

Capacidad performativa del discurso y su influencia en grupos pedagógicas

Fecha de recepción: junio 2020

Fecha de aceptación: agosto 2020

Versión final: octubre 2020

Andrés Knoblovits (*)

Resumen: Tomando como punto de partida los actos performativos del discurso y cómo estos condicionan el rendimiento individual de los estudiantes, este ensayo se pregunta acerca de su influencia en la conformación de los grupos pedagógicos, sus dinámicas y las consideraciones que debieran tener sus integrantes al respecto.

Palabras clave: Performatividad – discurso – aprendizaje – grupo - autoridad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 15]

“Una vez que usted está convencido de que usted no puede decir verdaderamente nada sobre usted mismo excepto ‘yo soy’, y de que nada que puede ser señalado puede ser usted mismo, la necesidad del ‘yo soy’ ha terminado” Sri Nisargadatta Maharaj, *Yo Soy Eso*.

Este ensayo se centra en la capacidad performativa del discurso, y tiene su germen iniciático en la lectura cruzada de textos de Carina Kaplan y Jerome Bruner. En el primer caso, Kaplan afirma que

“...los actos de nombramiento tienen una intención performativa (...) mediante los cuales un individuo, actuando en su propio nombre o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente, le hace entender a alguien que tiene tal o cual propiedad.” (Kaplan, 1992, p.30).

De modo involuntariamente consecuente con este enunciado de Kaplan, Jerome Bruner comenta en su escrito que

“...los inmigrantes coreanos en América sacan quinientos puntos más en CI que sus compañeros inmigrantes en Japón, donde son despreciados, segregados y tratados como ‘inferiores’, mientras que en América se los presupone ‘muy brillantes’” (Bruner, 1997, p.92).

Es decir que, ante una de las pruebas más individual de rendimiento intelectual que pueda hacerse –la medición de la inteligencia humana y su capacidad de razonamiento según parámetros que pueden ser considerados, incluso, como arbitrarios–, los actos performativos del discurso de un determinado emisor parecen estar directamente relacionados con los resultados académicos o intelectuales obtenidos por su receptor. Ante esta realidad que describe Bruner, y tomando la descripción que hace Kaplan de los actos performativos del discurso como una posible explicación, surge la necesidad de preguntarse por la influencia que estos tienen no solo en términos de resultados individuales, sino también por su incidencia en las situaciones pedagógicas grupales: ¿qué peso tiene la capacidad performativa del discurso en la composición de los grupos de aprendizaje, el establecimiento de sus dinámicas y la conformación de sus

estructuras? ¿Cómo se ve condicionado el individuo, en tanto sujeto grupal, por la información anticipada y las expectativas que traen sus compañeros, en tanto sujetos sociales, respecto al grupo y sus integrantes? ¿Qué diferencia hay en el poder que tienen los actos performativos del discurso según provengan estos de una figura de autoridad o de los compañeros de grupo?

Primero, dos aclaraciones importantes. Cuando se habla de discurso, se está haciendo referencia no solo al lenguaje, sino a todo el conjunto de ideas sostenidas por una persona o grupo y que se transmite de forma coherente en distintas intervenciones. Según Foucault, los discursos pueden comprenderse como productores de relaciones de poder y, por ende, de subjetividad:

“(...) el discurso cumple una función dentro de un sistema estratégico donde el poder está implicado y por el cual el poder funciona. El poder no está, pues, afuera del discurso. El poder no es la fuente ni el origen del discurso. El poder es algo que funciona a través del discurso, porque el discurso es, él mismo, un elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder.” (Foucault, 1994, p.95).

Esto implica que, para que un profesor condicione a un estudiante en su posibilidad de reconocerse como individuo capaz de un determinado aprendizaje, no es necesario que medie el lenguaje oral o escrito, habiendo también otras formas discursivas en las que aquél puede ejercer su poder e incentivar o desmotivar el aprendizaje. En segundo lugar, otra aclaración importante tiene que ver propiamente con la palabra *performatividad*. Este término es una españolización de la palabra inglesa *performance*, proveniente del francés y, anteriormente, del latín. Según su etimología, *performar* es completar algo y traerlo a la realidad (el prefijo *per-* en latín se aplica a verbos que implican una compleción, transmitiendo la idea de hacer algo hasta el final, de completarlo). Una oración performativa es a veces traducida al español, también, como *oración realizativa*.

