

LA ENSEÑANZA COMO IMPROVISACIÓN

Teaching as Improvisation

Carl Anders SÄFSTRÖM* y Johannes RYTZLER**

**Maynooth University. Irlanda.*

University of Southern. Australia.

carlanders.safstrom@mu.ie

<https://orcid.org/0000-0003-1517-9819>

***Mälardalen University. Suecia.*

johannes.rytzler@mdu.se

<https://orcid.org/0000-0002-9518-4089>

Fecha de recepción: 23/08/2022

Fecha de aceptación: 08/11/2022

Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Säfström, C. A., y Rytzler, J. (2023). La enseñanza como improvisación [Teaching as Improvisation]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 139-155. <https://doi.org/10.14201/teri.30155>

RESUMEN

En este artículo discutimos la centralidad de la improvisación en la enseñanza, basándonos en particular en lecturas de Cassin (2014, 2020), Rancière (1991, 1999, 2020) y Bailey (1992). Nuestro punto de partida es que no puede haber enseñanza sin improvisación, es decir, la delicada práctica de responder a, situar y sintonizar con sucesos dentro de los encuentros educativos que no pueden preverse, sino que requieren constantemente nuestra atención y acción aplicando la más refinada virtud de nuestro intelecto. En el artículo seguimos las premisas de los primeros sofistas,

para los que la improvisación implicaba la capacidad de hablar sobre cualquier cosa dejándose guiar por la oportunidad (Cassin, 2014). Afirmaremos que la improvisación del profesor sofista es una virtud intelectual y corporal que requiere tanto disciplina como *poësis*, y tanto *technê* como *praxis*. En resumen, la improvisación como una forma específica de performatividad educativa. De la mano de Rancière (1991, 2020), DiPiero (2020) y Bailey (1992), tratamos de mostrar cómo la improvisación en la enseñanza conecta con nuestros sentidos y pone en marcha simultáneamente la compartición y la unicidad de la sensación como tal, reflejada en el concepto de Rancière de *le partage du sensible* (la división de lo sensible). La improvisación, concluimos, puede entenderse como el producto de encuentros contingentes entre sujetos, objetos y entornos, donde emerge en la ruptura entre forma y contenido (DiPiero, 2020). De este modo, permite otras formas de hablar y estar en el mundo que las que desea la institucionalización de un determinado *orden político* (fijando un *partage du sensible* particular e innegociable) y por tanto se convierte, sugerimos, en un elemento central en una realización democrática de la práctica de la enseñanza.

Palabras clave: enseñanza; improvisación; democratización; sofista; platónico-aristotélico; *Partage du Sensible*.

ABSTRACT

In this article, we discuss the centrality of improvisation for teaching, based particularly on readings of Cassin (2014, 2020), Rancière (1991, 1999, 2020), and Bailey (1992). Our starting point is that there simply can be no teaching without improvisation, i.e., the delicate practice of responding to, situating, and attuning to events within educational encounters that cannot be foreseen, but constantly call for attention and action through the finest virtue of our intellect at play. In the article, we go along with the early Sophists for whom improvisation meant to be able to speak about everything by allowing oneself to be led by opportunity (Cassin, 2014). We will be claiming that improvisation of the Sophist teacher is both an intellectual and bodily virtue, requiring discipline as well as *poësis* and *technê* as well as *praxis*. In short, improvisation as a specific form of educational performativity. Together with Rancière (1991, 2020), DiPiero (2020), and Bailey (1992) we intend to show how improvisation in teaching speaks to our senses and sets into motion simultaneously the sharing and uniqueness of sensing as such, captured by Rancière's understanding of *le partage du sensible*. Improvisation, we conclude, can be understood as the product of contingent encounters between subjects, objects, and environments, where it emerges in the rupture between form and content (DiPiero, 2020). As such, it allows for other ways of speaking and being in the world than those desired by the institutionalisation of a certain police order (fixing a particular and non-negotiable *partage du sensible*) and therefore becomes, we suggest, a central element in a democratic realization of teaching practice.

