

APORTES DE PERSPECTIVAS ANALÍTICAS SOBRE *PERFORMANCE*, PERFORMATIVIDAD, CUERPO Y AFECTO PARA LA COMPRESIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE SUJETOS GENERIZADOS EN LA ESCUELA

Ana Sabrina Mora¹

RESUMEN: En este artículo se propone discutir y articular distintos marcos conceptuales de referencia que presentan un gran potencial para contribuir a la comprensión de las *performances* por medio de las cuales se construyen sujetos generizados dentro del espacio escolar, partiendo de que estos procesos tempranos de subjetivación ocurren por medio de interacciones y de experiencias cotidianas establecidas en el contexto escolar, que ponen en circulación determinadas configuraciones de género y tienden a que éstas sean internalizadas e incorporadas. Los marcos conceptuales de referencia cuya articulación se propone son la antropología de la *performance*, el análisis de la performatividad de género, los marcos conceptuales de la socio-antropología del cuerpo y la perspectiva del denominado “giro afectivo”.

Palabras clave: Cuerpo. Afecto. Performance. Performatividad. Género.

¹Universidad Nacional De La Plata/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IdIHCS-UNLP/CONICET), Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, – Buenos Aires, Argentina. E-mail: sabrimora@gmail.com
DOI: 10.1590/CC0101-32622017168675

*Contributions of analytical perspectives
on performance, performativity, body
and affection for understanding the
production of gendered subjects at school*

ABSTRACT: This article aims to discuss and articulate different conceptual frameworks that have great potential to contribute to the understanding of the performances through which gendered subjects are constructed within the school environment. We assume that these early processes of subjectivization occur through interactions and experiences established in the school context, which put into circulation certain configurations of gender, which tend to be internalized and incorporated. The conceptual frameworks whose articulation is proposed here are the anthropology of performance, the analysis of gender performativity, the socio- anthropology of the body and the so-called “affective turn”.

Keywords: Body. Affection. Performance. Performativity. Gender.

INTRODUCCIÓN: ARTICULACIONES POSIBLES DE LOS ESTUDIOS DE *PERFORMANCE*

Desde las teorías críticas y emancipadoras de la escuela se ha destacado que la escuela mantiene una relación de reproducción con el orden social dominante. Gran parte de estas investigaciones ha puesto el acento en la reproducción de posiciones de clase, de modos de relación social y de sentidos hegemónicos, pero también han incluido miradas sobre las resistencias (en particular, las micro-resistencias del orden del gesto) que constituyen las mismas relaciones de poder que operan en la reproducción. El rol de la escuela en la reproducción de relaciones de clase ha estado en el centro de estos debates, con Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977) y Paul Willis (1988) como referentes ineludibles. Sin embargo, la preocupación por comprender estos mecanismos de reproducción ha estado acompañada por la consideración

de las posibilidades de resistencia que se despliegan en los intersticios y en los bordes de estos mecanismos. En este sentido, cabe notar las aclaraciones que Bourdieu realizó a propósito de *La reproducción*, afirmando que las lecturas derivadas de esta obra estuvieron frecuentemente sesgadas por interpretaciones mecánicas que no dan lugar a la deformación o a la transformación, cuando su intención había sido dar cuenta de “mecanismos extremadamente complejos por medio de los cuales la institución escolar *contribuye* a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social” (1997, p. 59, en cursiva en el original).

En la misma línea de trabajo, la teoría educativa crítica de las últimas décadas ha incluido la consideración de las *performances* rituales propias de las escuelas. Dentro de estos estudios, se destaca (por su impacto y difusión) el realizado por Peter Mc Laren (2003, 2005), quien se pregunta por las formas mediante las cuales las ideologías son internalizadas por la vía de su inserción en los diversos rituales que normatizan la vida escolar, entendiendo que estos rituales organizan y limitan las prácticas que allí ocurren, y dan significado a las experiencias. Sin dejar de lado esta línea de indagación, su trabajo etnográfico sobre los rituales normativos y performativos del espacio escolar también se ocupa del rol de la resistencia y la lucha. De esta manera, el foco de los escasos estudios de la *performance* desarrollados dentro de las escuelas ha estado puesto en considerar, por un lado, las formas en que ocurre cotidianamente la reproducción del estado de cosas por medio de los diversos rituales que norman la vida escolar y que limitan y configuran las prácticas que se dan a su interior; y por otro lado, las posibilidades de resistencia, tácticas más que estratégicas, observables en las *performances* de los/as estudiantes y en la práctica docente.