El primer autor en teorizar acerca de los actos performativos del habla fue John Langshaw Austin en su libro póstumo *Cómo hacer cosas con palabras* (1962). Allí, Austin distingue las oraciones constatativas de las ora-

ciones realizativas o performativas. Resumidamente, las primeras son enunciados que describen el mundo o un estado de las cosas, y, por ende, son capaces de ser evaluadas como verdaderas o falsas: hoy es lunes, Juan está corriendo, los hongos son mamíferos, etc.; las segundas, en cambio, no son ni verdaderas ni falsas, más bien son enunciados que llevan a cabo una acción al ser emitidos: prometo que te devuelvo el libro la semana que viene, los declaro marido y mujer, te pido disculpas... Son todos enunciados que no son ni verdaderos ni falsos, sino que hacen realidad aquello que dicen, y cuyo sentido como acto performativo se encuentra en esta aparente coincidencia entre lo que significan y lo que promulgan, como si por virtud del poder de un sujeto un cierto fenómeno es nombrado y traído a la realidad. Ante esto, cabe preguntarse dónde se origina el poder de este sujeto hipotético que enuncia una oración y la transforma en una acción en sí misma. Y para esto, es importante comenzar a diferenciar los enunciados performativos cuya capacidad se ancla en una cierta tradición o autoridad de aquellos enunciados performativos sostenidos por la fuerza, diluida pero no por ello menos potente, de un determinado grupo social, sea cual fuere su tamaño y composición. Judith Butler toma la teoría de Austin y le da un vuelco importante sobre este aspecto al afirmar que la performatividad requiere el poder de hacer efectivo o de accionar aquello que uno nombra (Butler, 1997, traducción del autor). Llevando esto a ejemplos de contextos pedagógicos cotidianos, no es lo mismo que el profesor de un curso piense que un estudiante es incapaz de aprehender un tema a que lo piense el portero del edificio escolar. Según Butler, esto se debe a que

“si una [oración] performativa tiene éxito (...), no es porque haya una intención que gobierne exitosamente la acción del discurso, sino solo porque esa acción se hace eco de acciones anteriores, y acumula la fuerza de la autoridad a través de la repetición o citación de un conjunto de prácticas autoritativas anteriores”. (Butler, 1997, p.53, traducción del autor).

En este sentido, la teoría de Butler tiene también un vínculo con la de Foucault, quien afirma que

“Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas también toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen.” (Foucault, 1994, p.241).

O sea que la impresión que un profesor tiene de su estudiante pesa más que la de un portero no porque sus palabras tengan más fuerza per se, sino porque son impulsadas en su efectividad por meses, cuatrimestres, años y siglos de tradición pedagógica en los que los profesores tuvieron y tienen la autoridad de decir y decidir quiénes son buenos estudiantes y quiénes no. Esto hace que el discurso de una autoridad pierda algo de su iterabilidad cuando se la saca de contexto, ya que es en gran parte

el contexto mismo el que provee a la autoridad con el sostén de su investidura. Así, un profesor que considera a su estudiante como incapaz de aprender determinados conceptos sobre los que se está trabajando en clase puede llegar a malograr seriamente el rendimiento de este, mientras que la capacidad performativa del discurso de aquél se ve mermada si ese mismo profesor considera que ese mismo estudiante no tiene la aptitud necesaria para cocinar la cena en su propia casa familiar, no siendo ese el contexto en el que se vuelve manifiesta la autoridad del profesor en cuestión.

Pero también hay discursos performativos que son capaces de condicionar a un estudiante y que no tienen un sentido vertical de autoridad, sino que su potencia se atomiza en un plano horizontal proveniente de los propios compañeros de aprendizaje. Dice Marta Souto que

“El grupo es indispensable para el aprendizaje social y para el desarrollo de la personalidad. En él se produce la asimilación de sí a los otros, el sujeto ‘aprende a percibirse así mismo como sujeto y como objeto, como sí y como él’” (Souto, 1993, p.107).

Es decir que a través del grupo también aprendemos de nosotros mismos, desarrollamos nuestra personalidad, incorporamos la facultad de reflejarnos en el otro y de ser, simultáneamente, espejos de aquel otro. A raíz de esto, cabe preguntarse por la capacidad que tienen los discursos performativos de influir no solo sobre el rendimiento individual en situaciones grupales de aprendizaje, sino también por su potencialidad para constituir la personalidad de los integrantes del grupo y para condicionar la forma en la que estos se autoperceben de acuerdo a lo que se espera de cada uno en tanto sujetos sociales en búsqueda de un objetivo pedagógico común. ¿Cómo puede un estudiante sobresalir en una materia en la que todos sus compañeros lo consideran mediocre y lo tratan como tal? ¿Qué capacidad tiene un estudiante de proponer un objetivo pedagógico si sus compañeros de grupo lo tienen en cuenta solo como el gracioso y no como un estudiante serio y capaz? De poco sirve que la autoridad pedagógica proponga un trabajo en grupos reducidos para que todos los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar con el material didáctico si luego dejará a estos grupos continuar su rumbo sin un seguimiento, habiendo quienes son considerados aptos y quienes son considerados no aptos por el grupo mismo como tal.