Keywords: teaching; improvisation; democratization; sophist; platonian-aristotelian; *Partage du Sensible*.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza no puede existir sin improvisación. La práctica docente y su éxito se basan sencillamente en la capacidad del profesor de equilibrar el curso planificado de los acontecimientos con rupturas repentinas y respuestas imprevistas por parte de los alumnos y de la dinámica general de cualquier situación en el aula. En resumen, los profesores han de ser capaces de improvisar, y cuanto más experiencia tengan, mayor será su competencia en este delicado arte de responder a, situar y sintonizar con sucesos dentro de los encuentros educativos que no pueden preverse, sino que requieren constantemente nuestra atención y acción inmediata. La improvisación en la enseñanza y en otras prácticas educativas no es un tema nuevo en la investigación y la filosofía de la educación. Al abordar la improvisación en educación, hay varias discusiones que apuntan a la importancia de, por ejemplo, el tacto educativo, la escucha educativa y la sensibilidad educativa (Caranfa, 2007; McGuirk, 2021; van Manen, 2015; Todd, 2003). Además, en la literatura sobre improvisación se encuentran referencias a la práctica de la enseñanza. Un libro popular entre los músicos que quieren explorar los aspectos creativos de la música es *Free Play*, de Stephen Nachmanovitch (1990). En él, Nachmanovitch afirma:

Planificar un programa de aprendizaje sin saber quiénes van a estar presentes, cuáles son sus puntos fuertes y débiles y cómo interactúan impide las sorpresas e impide el aprendizaje. El arte del profesor es conectar, en tiempo real, los cuerpos vivos de los alumnos con el cuerpo vivo del conocimiento (1990, p. 20).

Incluso si la improvisación se considera un elemento importante en la práctica docente, la noción de improvisación *en sí misma* rara vez se teoriza. En este artículo sostenemos que la improvisación no es un extra que añade sabor al repertorio de los profesores o un método para el profesor experto. En cambio, afirmamos que es una parte integral y *esencial* de la práctica docente. Como tal, la improvisación es «una práctica que hace la práctica» (Britzman, 1991), evitando los efectos en ocasiones distanciadores y borrosos de la teoría. En la literatura sobre improvisación, como en la de la práctica docente, se encuentran varias descripciones de su naturaleza de *kairós*, es decir, la experiencia de fluir, y la capacidad de mantener y aprovechar un momento creativo específico. Sin embargo, la improvisación en sí misma rara vez se teoriza como un arte educativo, sino que se discute de forma más o menos explícita como parte del aspecto ético-práctico de la práctica docente (Saugstad, 2002; van Manen, 2015) o como parte integral de la naturaleza estética de los fenómenos y los procesos educativos (Caranfa, 2007; English & Doddington, 2019; Lewis, 2012). En los últimos años se han realizado tentativas de incorporar la improvisación como parte necesaria de las competencias docentes (véase p. ej. Aadland *et al.*, 2017). Además, ha habido tentativas de desarrollar una comprensión profesional y teóricamente fundamentada de la improvisación en la enseñanza. Por

ejemplo, una revisión de la literatura de Holdhus *et al.* (2016), con el propósito de lograr una contextualización educativa de la improvisación, explora las raíces de las prácticas improvisacionales y se centra específicamente en los dominios de la música, el teatro y la retórica. Basándose en estas raíces y en la revisión de la literatura, los autores señalan cuatro categorías principales y esenciales de los enfoques de la improvisación en la enseñanza: diálogo/comunicación, estructura/diseño, repertorio y contexto. No obstante, aunque estas categorías resumen los principios básicos de la improvisación, tienden a apoyarse en una comprensión teleológica de la educación, en la que la enseñanza necesita la improvisación para alcanzar ciertos objetivos predefinidos. Esta comprensión de la educación y la improvisación es en cierto modo problemática y corre el riesgo de reducir la improvisación a un método de enseñanza, en lugar de a algo de mayor importancia educativa. Puesto que la improvisación se entiende principalmente desde el punto de vista estético, nos gustaría dejar claro que la estética y la política están conectadas muy estrechamente entre sí, y que esta conexión implica una comprensión democrática de la educación y la enseñanza (McGuirk, 2021; Rancière, 2006; Rytzler, 2017, 2021; Säfström, 2014).