En estas investigaciones ha sido especialmente útil el enfoque etnográfico, fundamentalmente por tres cuestiones: por la atención al detalle que es parte ineludible de la descripción densa; por poner en vinculación prácticas y representaciones; por permitir una aproximación al modo en que están organizadas las experiencias escolares, dentro de relaciones específicas de poder; y por tener como punto de partida para la producción de conocimiento una epistemología dialógica que se apoya en la interpretación de la perspectiva del actor. En esta dirección, encarar una investigación sobre la experiencia escolar desde la perspectiva de la *performance*, implica atender a la dinámica cotidiana de las interacciones concretas que allí ocu-

ren y al ejercicio microscópico de relaciones de poder y resistencia; así como historizar, contextualizar y problematizar dichas relaciones sociales.

En este artículo me propongo discutir y articular distintos marcos conceptuales de referencia que presentan un gran potencial para contribuir a la comprensión de las *performances* por medio de las cuales se construyen sujetos desde la infancia dentro del espacio escolar. Parto de que estos procesos tempranos de subjetivación ocurren por medio de interacciones y de experiencias cotidianas establecidas en el contexto escolar. Con el fin de aplicar estos marcos conceptuales (cuya articulación es novedosa) a una problemática concreta, me centraré en la construcción de sujetos generizados en la escuela y en los modos en que ciertas *performances* ponen en circulación determinadas configuraciones de género y tienden a que estas sean internalizadas e incorporadas.

Los marcos conceptuales de referencia cuya articulación estoy proponiendo para comprender los modos en los cuales se “hace género” en la escuela, son los siguientes. En primer lugar, la antropología de la *performance* de acuerdo con Victor Turner (1992) y con Richard Schechner (2000), que designan con esta categoría a un amplio espectro de acciones humanas que por medio de la presentación del cuerpo tienden a reforzar o transformar situaciones de existencia; en este sentido, el análisis de la *performance* permite dar cuenta no solo de la reproducción, la repetición y la restauración, sino también abre la posibilidad de que los sujetos sean transformados por medio de la *performance*. En segundo lugar, tomaré en cuenta el modo en que Judith Butler (2005, 2007) entiende a la performatividad de género, con énfasis en la articulación entre cuerpo, performatividad e identidad, invirtiendo la comprensión naturalizada respecto de que el sexo existe antes que el género y sosteniendo que el género produce al sexo como un efecto performativo. En tercer lugar (aunque es el punto con el que se inicia la discusión en este artículo), tomando en cuenta que el cuerpo ocupa un lugar central en la comprensión del género (entendido como una *performance*) y en la comprensión de las dinámicas de interacción escolares que producen sujetos (sujetos siempre generizados), me enfocaré en los procesos de construcción de cuerpos y corporalidades en el contexto de la escuela, siguiendo fundamentalmente los aportes de Diana Milstein (1999, 2003, 2013). En cuarto lugar, propongo sumar en esta articulación de perspectivas a las propuestas de

Michael Jackson (1983) y de Ben Anderson (2014) sobre el afecto, entendido al mismo tiempo como una capacidad corporal, como un modo de experiencia y como una condición colectiva (por ende, ligada a condiciones objetivas de existencia), entendiendo que la vida afectiva es un elemento ineludible al indagar sobre las *performances* que configuran las interacciones cotidianas, sobre los procesos de formación como sujetos generizados y sobre la modulación de las trayectorias escolares.