Este último punto lleva a una consideración respecto al lugar de la autoridad pedagógica frente a los grupos de aprendizaje y los discursos performativos de sus integrantes. Una de las tareas más difíciles que puede enfrentar un docente es la de promover la participación y mejorar el rendimiento de aquellos estudiantes que se encuentran rezagados en su proceso de aprendizaje sin por ello desatender, frenar o retrasar a los estudiantes que siguen el programa y el progreso según lo esperado. Pero muchas veces, las limitaciones no vienen impuestas de manera externa por la autoridad (docente, institución, familia) ni de manera intrínseca (siendo uno mismo quien considera limitadas a las propias capacidades), sino que son limitaciones o condicionantes inter-personales que

se dirigen al sujeto provenientes de pares y compañeros en un grupo de aprendizaje. Ante esta situación, es de suma importancia que la figura de autoridad no solo sea capaz de maniobrar las herramientas didácticas a través de las cuales se imparte el conocimiento, sino que también, y de manera permanente, sea esta quien medie entre los sujetos del grupo para asegurarse, en la medida de lo posible, de que cada uno de estos sujetos tenga la posibilidad de desempeñarse académica e intelectualmente al máximo de sus capacidades.

Referencias bibliográficas

- Bruner, Jerome (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Butler, Judith (1997), *Excitable speech—A politics of the performative*. New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1994). *Dits et Écrits III, 1976-1979*. París: Gallimard.
- Kaplan, Carina V. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Souto, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bibliografía

- Allen, Felicity (2011) *Education: documents on contemporary art*. Londres: Whitechapel Gallery & M.I.T. Press.
- Ander-Egg, Ezequiel (1991) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bruner, Jerome (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, Jerome (1987) *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Botticelli, Sebastián (2001) *Prácticas Discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault*. Buenos Aires: Instantes y Azares—Escrituras Nitzscheanas.

- Butler, Judith (1997) *Excitable speech—A politics of the performative*. New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1994) *Dits et Écrits III, 1976-1979*. París: Gallimard.
- Kaplan, Carina V. (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Roselli, Néstor (1999) *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.
- Souto, Marta (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sri Nisargadatta Maharaj (2000) *Yo Soy Eso*. Málaga: Sirio.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Taking as a starting point the performative acts of the discourse and how they condition the students' individual performance, this essay asks about their influence on the formation of pedagogical groups, their dynamics and the considerations that their members should have in this regard.

Keywords: Performativity – speech – learning - group – authority

Resumo: Tomando como ponto de partida os atos performativos do discurso e como condicionam o desempenho individual dos alunos, este ensaio questiona sua influência na formação de grupos pedagógicos, sua dinâmica e as considerações que seus membros devem ter quando respeito.

Palavras chave: Performatividade - discurso - aprendizagem - grupo - autoridade

(*) **Andrés Knoblovits**. Artista.

Aprendizaje basado en problemas, en forma de proyectos

Catalina Arenas Uribe (*)

Resumen: El diseño requiere de nuevas estrategias para lograr progresos en el ciclo proyectual. En este escrito se reflexiona sobre cómo los problemas que emergen pueden determinar una técnica didáctica para llevar a cabo un proyecto en un tiempo determinado con ausencia de saberes previos por el alumno. No obstante, se busca contemplar que aunque primero se suele exponer la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, sería más interesante primero presentar el problema, identificar las necesidades de aprendizaje, buscar la información necesaria y finalmente regresar al problema. Esta conexión metodológica diferente con la problemática, promovería que el alumno salga de la zona de confort del conocimiento previo. Permitiendo, una relación diferente con el aprendizaje y del aprendizaje con la formalidad educativa lineal, para que los estudiantes aprendan cómo aprender y solucionar sin herramientas a la mano. Sin embargo, lo principal en la construcción de un aprendizaje basado en el problema es generar que los alumnos vean a la educación no como algo obligatorio o un medio económico, sino que se planteen el conocimiento como un medio de solución para trascender su propio proceso educativo.

Fecha de recepción: junio 2020

Fecha de aceptación: agosto 2020

Versión final: octubre 2020