En este artículo tratamos de discutir específicamente el sentido, la importancia y la centralidad de la improvisación para las prácticas de enseñanza *democráticas* y su papel fundamental en la educación pública (véase p. ej. Biesta, 2022; Thoilliez, 2022). En particular, nuestra discusión se basa por un lado en una crítica de lo que denominamos una noción platónica/aristotélica de la educación y, por el otro, en una reevaluación de la pedagogía de los sofistas y su dependencia del arte de la improvisación (Cassin, 2014, 2020). La improvisación del profesor sofista era una virtud intelectual y corporal que requería tanto disciplina como *poësis*, y tanto *technê* como *praxis*. De este modo, la improvisación se convierte en una forma específica de performatividad educativa (Bailey, 1992; DiPiero, 2020; Rancière, 1991, 2020). La improvisación en la enseñanza conecta con nuestros sentidos y pone en marcha simultáneamente la compartición y la unicidad de la sensación como tal, reflejada en el concepto de Rancière de *le partage du sensible* (la división de lo sensible). Siguiendo los métodos de enseñanza de los primeros sofistas, podemos entender la improvisación como algo que no solo perturba la ortodoxia de la filosofía platónica/aristotélica (Cassin, 2014), sino que también destaca un aspecto vital en la práctica docente. Esto nos ayuda a formular una noción de la enseñanza que se aleja de la instrumentalización y la desdemocratización continuas y aceleradas de la educación pública (Säfström & Månsson, 2021). La improvisación, concluimos, puede entenderse como el producto de encuentros contingentes entre sujetos, objetos y entornos, donde emerge en la ruptura entre forma y contenido (DiPiero, 2020). De este modo, permite otras formas de hablar y estar en el mundo que las que desea la institucionalización de un determinado *orden político*, es decir, una distribución fija y específica de nuestro reino sensible que hace que sea posible oír, decir y pensar algunas cosas (e imposible para otras) (Rancière, 1999, 2006). Así, la

improvisación se convierte en un elemento central en una realización democrática de la práctica de la enseñanza.

2. ENSEÑANZA PLATÓNICA/ARISTOTÉLICA

La división entre la enseñanza sofista y la enseñanza platónica/aristotélica radica en sus dos formas esencialmente diferentes de entender el propósito de la educación. Por un lado, la enseñanza sofista se centra en la manera en que vivimos nuestra vida cotidiana junto a otras personas. Por el otro, la enseñanza platónica/aristotélica trata de educar al hombre aristocrático como un medio de perfeccionamiento del Estado, lo que provoca una distinción absoluta entre una élite y la vida de las personas ordinarias. La enseñanza en un universo de este tipo persigue la purificación del noble, es decir, el hombre hábil y capaz, y solo él. Aquel que es capaz de llevar a cabo su destino eterno de perfeccionar el Estado (Jaeger, 1939). Hay sobre todo dos aspectos de la enseñanza platónica/aristotélica que encontramos problemáticos. El primero es su forma de conectar pasado y futuro (2.1.). El segundo es su forma de conectar hombre [sic] y Estado (2.2.). Discutiremos brevemente estos aspectos a continuación.

2.1. *Conexión de pasado y futuro*

Un punto importante de nuestro argumento es que, para Platón y Aristóteles, la *areté* es claramente una expresión del hombre noble, el hombre capaz que, por definición, solo podía significar el aristócrata (para Homero igual que para ellos). Para Platón y Aristóteles, la educación es el proceso a través del cual el aristócrata alcanza su potencial, lo que él y solo él es capaz de hacer. La capacidad, el ser capaz de actuar, es fundamental para toda la cultura griega, pero está reservada a la aristocracia. La enseñanza es el proceso a través del cual las capacidades del aristócrata se refinan con el fin de reproducirse en el tiempo. La educación se interpreta como aquello que une el pasado con el futuro mediante la reproducción de esas capacidades, que se consideran basadas en «las verdades permanentes» (Jaeger 1939, p. 11) y a través de las cuales la aristocracia, la élite, se distingue del hombre ordinario (desde la sangre y el honor del campo de batalla hasta la perfección moral).

Por tanto, implantada en la misma concepción del pensamiento educativo científico platónico/aristotélico hay una comprensión particular del tiempo educativo como el de la reproducción de ciertas personas que ya son capaces de actuar, vinculando necesariamente el tiempo de la educación con la reproducción de la desigualdad del orden social aristocrático. De este modo, la enseñanza es una práctica que ordena indefectiblemente la esfera social y cultural a través de una desigualdad fundamental entre aquellos que por definición tienen la capacidad de actuar y aquellos que no; entre aquellos que deciden sobre el destino de la sociedad y la historia y aquellos que padecen pasivamente sus consecuencias. El *tiempo* en