CUERPO Y ESCUELA

En los estudios sobre la *performance* escolar a los que hicimos referencia al iniciar este texto, se manifiesta una pregunta que cobra especial importancia en relación con la articulación conceptual que estamos proponiendo: ¿cómo se reproduce un orden social en el contexto escolar dentro mismo de las subjetividades y las experiencias de docentes y estudiantes? El rol de la construcción de los cuerpos en el proceso de subjetivación es un tema ya clásico en las ciencias sociales, con Michel Foucault a la cabeza. Siguiendo a Foucault, entendemos al poder como un conjunto de relaciones que no solo dominan al sujeto, sino que también otorgan las condiciones para su existencia; siempre, en tanto sujetos construidos en su ejercicio, participamos de relaciones de poder. Estas relaciones de poder ineludiblemente deben incluir la posibilidad de resistencia, dado que la producción de subjetividades puede producirse en el marco mismo del ejercicio de las relaciones de poder, proceso que “no solo asegura la subordinación del sujeto a las relaciones de poder, sino que también produce los medios por medio de los cuales él se transforma en una entidad auto-consciente y en un agente” (FOUCAULT, 1996 [1982], p. 121).

De este modo, la consideración de los cuerpos en la escuela es un tema de importancia para comprender el modo en que (por medio de las *performances* rituales de las que habla Mc Laren) se incorpora ese orden social en los sujetos, en los modos en que se entienden a sí mismos, entienden a los otros y entienden el mundo. En otros términos, para comprender cómo ese orden social constituye un *habitus* (BOURDIEU, 1991).

Una vez afirmada la importancia de los cuerpos en la producción de sujetos, debemos continuar destacando que el cuerpo en las

ciencias sociales no es estudiado de manera aislada ni individual, sino que es estudiado siguiendo el cauce de las prácticas en contextos socioculturales específicos. Así, conviene realizar las indagaciones sobre los cuerpos, las *performances* y las performatividades, en el contexto de determinadas prácticas. Aunque es factible considerar de manera amplia a las prácticas escolares como un contexto de construcción de los cuerpos, también es posible ajustar el foco de la investigación para considerar un conjunto específico de prácticas, que, aunque no puedan ser delimitadas con fronteras claras como prácticas de un tipo especial, podrían recortarse como conjunto de prácticas que construyen género en la escuela. Dicho de otro modo, aunque las prácticas en las cuales se hace género dentro de la escuela no puedan distinguirse tajantemente de otro tipo de prácticas (entre otras causas, porque toda práctica estará generizada y porque la generización será propia de toda práctica en ese contexto), la pregunta de investigación de la que puede partir un estudio sobre *performance* en la escuela puede enfocarse en un elemento particular de las mismas, esto es, en los modos particulares en que estas prácticas performáticas hacen género.

Entendemos a las prácticas sociales como modos de actuar, de pensar y de decir, de carácter histórico y político, que conjugan elementos materiales y simbólicos, discursivos y no discursivos, que deben ser estudiadas a partir de un enfoque multidimensional que permita tener en cuenta las complejas vinculaciones entre los aspectos subjetivos de la construcción de sentido, las condiciones estructurales y la relación que establecen las prácticas con el estado (WACQUANT, 2007). En esta dirección, aunque nos encontremos realizando un trabajo de corte etnográfico en una institución escolar determinada, la interpretación de las mismas no estará completa sin considerar la contextualización y la historización de las prácticas en estudio. Aún así, de acuerdo con el enfoque etnográfico, el punto de partida metodológico estará en la consideración de la perspectiva de los sujetos en un contexto singular, perspectiva que luego será problematizada en el curso del análisis.

