

El profesor ensayista: entre la comunicación y la experimentación^[1]

The essayist teacher: between communication and experimentation

Grossi, Bruno; García Cherep, Paula

Bruno Grossi *

brunomilang@gmail.com

Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), Argentina
Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del
Litoral, Argentina

Paula García Cherep **

paulagcherep@yahoo.com

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 18, e0049, 2023

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 10 Marzo 2023

Aprobación: 16 Junio 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824261008/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0049>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Las clases de teóricos y filósofos han cobrado una importancia insospechada años atrás; sin embargo, los estudios que las toman por objeto se han desarrollado al margen de una reflexión que contemple su carácter performativo. El siguiente trabajo propone la figura *profesor ensayista* como vía para develar dimensiones inexploradas en la relación entre enseñanza y producción del conocimiento. Se busca pensar la clase como un espacio vivo, en el que, lejos de transmitirse un contenido ya prefijado, carente de equivocidades, pueda ser entendido como espacio en el que acontece la teorización. Dicha formulación busca pensar tanto el carácter comunicativo de la clase como las contradicciones contenidas en el objeto, esto es, la opacidad de la experiencia que debe comunicar.

Palabras clave: ensayo, conocimiento, ética, experiencia, didáctica.

Abstract: *Lectures by theorists and philosophers have gained an unsuspected importance years ago; however, the studies that take them as an object have been developed without a thought that contemplates their performative character. The following paper proposes the figure of the essayist teacher as a way to unveil unexplored dimensions in the relationship between teaching and knowledge production. The aim is to think the classroom as a living space, in which, far from transmitting a prefixed content, devoid of equivocities, it can be understood as a space in which theorization takes place. This formulation seeks to consider both the communicative character of the classroom and the contradictions contained in the object, that is, the opacity of the experience it is supposed to communicate.*

Keywords: *essay, knowledge, ethics, experience, didactics.*

NOTAS DE AUTOR

* Bruno Grossi es Doctor en Literatura y Estudios Críticos por la Universidad Nacional de Rosario y becario posdoctoral por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesor de Literaturas Contemporáneas en el nivel terciario y de las cátedras Teoría Literaria, y Literatura y las artes actuales en el nivel universitario.

** Paula García Cherep es Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional del Litoral, donde se desempeña como docente invitada en distintos seminarios durante el año 2023. Profesora de Filosofía de las ciencias en el nivel universitario. Integra proyectos de investigación radicados en FHUC–UNL donde aborda las proyecciones contemporáneas de la Teoría Crítica.

El *impulso archivístico* contemporáneo (Foster, 2004) ha permitido rescatar, hacer visible y volver teóricamente relevantes materiales que hasta hace unas décadas no pasaban de meros documentos burocráticos. Los planes de estudio, los programas de cátedra, los registros bibliotecarios o las transcripciones de clases cobraron interés recientemente en el ámbito académico; ello se debe a que no solo funcionan como herramientas imprescindibles para analizar procesos de institucionalización, sino que también permiten historizar las prácticas concretas de sus agentes. Un ejemplo en este sentido puede darlo la investigación grupal dirigida por Sapiro (2012) centrada en la reconstrucción, descripción, análisis y contraste de los procesos de institucionalización de las Ciencias Humanas y Sociales en diversos países entre 1945 y 2010. Ese trabajo inaugura un nuevo campo de estudio en el que podrían inscribirse los estudios sobre institucionalización e internacionalización que Gerbaudo (2014) viene realizando hace más de una década, pero también los del Grupo Luthor (Lacalle, Riva, 2014) o Garayalde (2019) sobre la historia de las cátedras de Teoría Literaria en nuestro país. En este contexto, se configura como objeto de las indagaciones un género quizás anteriormente existente, pero no del todo atendido: el género *clases*.

