpo que funciona como una episteme y que de acuerdo también con la tesis de Schechner (2012) forma parte de los Estudios de la Representación, en los que cabe un amplio espectro de disciplinas y metodologías desde las cuales estudiar la “conducta” en términos de lo que la gente hace cuando hace su actividad en sí misma y también lo que hacen los artistas usando su cuerpo como escenario de inscripción de prácticas y formas de expresión artística o militancia social. De manera que prácticamente toda la acción humana puede considerarse *performance* (la traducción más generalizada del término al español es actuación o desempeño) sin embargo, aunque todo el conjunto de acciones humanas puede interpretarse como *performances*, en tanto “conductas” habría, según la propuesta de Schechner (2012), una diferenciación entre aquellos actos que pueden estudiarse como *performances* y aquellos que propiamente lo son. Así que el primer nivel corresponde al mundo como representación y el segundo al mundo de la representación, en el que específicamente se ubica el/la *performance* en el sentido más reducido de “acción representada” que cumple una función interactiva, artística y si se quiere pedagógica toda vez que *muestra un hacer*, persigue una forma de subjetivación generalmente vinculada a la militancia social, a la transformación de “algo,” a la aisthesis.

En este último sentido la caracterización que propone Diana Taylor del/la *performance* remite a la pedagogía en tanto “acción intencionada”, sustancialmente política en la que las relaciones/tensiones entre saber/poder determinan en alto grado la subjetividad.

Diana Taylor (2017) propone recuperar las miradas de la corriente dramaturgica de la antropología (Turner, 1989; Goffman, 1981; Geertz, 2003), quienes desde escenarios distintos postularon, contra la idea del comportamiento normativo de Durkheim (1986), la condición dramática de los individuos cuestionando e interpelando continuamente las normas y con ello poniendo de relieve los comportamientos encarnados (*performed embodied behaviors*) en los que se movilizan las disputas sociales pero también sus componentes políticos, lúdicos y estéticos. El cuerpo, como puede apreciarse, vuelve a ganar protagonismo como vector de saber, resistencia, transformación y cambio. Y en este aspecto conviene mostrar el acto pedagógico como una *performance* y más aún concebir al profesor como un performer que trabaja en su propia corporeidad, como parte del dispositivo pedagógico para producir otros cuerpos.

La postura de Taylor sobre el/la *performance* es pedagógica, agudamente crítica y decolonial. Desde su conceptualización intenta descentrarse del proyecto antropológico colonial de occidente, siempre mirando al “otro” exótico desde un “nosotros” que no requiere ser visto o, cuando ya se hace insostenible la unidireccionalidad de la mirada, considerando lo no occidental (como) la materia prima a ser trabajada y transformada en “original” en Occidente, de manera que la “autenticidad” de, por ejemplo, las vanguardias y tanta teoría pedagógica pretendidamente nueva sea, quizá, sólo una forma velada de olvido de ricas tradiciones, de prácticas de *performance* que hunden sus raíces en herencias “no occidentales” (Taylor, 2015).

¿Cuánto valor pedagógico tiene el conjunto de rituales y prácticas comunitarias que los pueblos aborígenes conservan como garantes de su supervivencia cultural? ¿Cómo se transfieren estos saberes si no es a través del cuerpo, del conjunto de *performances* que “actúan” en la memoria colectiva como herencia, resistencia y salvaguarda de sus valores, sus cosmovisiones del mundo? La socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2015) estudia con detalle todas estas formas de insubordinación epistémica descolonizadora de las prácticas, que constituyen las formas de comunicación no escrita, como los desfiles, fiestas, obras de teatro, afiches publicitarios, *performances*, etc., que se registran con recursos contemporáneos como la fotografía, el video, el dibujo, la pintura y diferentes secuencias iconográficas que crean un discurso multimodal en el que tienen cabida, por igual, la trama narrativa, la imagen visual, la

kinésica , la proxémica con las que hace una “sociología de la imagen” como método y alternativa pedagógica descolonizadora.

¿Cómo pudieran incorporarse estos recursos de manera más regular y consistente al aula de clase, para hacer que funcionen también como parte del repertorio pedagógico y trabajen, como lo propone Taylor, junto al archivo? Es decir, ¿cómo articular toda la fuerza documental y documentada del archivo, con la memoria corporizada del repertorio? Hay, sin duda, saberes inscritos en el cuerpo de estudiantes y profesores, de sus comunidades, generalmente ignorados, postergados ante la fuerza hegemónica del archivo que, no obstante su hegemonía, no logran tocar al ser profundo, justamente porque no pasan por su corporeidad.