Cabe aclarar que, en la indagación sobre la construcción socio-cultural de los cuerpos, las prácticas ocupan lugares diversos como punto de anclaje: mientras que un conjunto de desarrollos teóricos y metodológicos se centran en el estudio de las prácticas corporales, con énfasis en el estudio de las prácticas sociales y en el cuerpo como locus de las mismas, un segundo

grupo de estudios se dirigen hacia el cuerpo como símbolo, en las representaciones acerca del cuerpo y en las relaciones de concordancia entre los esquemas simbólicos de percepción del cuerpo y de la sociedad y un tercer grupo de estudios ponen el foco en las experiencias corporales, siendo la más saliente la perspectiva del *embodiment*. Más allá de estas demarcaciones, estos diferentes enfoques tienen múltiples puntos de contacto y permiten articulaciones e integraciones entre sí, de manera que la investigación sobre el cuerpo con base en las prácticas puede incluir elementos de los enfoques.

Aunque la escuela ha sido frecuentemente estudiada en sus roles de constructora y reproductora de determinado orden social, y aunque está ampliamente aceptado que estos procesos operan mediante la producción de sujetos, la consideración de los cuerpos y de las *performances* no se encuentra tan extendida. En el caso de Argentina, debemos destacar los trabajos de Diana Milstein, muchos de ellos en colaboración con Héctor Mendes, en especial por su interés sostenido por el cuerpo en la escuela para dar luz sobre procesos que se hacen visibles en prácticas cotidianas y en imponderables dentro de la vida escolar. Estos autores, apoyados en trabajos etnográficos, se han dedicado a reconstruir la lógica práctica del orden escolar tal como es actuada e inscrita en lxs alumnxs, entendiendo que es por medio de la inscripción en sus cuerpos que se naturalizan las relaciones sociales (MILSTEIN; MENDES, 1999). Más tarde, se dedicaron a analizar los cuerpos de madres y maestras en situaciones de conflicto y de disputas de autoridad en torno a los cuerpos de lxs niñxs de la escuela, en enlace con un contexto político nacional signado por la crisis social (MILSTEIN, 2003). En un trabajo posterior, retomaron la preocupación por como observar en los cuerpos procesos que ocurren en una totalidad social, con el supuesto de que en la indagación sobre los cuerpos pueden entenderse los aspectos menos visibles de dichos procesos (MILSTEIN; MENDES, 2013). Estas aproximaciones e interpretaciones a procesos escolares y sociales que están en pleno desarrollo y que tienen un carácter dinámico e imprevisible, a veces con manifestaciones fugaces, fueron posibles en tanto pudimos leerlas en los cuerpos de los sujetos en el juego de prácticas específicas.

Al indagar sobre prácticas, enfocando especialmente en los procesos de construcción de los cuerpos (en tanto cuerpos siempre generizados), proponemos enfatizar analíticamente la cuestión de la

performance y las performatividades, y en particular el análisis de la performatividad de género en relación con estas prácticas. A continuación desarrollaremos estas perspectivas.

LA PERFORMANCE, LO PERFORMATIVO Y LA PREGUNTA POR EL GÉNERO

Es posible distinguir dos usos del concepto de *performance* en las ciencias sociales: en el primero de ellos, de carácter ontológico, la *performance* constituye un objeto de análisis delimitado, constituido por un conjunto de prácticas definidas y separadas de otras, incluyendo acontecimientos y eventos eminentemente teatrales. En el segundo caso, de tipo metodológico, el foco no está puesto en un tipo de evento, sino que la *performance* se torna una lente metodológica y, a la vez, en una forma de conocimiento corporizado (DEL MÁRMOL; SÁEZ, 2013). Esto permite dar un doble sentido a los estudios de *performance*: por un lado, son aquellos que se ocupan de *performances* rituales específicas en tanto acontecimientos reiterados ocurridos en determinados marcos de acción; por otro lado, son aquellos que entienden a la vida social como práctica siempre performática, siempre puesta en acto, y por lo tanto siempre plausible de ser observada como *performance*.