Entre todos estos materiales disimiles, las exhumaciones (Derrida, 1989) de las clases de los teóricos o filósofos han dejado de ser un mero apunte para uso interno de los estudiantes o una curiosidad filológica para especialistas de las historias de las ideas. Si bien estos materiales no canónicos —de los que antaño dudábamos sobre su legitimidad— pueden acompañar la reflexión de la obra édita de los teóricos, la decisión de desgrabar y publicar clases permite ahora analizar zonas de teorización y experimentación que no cuajaron del todo bajo la forma del *libro* o la *obra*.^[2] De este modo se abandona la figura del teórico como anacoreta, intentando reevaluar el rol docente, mostrando no solo el interés en la transferencia efectiva de su pensamiento, sino sobre todo en la utilización creativa del espacio del curso como campo de experimentación. La clase aparece —desde esta perspectiva— ya no como la prosaica aplicación y transmisión de la doctrina previa del teórico, sino como una praxis que hace avanzar la teorización, habilitando los desvíos y hallazgos en el camino. Dichos estudios enfatizan por lo tanto la importancia teórica de la clase, en tanto allí son reveladas las hipótesis de trabajo en proceso de maduración, las decisiones metodológicas no siempre explicitadas, los materiales a partir de los cuales el pensamiento busca desplegarse, los obstáculos que este encuentra a medida que avanza y las conclusiones imprevistas a las cuales se arriba en el contacto con un auditorio que no necesariamente conoce el tema abordado.

Políticas de exhumación (2016) de Gerbaudo puede pensarse en este sentido como un aporte decisivo al campo, porque exhuma materiales inéditos, reconstruye los contextos histórico–sociales en los que aparecen estas intervenciones, aporta testimonios de alumnos sobre las clases y los propios *cuentos* que los profesores hacen de sus experiencias para que entre esa miríada de voces se amplifique el valor de sus prácticas. Pero a la par del trabajo de archivo Gerbaudo piensa de forma original la materialidad de la clase, sus diversos momentos, materiales y perspectivas teóricas en tensión. El análisis retiene así simultáneamente el elemento teatral–performativo de la enseñanza, en el que el señalamiento de algunas elecciones léxico–sintácticas–estilísticas de la exposición y los testimonios de sus efectos en el alumnado buscan recrear el clima vivo de la clase.

Sin embargo, el concepto recurrente de *operación* con el que Gerbaudo suele inventariar cada una de las decisiones, actuaciones y tonos de los profesores hace también que cada gesto sea leído como un modo preciso y calculado de intervención polémica en el campo intelectual (Bourdieu, 2002). La reflexión sobre la clase se detiene no tanto en los conceptos teóricos y los gestos didácticos como en las dinámicas internas del campo teórico, de manera que la perspectiva sociológica se impone por sobre la percepción de matices y detalles que, al menos en un nivel enunciativo, el trabajo había caracterizado como valiosas. No es que Gerbaudo no sea sensible a los giros retóricos ambiguos en las clases de los profesores. De hecho, en una nota al pie reveladora sostiene que el momento en el que las acciones institucionales de los profesores involucran una política, una poética y una ética de la transferencia «los objetivos y fantasías del *ensayista* parecieran poder trasladarse

a las del profesor». (2016:116).^[3] No es casual que el nombre de Giordano y el recurso a la «ética del ensayo» (1999) sea utilizada como autoridad precisamente en este punto: un determinado estilo de ejercicio de la docencia parece deslizarse para complementar o matizar las éticas de enseñanza de los casos estudiados. De hecho, es precisamente Giordano quien afirma que «una clase debe pretender enseñar, pero tampoco debe perder la pretensión de que ese discurso que busca enseñar tenga una impronta ensayística» (2020). Quizás, volviendo la atención a estas expresiones que en principio podrían pensarse un tanto aisladas, podría delinear un determinado estilo de profesor para complementar o matizar las éticas de enseñanza de los casos estudiados. De ser así, sería posible desplegar un camino que es apenas aludido por Gerbaudo, y que permitiría *leer* las clases de los profesores como una modalidad del ensayo, como un tipo de ejercicio que involucra una serie de problemas pedagógicos–didácticos, retóricos y teóricos diferentes.