Por el contrario, cuando esa dimensión subjetiva del saber que en este caso podríamos denominar “enciclopedia” tal como la definió Umberto Eco (1980), pasa por el cuerpo, el contenido informativo, la densidad del dato toca el alma. La sensibilidad profunda de profesores y estudiantes, del actor y su auditorio que asisten al acto pedagógico como a un espectáculo experimenta esa suerte de epifanía, de revelación, en la que el conocimiento tratado, no sólo es información sino acontecimiento, experiencia profunda del ser a la que el cuerpo ya no puede sustraerse.

He visto, por ejemplo, a un colega impartir sus clases de literatura no como el profesor rutinario, sino como un performer improvisado, inadvertido para sí mismo, que actúa, que “padece”, el texto literario no como materia de aprendizaje sino como revelación. Su explicación no explica sino que contagia, teatraliza, evoca, produce una memoria imaginante que toca a sus estudiantes y para lograrlo, se juega su corporalidad, su estatura física se magnifica: se empina, ondula como una caña al viento, baila con las palabras, alza la voz, la dramatiza, “actúa” el acento, la prosodia, los silencios, apela a su audiencia: *escuchen, escuchen* dice y confía en que ese segmento del texto, ese verso del poema se salga de sí, aletee, respire en sus oídos y en los de su audiencia, les pase por encima, los aplaste, les produzca el trance, sea el portal, el umbral de la experiencia. Lo he visto y sé que sus actos no son clases de literatura sino goces del cuerpo, del placer, una salida desde sí a la exterioridad de la literatura sólo por el placer que le produce eso que Bachelard (2004) denominó la ensoñación poética, que no es otra cosa que poner el afuera en el adentro.

Luego de esta breve digresión emocional, corpórea, volvamos ahora a la propuesta de Diana Taylor. Su postura política y epistemológica decolonial frente al *performance*, la lleva a preguntarse ¿cómo transmiten la memoria y la identidad cultural los comportamientos expresivos (*performance*)?, pero también si ¿podría una perspectiva hemisférica ampliar los escenarios restrictivos y los paradigmas puestos en marcha por siglos de colonialismo? (Taylor, 2012). Estos interrogantes abren la puerta a las pesquisas epistemológicas y metodológicas que dan soporte a la construcción teórica sobre el funcionamiento del/la *performance* como episteme, como forma de saber, como resistencia, como acto vital de transferencia.

Su postura hemisférica, entendida en su espectro geográfico y epistémico, como agenciaamiento, posibilita pasar de los textos y narrativas (principal recurso de las pedagogías institucionales) al escenario como el lugar de prácticas corporizadas que expresan saberes, formas de almacenamiento y transmisión diferentes de la verbalización, tales como la danza, la cocina, el ritual, el deporte, los juegos y ese conjunto de acciones en las que el cuerpo es vehículo de expresión, manifestación del sentido, afirmación y reclamo, testimonio y presencia de lo que pervive en la memoria colectiva pero que ha sido escindido, ignorado por que no participa de las cualidades físicas y “duraderas” del archivo.

Si hasta aquí resulta clara la pretensión de homologar pedagogía y *performance* es porque atribuimos a una y otra prácticas efectos equivalentes o convergentes en relación con los procesos de subjetivación que “producen” patrones de conducta o buscan su transformación. En efecto, un/una *performance* en tanto actuación intencionada en la que, por ejemplo, performers mexicanos como Guillermo Gómez Peña, Astrid Hadad o el grupo chileno *Las yeguas del apocalipsis* confrontan las versiones oficiales del descubrimiento y conquista de América, la política o el militarismo apelando a sus cuerpos como superficies de inscripción de la violencia, el colonialismo, el sexismo o la corrupción del poder, surten —más allá de la teatralización y el espectáculo como “acciones representadas”— efectos políticos y estéticos que modelan la subjetividad del espectador, ayudan a tomar conciencia histórica, a denunciar las formas de violencia estatal a replantearse los datos del archivo que ha transmitido la pedagogía oficial, intencionadamente desprovista de crítica pero con propósitos reguladores e identitarios específicos orientados a perpetuar las visiones dominantes del saber y los patrones de comporta-

miento social hegemónicos. La apuesta de estos artistas del/la *performance* es pedagógica en el sentido más liberador y emancipador del término, es pedagogía crítica en su esencia como debiera ser toda pedagogía que se precie de formar en el proyecto moderno de la libertad, la autonomía, la justicia y todo el dechado de “buenas intenciones” que propuso la modernidad.