En el primer grupo de estudios, pueden encuadrarse los trabajos de Victor Turner y de Richard Schechner, así como las investigaciones basadas en sus propuestas analíticas. Víctor Turner (1992), interesándose por la teatralidad como fuente de herramientas para un estudio etnográfico dinámico, puso el foco en los fenómenos rituales, a partir de los cuales desarrolló la teoría del drama social, eje de su obra, y, posteriormente, en la década de 1980, una antropología de la *performance*, inaugurando este campo de investigación. Turner (1992) resalta el hecho de que las *performances* rituales contienen una alta proporción de símbolos no verbales, con modos de comunicación que utilizan diferentes medios como el sonido, la danza, la actuación y las artes plásticas. En su perspectiva, en las *performances* rituales se representa la visión que la cultura tiene de sí misma y se delimitan los marcos de acción posibles para los actores. De este modo, la *performance* se puede caracterizar tanto por su rol de reproductora de un orden establecido, como en su capacidad para parodiarlo, criticarlo y

subvertirlo. Richard Schechner (2000), que trabajó junto a Victor Turner, se interesó por el estudio de los fenómenos teatrales y rituales y por la relación entre ambos, entendiendo a la *performance* como un amplio espectro de acciones humanas que por medio de la presentación o exhibición del cuerpo apuntan a reforzar o transformar situaciones de existencia. Al igual que Turner, Schechner (2000) sostiene que la *performance* no tiene en la reproducción y en el sostén de un orden su única función, debido a que, entre otras cosas, quienes participan en la *performance* pueden ser transformados por medio y en el transcurso de la misma. En el marco analítico propuesto por Schechner, debe considerarse que toda *performance* implica una conducta restaurada, un comportamiento dos veces actuado. De este modo, las *performances* quedan signadas por la repetición.

La formulación de una antropología de la *performance* coincide (no por casualidad) con una atención creciente de las ciencias sociales dirigida hacia lo corporal. En la *performance*, las puestas en escena, repeticiones, reproducciones y transformaciones se desarrollan con un eje fuertemente puesto en el cuerpo, ya sea en tanto objeto-sujeto de la práctica como en tanto eje fundamental del análisis teórico-conceptual (DEL MÁRMOL; SÁEZ, 2013). De este modo, la consideración del cuerpo en la escuela y la indagación sobre las *performances* rituales que en ella ocurren, son campos de indagación que encontrarían mayor potencial al ser realizados de manera articulada.

En el cruce entre cuerpo y *performance*, pero en este caso entendiendo a la *performance* como un punto de partida metodológico, son cruciales los aportes de Judith Butler sobre la performatividad. En la temática que nos ocupa en este artículo, su aporte es especialmente útil para aproximarnos a cómo se construyen cuerpos/sujetos generizados por medio de lo que podemos denominar la *performance* escolar. Butler (2005, 2007) sostiene que nunca nos experimentamos o conocemos como un cuerpo puro y simple, por fuera de su expresión generizada, e invierte la comprensión naturalizada respecto de que el sexo existe antes que el género y sostiene que el género produce al sexo como un efecto. Según Butler, entonces, nuestros cuerpos no definen nuestro género, sino que tanto el cuerpo como el sexo son efectos, son construidos performativamente. En otras palabras: el sexo no es otra cosa que *performance* de género. A criterio de Butler, el cuerpo ocupa un lugar fundamental en la comprensión del género, observando al cuerpo a partir de la puesta en

marcha de actos y gestos sutiles, y entendiendo al género como una *performance* cuya estructura es imitativa (MARTÍNEZ, 2015). Dichos actos y gestos cuyo territorio de disputa es el cuerpo, son performativos, fabrican y preservan cuerpos generizados, los materializan.

Del mismo modo que evocábamos en Foucault, en Butler la agencia social no debe conceptualizarse como algo siempre y solamente en oposición al poder, sino que, por el contrario, puede construirse dentro mismo de estructuras de subordinación, que crean y hacen posible a la agencia; es decir, pueden construirse prácticas agentes sin salir de un marco de acción donde se ocupa una posición subordinada. La agencia dentro mismo de las normas puede producirse debido a que las normas pueden ser performadas, habitadas y experimentadas de diversas maneras, y no sólo consolidadas o subvertidas. Así, la agencia puede estar en el modo en que una determinada norma es acatada, en cómo es vivida y experimentada su incorporación. Esto se sigue del hecho de que, como las condiciones del poder deben ser reiteradas para que puedan persistir, y el sujeto es precisamente el lugar de esta reiteración, ésta nunca será una repetición meramente mecánica. Aún en contextos disciplinarios como la escuela, imbuidos de normas ligadas al género altamente estáticas, conservadoras, con una delimitación rígida de las reglas que corresponden a cada *performance* de género, la posibilidad de agencia como capacidad humana puede generar desplazamientos y resistencias.