Puesto que ciertas características del ensayo^[4] pueden ser percibidas en el accionar docente y el contexto de la clase, resulta pertinente pensar la figura del profesor desde una perspectiva ensayística. Sin embargo, quien se propusiera desandar el camino sugerido se encontraría inmediatamente con que la formulación *profesor ensayista* trae aparejados inevitablemente una serie de problemas y paradojas. En este sentido, el teórico que asume la ética del ensayo en el contexto de enseñanza es aquel que intenta ser fiel a la lógica del acontecimiento y afirma la lectura —entendida como búsqueda y no como transmisión de un conjunto estipulado de contenidos— contra la forma sistemática que le imprime la institución (Cueto, 2011), confiado en la posibilidad de establecer contacto o entrar en comunicación con el otro, pero advertido simultáneamente de su dificultad, porque —tal como sostiene Compagnon— «[l]a teoría no puede reducirse a una técnica ni a una pedagogía» (2015:14). Es lo que afirma Giordano —siguiendo a De Man— cuando constata las resistencias que acontecen cada vez que se emprende el acto teórico: «Si la literatura es, en el límite, imposible de enseñar (porque su experiencia resiste la comprensión en términos generales y directamente comunicables), de esta imposibilidad sólo tenemos pruebas cuando una tentativa de enseñar qué ocurre en la lectura de un texto literario es llevada al límite de sus posibilidades» (2000:278). Es decir, el profesor que interioriza esta ética «no está destinado —sostiene Blanchot— a allanar el campo de las relaciones, sino a trastornarlo; no a facilitar los caminos del saber sino, en un principio, a hacerlos no solo más difíciles, sino propiamente impracticables» (1969:4). De este modo, la formulación busca pensar la práctica de la enseñanza reteniendo no solo un determinado modo de comportarse con el saber (Barthes, 1984), sino también un modo fructífero de *producción* de conocimientos.

La dificultad proviene del hecho de que tal formulación se contrapone a cierto ideal de la transparencia, la comunicabilidad, el consenso, la finalidad apriorística y la eficacia subyacente a, por ejemplo, a la concepción de la enseñanza como relación dialógica que sostiene Burbules (1999:157). Si bien el autor busca caracterizar las diversas modalidades del diálogo que se establecen en una clase entre docente y alumnado, sus conclusiones buscan conjurar rápidamente los malentendidos, equivocidades e intereses antagónicos entre los interlocutores (1999:175). Para delinear la figura del profesor ensayista parece conveniente por el contrario apelar a la idea que plantea Butler en su lectura de Adorno cuando alude a la necesidad de una autoconciencia de la falibilidad humana como noción que debe acompañar al posicionamiento crítico (Butler, 2009:143). Lo que encontramos valioso en esta concepción de la falibilidad es la idea de que la clase no es reductible a la comunicación (por parte del docente) y aprehensión (por parte del alumno) de un saber, en otras palabras, a la transmisión y adquisición del conocimiento. En la medida en que el docente puede —en su carácter de ser humano, y por lo tanto, de ser falible— espontáneamente desviarse en su discurso respecto del objeto teórico que está abordando, aparecen en la clase elementos disruptivos respecto del saber que debe ser transmitido. Lo que nos interesa es pensar que tanto para el docente como para los alumnos esas desviaciones, que no siempre son reconocidas como tales, pueden interferir en la instancia de aprendizaje tanto en el sentido de una proliferación del conocimiento como, otras veces, en el sentido de una distorsión del objeto explícitamente abordado.

Dentro del campo educativo son numerosos los teóricos que han venido problematizando estas cuestiones, incorporando algunas conceptualizaciones propias de la filosofía contemporánea al contexto educativo. El énfasis en la noción de «experiencia» como forma de la alteridad e impugnación a las pretensiones de universalidad del saber en los trabajos de Larrosa (2003), la incorporación de la dimensión ética de los aprendizajes y el rol de la incertidumbre en Barcena (2000), la crítica de la noción de método y estrategia pedagógica en Montalbetti (2014), el docente como intérprete que busca tanto instruir como conmover en Sarason (2002) son algunas de las nociones que estos autores introducen para pensar nuevas y más complejas relaciones entre teoría y enseñanza (Bombini, 2006). En sintonía con estas revisiones de la pedagogía puede pensarse la afirmación aporética de Dalmaroni según la cual el docente debe retener muchas de las características del ensayista, «[ser] a la vez agentes del acierto y del error, de la prueba y la enmienda, de la tesis y la incógnita, del axioma y la perplejidad, especialistas e ignorantes (...) antes que algún «saber», es eso —a ensayar— lo que enseña quien haga de maestro» (2013:144).