Desde esta perspectiva la diferencia entre pedagogía y *performance* descansaría en la naturaleza de sus “instrumentos” para la transferencia. De un lado, el archivo pedagógico de base documental y “perdurable” que transmite saberes, métodos y visiones de mundo para su socialización en el aparato escolar y de otro el repertorio como “conductas” corporeizadas que tanto pueden reproducir como resistir los marcos dominantes, pero cuya fuerza vital está en el cuerpo, en la materia viva inscrita en el cuerpo como lienzo de “inscripción” generalmente ignorado o postergado en las “pedagogías del conocimiento”.

Hay, además, otro rasgo definitorio del/la *performance* como lo/la concibe Diana Taylor (2015, 2017), y es su proyecto descolonizador como también lo propone Silvia Rivera (2015) y que también se reclama y se defiende hoy en las pedagogías críticas. Al contrario de la lógica de oposición binaria que ha llevado al diálogo de sordos, según la tesis de Marc Angenot (2010), en el que una postura teórica busca ganar prevalencia ignorando o desconociendo los recorridos de las tradiciones discursivas que pretende enfrentar, Diana Taylor se pregunta si sería posible poner en diálogo dos áreas de procedencia discursiva hasta ahora separadas: los estudios de *performance* y los Estudios Latinoamericanos (su lugar de procedencia), estos últimos, el proyecto político con el que los Estados Unidos buscó, en el escenario de la guerra fría, promover la “inteligencia”, la competencia lingüística y la influencia en los países del sur, siempre desde la mirada del analista occidental posicionado en el lugar del observador que no es visto ni examinado. Como puede apreciarse, estas preguntas tienen un profundo matiz pedagógico en tanto acciones intencionadas para descolonizar el saber y permitir la emergencia de los saberes colonizados. En este sentido los estudios de *performance* dan continuidad a la pedagogía Freiriana y extienden sus alcances a la acción política tal como el pedagogo brasileño concibió la pedagogía.

Haciendo traslape de estas preguntas originales de Diana Taylor para amarrar Estudios latinoamericanos y estudios de la representación o del/ la *performance*, podríamos igualmente

preguntarnos como pueden los estudios pedagógicos expandir los estudios del/la *performance*?, ¿cómo expande cada una de estas áreas lo que podemos comprender y hacer de la otra?, ¿cómo una mayor comprensión de los estudios de *performance* puede ayudar a los pedagogos y a los profesores en general y a sus estudiantes a cualificar los procesos pedagógicos, a alcanzar las pretensiones formadoras de la pedagogía en su concepción filosófica y ético política de la Formación?

Frente a la tradición primermundista de los Estudios de *performance*, surgidos durante los años sesenta en Estados Unidos, Inglaterra y Australia y amarrados a los Estudios teatrales, las artes visuales y la antropología, Diana Taylor propone, desde el Instituto hemisférico de *performance* y política que ella misma funda en la Universidad de Nueva York, en 1998, promover un modelo anticolonial de diálogo e interacción norte/sur que supere las visiones etnocentradas del arte y el conocimiento con un claro interés de promover los usos del/la *performance* para intervenir espacios políticos lo cual pone de relieve también un interés epistemológico y estético: repensar los límites disciplinarios y nacionales del siglo XIX y concentrarse en los comportamientos corporeizados, lo que conduce a la revisión histórica de las *performances* desde la emergencia misma del concepto en Francia (*parfournir*) y su peregrinaje en distintos campos y lenguas produciendo engañosos términos análogos y diversas capas de referencialidad que, no obstante remiten a la acción, al comportamiento y la dramaturgia social.

En estricto sentido, los estudios de *performance*, o estudios de la representación que refieren al comportamiento, a las conductas como actos encarnados que transfieren saberes, prácticas corporeizadas, (Turner, 1989; Goffman, 1981; Geertz, 2003; Taylor, 2015, 2017; Schechner, 2012; Phelan, 2005, etc.) se ocupan de ciertas manifestaciones en las que el cuerpo es la materia prima de la “representación”: rituales, celebraciones, marchas; pero igualmente la acción artística: fluxus, arte procesual, body art, happening, action painting, etc. y se diferencian de los estudios de performatividad (que se originan en el concepto *performativity* propuesto por Austin, 1982) porque estos últimos se ocupan más de analizar los efectos del lenguaje y sus normas de funcionamiento en los patrones de gubernamentalidad y producción de “verdad” (Lyotard, 1987; Derrida, 1989; Butler, 2002, 2007).