Esta construcción performativa de cuerpos que se presentan en géneros, opera, entre otros modos, por medio de la identificación, como mecanismo regulado por la norma social. En su formación, los sujetos interiorizan la norma mediante identificación. Esta identificación posee modelos deseables y modelos denegados de antemano, no reconocidos o deslegitimados. En el contexto de la escuela, estos procesos de identificación están signados por premios y castigos más o menos explícitos y más o menos claramente formulados, que se desarrollan tanto por medio de sanciones reglamentadas como por medio de valoraciones sutiles del orden del gesto, pero en todos los casos con potencia normalizadora. Es precisamente en este punto de la identificación, y en especial al poner el foco en los gestos sutiles de aceptación o rechazo que acompañan a ciertos sujetos y ciertas prácticas y en la generación de experiencias asociadas a dichos gestos, es donde el afecto debe ser incluido en el análisis.

EL AFECTO COMO DIMENSIÓN CONSTITUTIVA DE LA *PERFORMANCE* ESCOLAR

Al iniciar el recorrido teórico que subyace a este artículo, encontramos que los estudios centrados en la escuela que se ocupan de lo performativo y del cuerpo no han prestado suficiente atención a la dimensión afectiva. En cambio, entendemos que los procesos generales y las prácticas concretas que han sido considerados en estas investigaciones dejan a un costado el hecho de que todo esto ocurre en un contexto de relaciones afectivas. Entonces, nuestra propuesta en este artículo se dirige a no hablar solo de cuerpo cuando hablamos de *performance*, y en particular cuando hablamos de *performances* escolares, sino tener en cuenta, de manera articulada, la cuestión del afecto. Proponemos considerar las relaciones sociales constituidas en torno a la circulación de afectos, entendiendo que cuerpo y afecto son dos dimensiones centrales para comprender los procesos de formación, las modulaciones de las trayectorias y la conformación y efectividad de las *performances*.

Las elaboraciones sobre afecto en las que nos estamos apoyando forman parte del mismo conjunto de discusiones que dieron lugar al surgimiento del campo de estudios socio-antropológicos sobre el cuerpo. A partir de la década de 1980 comenzaron a proliferar trabajos que, abandonando al mismo tiempo la idea de que las emociones son fenómenos orgánicos y de que son un fenómeno íntimo e individual; esto permitió conceptualizar a las emociones en términos de significados socialmente compartidos. Pocos años después, como parte del movimiento de desconfianza hacia el giro lingüístico y de la crítica a los enfoques representacionales sobre el cuerpo, autores como Michael Jackson (1983) hicieron emerger discusiones que pusieron en cuestión el uso de la categoría “emoción”, proponiendo un desplazamiento hacia términos como “afecto” o “afectividad”, por considerarlos más abarcadores y por su mayor capacidad para señalar las dimensiones corporales de la vida afectiva. Toda experiencia, en estos enfoques, tendría entonces una dimensión afectiva y corporal, plausible de ser expresada, al menos en alguna medida, en términos de lenguaje.

Entendemos, junto a Ben Anderson (2014) la vida afectiva puede desagregarse analíticamente en distintas facetas, complejas y múltiples, que se encuentran organizadas de diferentes maneras. En la

propuesta de Anderson, el afecto no solo es una capacidad corporal, la capacidad corporal de afectar y ser afectado, sino que también es una condición colectiva, a la que alude como “atmósfera compartida”. Estos dos aspectos del orden de lo afectivo se encuentran imbricados uno en el otro, pero no son reductibles entre sí. La distinción entre el afecto como capacidad corporal y el afecto como condición colectiva o atmósfera compartida, nos permitirá observar los modos en los que la construcción de corporalidad efectuada en el ámbito específico de la escuela, se encuentra en relación con los contextos más amplios en el que se produce.