Lo *ensayístico* de la clase, entonces, podría pensarse como la producción de un saber que acontece en y por una retórica expositiva en la que el profesor pone a prueba los conceptos, contenidos, perspectivas y argumentaciones, explicitando y haciendo vacilar —en el mismo movimiento— sus propios supuestos metodológicos, jugando con los límites de la inteligibilidad y enfatizando el tenor performático de su proceder, esto es, una verdad que no derivaría ya meramente de lo dicho, sino del *modo* de decirlo (Podlubne, 2020:37). Al poner en cuestión los ideales de transparencia y eficacia clásicos, se revela una relación especial con los problemas teóricos a enseñar: mientras que la enseñanza tradicionalmente entendida se ubica con exterioridad a los contenidos que trabaja —puesto que este aparece como un objeto a priori constituido y dispuesto a ser transmitido—, la relación ensayística con el conocimiento supone la posibilidad de configurar al objeto de un modo experimental (Adorno, 1974) en el proceso mismo de la clase.

De lo anterior se sigue que debe existir una ética asociada a la práctica ensayística. Para pensar esto, proponemos retomar la caracterización de Giordano, en la cual sostiene, siguiendo a Adorno, que el ensayo lejos de ser un mero género o recurso para salvar la dificultad de un asunto y volverlo comunicable, es precisamente el medio propicio para experimentar las tensiones contenidas en el propio objeto (2015:19). Es decir, lejos de pretender reducir la experiencia (estética o filosófica) para convertirla en un saber maleable, generalizable y transferible, el ensayo intenta plegarse a sus particularidades. A su vez, por contraposición a un método que pretenda reducir al sujeto de aprendizaje a un modelo carente de cualidades, puramente lógico, el ensayismo en la enseñanza concibe una subjetividad capaz de apreciar una variedad o diversidad de aspectos de lo que se pretende comunicar, sin pretender una asimilación unívoca del objeto. De este modo, el ensayo se mueve en la dialéctica entre sujeto y objeto, método y cosa, experiencia y saber, no hipostasiando ninguno de los momentos ni fijándose en un improbable punto medio.

En segundo lugar, parece valioso recuperar la idea del ensayo como conversación, tópico que plantea con claridad el problema de la intersubjetividad. La enseñanza puede pensarse así como una variante específica de esa conversación, implicando al discurso hablado en una determinada puesta en escena que lo modifica cualitativamente (Barthes, 1982:363). En este sentido, puede derivarse una serie de problemas teóricos que atañen a la ontología de la *palabra viva* y que invitan a pensar la dimensión performática de la enseñanza. Los intervalos o irrupciones que acontecen en el régimen probatorio o hipotético deductivo de la exposición (Kuri, 2015) pueden pensarse por lo tanto como fenómenos de *transferencia* y *resistencia*: las propiedades y coloraturas pulsiones de la voz (Rosa 1992), el carácter incontrolado y repentino del pensamiento (Bohrer, 1981), las figuras, esquematismos o fallidos del habla (Lacan, 1967), las autocorrecciones e inflexiones que emergen en el contrato de aprendizaje (Barthes, 1982) y el carácter decididamente perlocutivo de los enunciados (Austin, 1962).

Más allá de las dificultades que ineludiblemente aparecen asociadas a la formulación de *profesor ensayista*, entendemos que se abre a partir de ella una dimensión inexplorada que vincula a la enseñanza con la producción teórica. En la medida en que la clase se desenvuelve en concordancia con una determinada