El traslape frecuente de los términos obedece a que uno y otro concepto remiten a la corporalidad, aunque en el caso del/la *performance*, particularmente en la apuesta teórica de Taylor, constituya una mirada epistemológica y metodológica y aún una aproximación pedagógica y política para resituar los saberes corporeizados como formas de afirmación/transformación de las coreografías del sentido de manera que, contrario a la idea que asocia el/la *performance* con lo efímero, este/a proyecta su permanencia en la memoria colectiva, en los rituales, gestos, manifestaciones del cuerpo como memoria corporeizada cuyos comportamientos ritualizados, formalizados, reiterativos operan con sus propias estructuras y códigos que aseguran su permanencia y actualización por fuera del archivo., o como una modalidad radicalmente distinta del archivo. El proceso de selección, memorización o internalización, y transmisión ocurre dentro de (y ayuda a constituir) sistemas específicos de representación.

Si se piensa con detenimiento, un esfuerzo similar, desde la pedagogía, fue el que propuso Freire desde su propuesta inicial en la *Pedagogía del oprimido*, que pronto se convirtió también en *Pedagogía de la Indignación*, en *Pedagogía de la Esperanza*, en *Pedagogía de la Liberación*, en *Pedagogía de la Autonomía*, en acto político y conciencia emancipadora que debía desarrollar la escuela, la *Educación como práctica de la libertad* con la cual no sólo interpeló la dimensión colonial y hegemónica de la pedagogía y de los saberes instituidos en la escuela sino que acentuó la mirada en las prácticas, en el hacer, en los cuerpos y sus rituales comunitarios, sus *performances* (aunque nunca los haya denominado así) hasta poner de relieve justamente eso que Taylor llama el repertorio, la memoria encarnada de las comunidades que hacen y defienden su saber y sus prácticas a través de sus gestos rituales, sus ceremonias, sus prácticas vitales. Por esta razón su postura es una perspectiva crítica del saber, una articulación real del mundo de la escuela con el mundo de la vida.

Las múltiples formas de actos corporeizados que también advirtió Paulo Freire en su trasegar por los pueblos del *tercer mundo* en América Latina, Asia, África y Oceanía, ingresan en su universo pedagógico, las incorpora a su visión de la educación y le permiten advertir que la “*lectura del mundo precede a la lectura de la palabra*” (1984, p.11), que el acto de leer es, sustancialmente, una acción que implica el cuerpo, una articulación de la palabra con el universo

sensible en el que ocurre “la experiencia”. Ese es el lugar de la acción, de la actuación, el mundo del/la *performance*, como lo plantea Taylor:

[...] pero el *performance* no se limita a la repetición mimética. incluye también la posibilidad de cambio, crítica y creatividad dentro de la repetición.

Diversas acciones y eventos como el arte *performance*, la danza, el teatro y los actos socio-políticos y culturales como los deportes, los rituales, las protestas políticas, los desfiles militares y los funerales, tienen elementos reiterados que se reactualizan en cada nueva instancia. estas prácticas suelen tener su propia estructura, sus convenciones y su estética, y están claramente delimitadas y separadas de otras prácticas sociales de la vida cotidiana. (Taylor, 2015, p. 17.)

Si reflexionamos con detenimiento, todos los actos pedagógicos pueden ser considerados *performances*, particularmente los que discurren en las aulas de clase, pues constituyen comportamientos ritualizados (repertorios) en los que el cuerpo —los cuerpos— de profesores y estudiantes ejecutan comportamientos reiterados, revividos, —como señala Schechner—, que responden a cierta memoria corporeizada de la relación pedagógica: la proxemia, la kinésica, la prosodia, las formas básicas de interacción, el manejo del archivo como fuente dominante del saber que se transfiere, los patrones de autoridad que regulan la clase, son todas conductas ritualizadas que hacen el “gesto pedagógico” en el que el cuerpo repite, una y otra vez una memoria adquirida en el proceso de internalización que hace la escuela.

El profesor explica, ordena, organiza el espacio pedagógico, ejerce el control, el estudiante obedece, hace fila, repite, ejecuta según el libreto que desde sus primeros días de escuela se vuelven memoria corporeizada. En ese sentido la práctica pedagógica es performática, aunque no tenga la misma teatralidad ni fuerza expresiva del espectáculo, lo que quizá debiera, justamente, considerar la “puesta en escena pedagógica” tal vez no como una constante, como un requisito de su ya saturado formalismo, sino como una disrupción posible y prometedora de sus “actos de transferencia”. En la misma lógica, lo que discurre como *performance* se haría *performance*, porque el profesor se asume, de alguna manera un performer mismo, un artista del aula con un público cautivo junto al cual experimentar el espectáculo pedagógico: ense-

ñar/aprender, relacionarse, internalizar, crear, transformar los esquemas y valores de la cultura, desde la plena conciencia del cuerpo, como vector mismo del dispositivo pedagógico.