educación se convierte aquí en la reproducción circular perpetua de una estructura basada en la desigualdad. Esta comprensión particular de la temporalidad, que ya evidencia la desigualdad, fija la educación como aquello que garantiza un *statu quo* en términos de desarrollo social. La educación se convierte en el proceso a través del cual los aristócratas se distinguen claramente de la vida de tipo vegetal, tal como Aristóteles la definió, de los hombres comunes, «las mujeres, los niños, los animales y los esclavos» (Cassin, 2014, p. 6), que en lugar de ser sujetos de sus propios actos son objetos de otros que ejercen su *areté*. En otras palabras, la educación y la enseñanza platónicas/aristotélicas dominantes funcionan como una performatividad de la deshumanización. Esta performatividad se basa en una distinción absoluta entre quién y qué es humano y quién y qué no lo es, una distinción que confirma una desigualdad absoluta entre el humano (el hombre noble capaz) y el inhumano (todo y todos los demás). La enseñanza debe entenderse como un proceso de reproducción de privilegios y de ejercicio de determinadas estructuras de poder, en lugar de desestabilizarlas para que aparezca algo nuevo. Aquí no puede haber improvisación, ya que el sentido del proceso está dado; su meta, su resultado y su contenido se reproducen, genera más de lo mismo.

2.2. Conexión de hombre y Estado

La escena social original, que debe reproducirse mediante la educación y la enseñanza, es para Platón asimismo una imagen de un Estado perfecto por llegar. Esta imagen del Estado perfecto es como un organismo que une pasado, presente y futuro. Todas sus partes tratan de realizar este todo de perfección mediante la educación y la enseñanza. El organismo del Estado solo puede aceptar la diversidad si y solo si la diversidad ya está definida como una parte del todo y se entiende en relación con este todo, es decir, a través de un centro de poder. Solo puede crear diversidad en la medida en que esta diversidad esté definida como tal desde un punto de partida determinado, desde un centro de poder fijo que se reproduce a sí mismo como una desigualdad necesaria. La educación platónica/aristotélica no debe perturbar esta desigualdad ni esta imagen, y en cambio se valora en función de su capacidad de reproducir las posibilidades de su realización. Aquí, el éxito de la educación está ligado a su capacidad de garantizar la estabilidad social reproduciendo la *areté* del hombre capaz, el hombre que actúa, el aristócrata, la élite. Su capacidad de reproducir lo mismo de siempre. Por tanto, la educación no puede consistir en el cambio, y la enseñanza no puede basarse en la improvisación, sino en cómo reproducir y fijar el orden social para garantizar la estabilidad en el tiempo. Es decir, la propia educación tiene que ser una expresión de una realidad fija que minimiza las sorpresas, al tiempo que ejecuta la enseñanza reproduciendo y fijando lo social como si fuera en sí mismo esencialmente desigual e inmutable.

La labor educativa altamente sistematizada de Platón y Aristóteles posee un propósito claro: controlar la vida cotidiana, y todo lo que hay en ella, elevando a

una sección del pueblo para representar la meta más elevada de lo social, y que por tanto tiene el derecho natural de dominar a todos los demás ejerciendo su *areté*, refinada mediante la educación y la enseñanza. Esta educación naturaliza la desigualdad, en lugar de politizarla, al excluir el cambio y minimizar la impredecibilidad, la incertidumbre y la ambigüedad. En consecuencia, la teoría socio-psicológica de la educación trata de unir a todos los ciudadanos en un organismo común del Estado, que incorpora y divide simultáneamente dentro de la imagen de su propia superioridad. Esto es, el pensamiento educativo platónico/aristotélico se basa en y establece una determinada ontología de dominación, diversificación y fijación de la desigualdad como fundamento. Esta realidad educativa excluye la improvisación por definición, ya que la improvisación ejemplifica la posibilidad de cambio y de nuevos comienzos.