Los afectos no son autónomos, sino que son producidos en el marco de determinadas condiciones materiales y contextos socioculturales. Pero esto no implica que estén reducidos solo a esas condiciones; precisamente por ser colectivas, por estar producidas en una red de intersubjetividad e intercorporalidad, son dinámicos y mutables. Los afectos emergen de configuraciones relacionales específicas y se vuelven parte de relaciones socio-espaciales; y estas configuraciones actúan como mediadores y moduladoras de la vida afectiva (ANDERSON, 2014).

Las *performances* escolares y las experiencias vinculadas con ellas, emergen de una trama relacional en el contexto de prácticas específicas, realizada por sujetos que se encuentran conectados y comprometidos con esas prácticas, y que han sido producidos por ellas. Pero también, emergen en la dimensión del afecto como capacidad corporal construida colectivamente para afectar y ser afectado. En el caso que nos ocupa, la circulación y puesta en acto de los sentidos atribuidas a los géneros, y las normas que son reiteradas, reforzadas y tensionadas en las sucesivas *performances*, funcionan afectivamente. Esto implica que son incorporadas en un contexto de relaciones afectivas, al mismo tiempo que tal incorporación está mediada por modos singulares (a la vez que socialmente compartidos) en que los sujetos quedan afectados y afectan a otros con sus prácticas en el contexto de *performances* y de pequeños gestos que hacen a la vida cotidiana dentro de la escuela.

Este recorrido no pretende ser más que un pequeño aporte a la reflexión sobre cómo la mirada sobre las *performances* pueden enriquecer las investigaciones sobre la escuela, por medio de la propuesta de incluir en la observación de dichas *performances*, como dimensiones constitutivas de las mismas, la pregunta por el cuerpo y la pregunta por el afecto. Tras de-

tectar esto como área de vacancia dentro de la investigación sociocultural sobre las escuelas, me atrevo a proponer su inclusión dentro del paisaje de preguntas posibles, sabiendo que su potencial será puesto a prueba, justamente, en acto, al momento de desplegar las *performances* etnográficas.

REFERENCIAS

- ANDERSON, B. *Encountering affect*. Capacities, apparatuses, conditions. Durham: Ashgate, 2014.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1997.
- _____. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991 [1980].
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia, 1977 [1970].
- BUTLER, J. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- _____. *El género en disputa*. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.
- DEL MÁRMOL, M.; SÁEZ, M. Arte, cuerpo y políticas del conocimiento. En: SÁNCHEZ, D. (ed.), *Epistemología de las artes*. La transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo. La Plata: EDULP, 2013.
- FOUCAULT, M. *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira, 1996 [1982].
- JACKSON, M. Knowledge of the body. *Man. New Series*, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, v. 18, n. 2, p. 327-345, 1983.
- MARTÍNEZ, A. *Identidad y cuerpo*. Auto-percepciones de sujetos no conformes al género. Tesis de doctorado en Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2015.
- MC LAREN, P. *La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores, 2003 [1986].
- _____. *La vida en las escuelas*. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI Editores, 2005 [1984].
- MILSTEIN, D. *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI/CAEU, n. 62, p. 143-161, 2013.

_____. *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social del alumno*. Madrid: Miño y Dávila, 1999.

SCHECHNER, R. *Performance*. Teoría y prácticas interculturales. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

TURNER, V. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Books, 1992

WACQUANT, L. *Los condenados de la ciudad*. Gueto, periferias y Estado. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar*. Cómo os chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal, 1988 [1977].

Recebido em 04 de outubro de 2016.

Aprovado em 23 de fevereiro de 2017.