retórica expositiva, se habilita una relación activa e inédita con los contenidos. Esta fórmula no solo busca pensar una cierta ética docente en relación al saber, sino sobre todo un *modo de lectura* específica del género “clases” que no se restrinja a la dimensión sociológica o documental del fenómeno, sino que busque captar la textura inmanente de la misma. Si —como dijimos— el profesor siempre dice más o dice menos de lo que pretende decir, nuestro interés radica precisamente en aquello que ese exceso habilita: la lectura e interpretación que acontece en un gesto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (1974). *Notas sobre literatura*. Madrid: Akal [2004].
- Astier, F. (2007). *La philosophie orale de Gilles Deleuze et son rôle dans l'élaboration de son oeuvre écrite*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/6wv39r3r>
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós [1990].
- Barcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (1982). *Lo obvio y lo obtuso*. Buenos Aires: Paidós [2015].
- Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanchot, M. (1969). *La conversación infinita*. Madrid: Trotta [2008].
- Bohrer, K. H. (1981). *Suddenness: On the Moment of Aesthetic Appearance*. Nueva York: Columbia University Press [1994].
- Bombini, G (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Burbules, N. (1999). *El dialogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Compagnon, A. (2015). *El demonio de la teoría*. Barcelona: Acantilado.
- Coste, C. (2008). Roland Barthes, from seminar to lecture. *Histoire de l'éducation* volumen 120 (4), 139–160.
- Cueto, S. (2011). Juan B. Ritvo. Fragmentos para un retrato. En *Una poética de la interrupción. Ensayos para Juan B. Ritvo*. Rosario: Paradoxa, 31–35.
- Derrida, J. (1989). Biodegradables: Seven Diary Fragments. *Critical Inquiry* volumen 15 (4), 812–873.
- Dalmaroni, M. (2013). El dios alojado: Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase. *Educación, lenguaje y sociedad*, Vol. 10 (10), 129–156.
- Foster, H. (2004). An Archival Impulse. *The MIT Press*, volumen 110, 3–22.
- Garayalde, N. (2019). La enseñanza de Teoría literaria en la universidad. *Recial* volumen 10 (15), 1–19.
- Gerbaudo, A. (2014). *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina 1945–2010. Notas «en borrador» a partir de un primer relevamiento*. Santa Fe: UNL.
- Gerbaudo, A. (2016). *Políticas de exhumación*. Santa Fe: UNL.
- Giordano, A. (1999). *Las razones de la crítica*. Buenos Aires: Colihue.
- Giordano, A. (2000). *Modos del ensayo*. Rosario: Beatriz Viterbo. [2005].
- Giordano, A. (2020). Análisis y crítica II [video].
- Lacalle, JM.; Riva, G. (2014). Aproximaciones a la historia de la Teoría Literaria en la carrera de Letras de la UBA. Parte I (1920–1946). *Luthor* (19), 13–24.
- Lacan, J. (1967). *Seminario 15. El acto psicoanalítico* [mimeo].
- Kuri, C. (2015). De la subjetividad del ensayo (problema de género) al sujeto del ensayo (problema de estilo). En *El discurso sobre el ensayo*. Buenos Aires: Santiago Arcos, 185–2010
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Buenos Aires: FCE.

- Montalbetti, M. (2014).** *Cualquier hombre es una isla*. Buenos Aires: Paidós.
- Noguera Ramirez, C. (2009).** Foucault profesor. *Revista Educación Y Pedagogía*, volumen 21 (55), 131–150.
- Rosa, N. (1992).** *Artefacto*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Podlubne, J.; De Man, P. (2020).** *Barthes en cuestión*. Rosario–Santiago de Chile: Bulk.
- Sarason, S. (2002).** *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sarlo, B. (2015).** Del otro lado del horizonte. En *El discurso sobre el ensayo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 133–153
- Sapiro, G. (2012).** *International Cooperation in the Social Sciences and Humanities: Comparative Socio–Historical Perspectives and Future Possibilities*. Paris: INTERCO–SSH.

NOTAS

- [1] El presente trabajo fue llevado a cabo en el marco del Programa de Proyectos para Investigadores de Promoción de la Universidad Católica de Santa Fe.
- [2] Es la perspectiva de investigaciones modélicas como la de Astier sobre Deleuze, Coste (2008) sobre Barthes y Noguera Ramírez (2009) sobre Foucault.
- [3] El resaltado es nuestro.
- [4] Como así también algunas de sus estrategias retóricas clásicas: metáfora, elipsis, paradoja, exempla, casos, aforismos, condensaciones, biografemas, etc. (Sarlo, 2015)