Enmarcada en la ontología definida por una ciencia educativa fija, no resulta sorprendente que la improvisación rara vez se discuta en las ciencias de la educación. Para entender adecuadamente el papel de la improvisación en la enseñanza y, en particular, qué convierte a la enseñanza en un proceso de democratización, debemos alejarnos de una comprensión puramente científica de la educación y su manera de producir relaciones fijas entre la historia y el futuro (2.1.), así como entre el hombre y el Estado (2.2.). Esto no significa que la improvisación deba verse como una expresión de aleatoriedad en la educación, sino más bien como una *intervención* necesaria en las desigualdades generadas por la fijación de estas relaciones. Más concretamente, la improvisación en educación es una intervención performativa discursiva en una ontología de desigualdad. Por tanto, es también una celebración de la *poësis* del momento y, de este modo, autotélica en sus expresiones estéticas. Para entender correctamente la improvisación en la enseñanza, sugerimos que hay que adoptar una visión sofista de la enseñanza como una práctica que se hace en la práctica, como un arte, y como *technê* y *poësis* al mismo tiempo. A fin de explorar la comprensión sofista de la enseñanza, y cómo esta comprensión se relaciona con la improvisación, debemos recurrir al campo contemporáneo de la Estética. Ahí podemos encontrar nociones de improvisación que están en consonancia con la práctica de la enseñanza democrática de los sofistas.

3. IMPROVISACIÓN. EN LA VIDA, EN LA MÚSICA Y EN LA EDUCACIÓN

En la Estética contemporánea, la improvisación parece ser un concepto elusivo que necesita defenderse desde la teoría. De acuerdo con Derek Bailey (1992), la falta de teoría sobre improvisación en música guarda relación con la naturaleza de la propia improvisación, ya que se trata de la práctica de la práctica, en lugar de la teoría de la práctica. Bailey señala que la mayoría de los libros sobre improvisación parecen ahondar en teoría musical, prácticas específicas y relatos curiosos de improvisadores particulares, en lugar de en la propia improvisación. Esto guarda relación con ciertas dificultades obvias de abordar un fenómeno exclusivamente

práctico. Como la improvisación es una forma particular de práctica de la práctica, solo puede abordarse en o a través de la práctica. Por tanto, no puede teorizarse de una manera inteligible, en términos de *theoria*, ya que no existe fuera de sí misma; solo existe en la medida en que se realice *in situ*: «En todos sus roles y apariciones, la improvisación puede considerarse una celebración del momento» (Bailey, 1992, p. 142). La improvisación comienza y termina en la práctica, en el momento. El resultado es que «la improvisación se vuelve invisible como un fenómeno de acción, y algo prácticamente inconcebible como una cuestión de teoría» (Preston, 2012, p. 44). Por ello, hablar sobre improvisación suele tender en gran medida al razonamiento abstracto y el discurso metafórico. No obstante, la adopción de un enfoque estético, especialmente en la línea de la comprensión de la estética de Rancière (1999) y su noción de *le partage du sensible* (la división de lo sensible), abre una vía de pensamiento fructífera. Este enfoque puede ayudar a conformar una práctica de la enseñanza de una manera que contribuye a establecer un territorio para concebir la educación en el que su naturaleza impredecible e incierta, así como sus territorios éticamente vulnerables, se vuelven *concebibles y comprensibles*.

La enseñanza, al igual que las actuaciones musicales, puede ir desde la planificación absoluta por adelantado hasta la improvisación total, ya que se despliega mediante la interrelación y las interacciones entre sus participantes. No obstante, lo importante para nuestro argumento es que no hay ninguna contradicción entre un curso planificado de los acontecimientos y la aparición de giros y cambios inesperados a medida que estos acontecimientos de desarrollan en la práctica de la enseñanza. Sugeriríamos incluso que son precisamente esos momentos de improvisación los que identifican la enseñanza como una práctica de democratización, con independencia de lo bien planificado que esté un evento docente. Todas las actuaciones contienen elementos de improvisación. Por tanto, la marca distintiva de una improvisación no se encuentra en la discriminación entre lo planificado/compuesto y lo improvisado. En cambio, de acuerdo con Dan DiPiero (2020), la improvisación tiene que ver con una actitud específica hacia la potencialidad de lo nuevo. Señala un nuevo comienzo. Así, tiene que ver con la aparición de una «constelación singular de posibilidades e imposibilidades, virtualidades y realizaciones que es inconmensurable con cualquier otra improvisación» (DiPiero, 2020, p. 209). DiPiero sostiene que la improvisación, cuando se desconecta de las premisas culturales o jerárquicas de un género (o discurso) específico, puede entenderse como un encuentro contingente. Para él, la improvisación «...es realmente singular cada vez que se realiza, incluso dentro del mismo género o paradigma discursivo» (DiPiero, 2020, p. 208). La noción de improvisación conecta así con la educación, ya que las prácticas educativas implican a seres humanos que, en su individualidad única, introducen algo nuevo en un orden existente, y cuestiona este orden por su mera aparición.