Así lo pone de manifiesto nuestro colega, profesor de literatura, a quien le preguntamos sobre el papel del cuerpo en la enseñanza de su asignatura:

Claro que se enseña literatura con el cuerpo. Creo que mi primera preocupación es la voz. La literatura, sea el relato, el poema, y mucho más el teatro, es una voz. Una voz que empieza a ocupar el espacio con sus pausas, sus ascensos, sus descensos (...) pero las voces necesitan silencio. El aula no me aprisiona, me defiende del ruido exterior (...) Lo segundo es el espacio, que sea un medio no una distancia. Por eso llego y les muevo los asientos, los descoloco. Romper las filas. Veo en eso algo de ambición y de narcisismo, estar en medio de todo el discurso y acaparar, de paso el cuerpo del otro, invadirles el espacio (...) hay algo de danza, de histrionismo a veces exagerado. Mucho de mueca, de agitación de brazos. De tablero, en lo que hay de circense en un tablero. Ese performance, cuenta hoy con otros recursos (casi siempre una pintura o la letra de una canción).

Considerar el/la *performance* como parte del engranaje pedagógico es reconocer que la condición de lo “efímero” con la que muchos críticos lo caracterizan es un engaño de la percepción porque la expresión sensible de la “acción representada” que podría equipararse a la acción pedagógica en el aula de clase se desplaza no tanto a la materialidad del cuerpo sino a sus dimensiones ontológicas y existenciales. Los profesores, los estudiantes y los performers mismos saben que sus acciones son fugaces en tanto hechos representados (como dar la clase o posar desnudo y enjaulado en un parque) pero que sus efectos son duraderos en el tiempo, que en realidad la condición efímera de estos actos es relativa pues hay en ellos una voluntad de acción que encarna un horizonte político, una dimensión ética, una trayectoria histórica, una *aisthesis* que permanecen y se proyectan más allá de la “cuestión” representada.

Esa es la imagen que yo mismo conservo de mis mejores maestros. Cuando, por alguna circunstancia regresan a mi memoria, lo que recuerdo de ellos va más allá de su presencia física, no es solamente la voz que regresa, los gestos, las formas de caminar por el aula, a veces la exactitud de las palabras; sino esa suerte de felicidad, de fascinación con el saber, con el “archivo” que, paradójicamente, no viene del conjunto de datos aprendidos y olvidados una y otra vez, sino de la evocación, de la ensoñación poética de sus “actos de transferencia”.

Referencias

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores.
- Austin, P. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bachelard, G. (2004). *Poética de la ensoñación*. FCE.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control 1. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Textos seleccionados. (M. Díaz, Ed.). Prodic el Griot.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra.
- Durkheim, É. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1980). *Tratado de semiótica general*. Lumen
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1988.3.61350>
- Freire, P. (1984). *La lectura del mundo y la lectura de la palabra*. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa. (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (1ra ed., pp.13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.

- Mauss, M. (1979). Técnicas y movimientos corporales. En M. Mauss (Autor), *Sociología y antropología*, (1ra ed., pp. 337-356). Editorial Tecnos.
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Phelan, P. (2005). La ontología del performance: representación sin reproducción. [The ontology of performance: representation without reproduction]. En Phelan, P. (Autora), Sin marcar. La política de la performance (pp. 146-166). Routledge
- Rancière J, (1996). *El desencuentro. Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Rancière J, (2000). Política, identificación y subjetivación. En B. Ardití (Ed.), *El reverso de la diferencia. Identidad y política* (1ra ed., pp. 145-152). Nueva Sociedad.
- Resweber, J.P. (2000). *La méthode interdisciplinaire* (M.E. Rodríguez, Trad., 1ra ed.). Editorial UD. (Obra original publicada en 1981)
- Rivera, S. (2015). Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina. Tinta Limón Ediciones.
- Schechner, R. (2012). *Estudios de la Representación. Una introducción*. Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-textos.
- Taylor, D. (2015). *Performance*. Asunto Impreso S.R.L.
- Taylor, D. (2017). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Turner, B. S. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. Fondo de Cultura Económica.