De acuerdo con Bertram (2021), las improvisaciones se caracterizan por una esencia específica que nunca es estática. Sostiene que las improvisaciones funcionan

a través de la dialéctica entre lo esperado y lo inesperado, en un juego colectivo de impulsos y respuestas. Por lo tanto, en una improvisación no hay un auténtico comienzo. Cada impulso es también una respuesta. De este modo, la improvisación se despliega a través de la creación colectiva de expectativas, en la que el improvisador habilidoso puede reconocer y afirmar lo inesperado para incorporarlo al curso de los acontecimientos que se desarrollan de un momento a otro. Así, la improvisación consiste en la aplicación instantánea de normas construidas mediante la práctica. No obstante, también reconoce la posibilidad de cambiar las normas en caso necesario, a través de la capacidad de respuesta activa de sus participantes (Bertram, 2021). Por tanto, la improvisación, como algo que se despliega colectivamente en el presente, no se basa en la atención al presente, sino en la atención a la intersección, o la brecha, entre pasado y futuro. De este modo, representa *un partage du sensible*, una división de nuestro reino sensible, que interrumpe el *telos* de predictibilidad, de organización social y de reproducción del mismo orden jerárquico en el tiempo (Rancière, 1999). Así, en la educación *democrática*, la improvisación funciona como una intervención en el reino de los sentidos que interrumpe la hegemonía psico-social de la educación platónica/aristotélica. En lugar de reproducir la desigualdad como su condición de posibilidad, hace posible otras formas de pensar, hablar y actuar, es decir, encarna la democracia.

Para entender mejor la naturaleza improvisacional de la educación democrática, es importante conectar la improvisación con algo que va más allá de las acciones individuales. De acuerdo con Massumi (2015, al cual se hace referencia en DiPiero, 2020), la improvisación es más bien un marco de técnicas afectivas y relacionales que son directamente colectivas. Son fundamentalmente participativas porque se activan en situaciones de encuentro. Por tanto, deben verse como factores del evento, en lugar de como intenciones (DiPiero, 2020). La enseñanza como improvisación, sostenemos, debe perseguir siempre esta colectividad abordando y respondiendo a la pluralidad, así como a la unicidad. De este modo, la enseñanza se convierte en una forma de estar con otros en la que uno no despliega su propio «genio», sino que busca un desarrollo continuo de momentos en y a través del colectivo. Bailey ha afirmado que:

La capacidad de improvisar no puede forzarse y depende en primer lugar del entendimiento, desarrollado desde una familiaridad completa, del contexto musical en el que uno improvisa o desea improvisar. A medida que este entendimiento se desarrolla, también puede desarrollarse la capacidad de improvisar (1992, p. 7).

La improvisación en la práctica docente alude al delicado arte de identificar nuevos territorios y nuevos espacios para la percepción. Por tanto, alude a la liberación de nuestros sentidos y brinda oportunidades para la experiencia concreta de compartir y sentir la materialidad del momento (*es decir*, el despliegue estético de *le partage du sensible*; cf. Bertrand, 2020; Rancière, 1999). La improvisación en la música, al igual que en la enseñanza, es la capacidad de atender a lo que escapa

de los contornos, las superficies y las formas ideales –es decir, ruidos, sonidos y texturas–, lo que constituye el auténtico material de cualquier práctica educativa digna de ese nombre. Se trata, tal como afirma Nachmanovitch (1990), de pasar de la competencia a la presencia. Para Bertrand (2020), la improvisación puede entenderse como una práctica normativa que se basa en habilidades performativas, perceptuales y evaluativas.

Estas nociones de la improvisación están en sintonía con debates críticos que exploran formas de pensar que nos ayudan a romper con esos círculos de anquilosamiento, identificación y dominación que se reproducen constantemente en el ideal platónico/aristotélico de la educación. En particular, la estética de Rancière promueve una performatividad que nos permite abordar la improvisación en la enseñanza en términos de confrontaciones creativas, más que como una búsqueda de un desarrollo inteligible. En lugar de poner el aprendizaje –es decir, aprendizaje para adaptarse al *statu quo* de un orden desigual– como meta definitiva de la enseñanza, la práctica docente como improvisación consistiría en ser consciente constantemente de las posibilidades para que todos los que participan aporten o añadan algo relevante al curso de los acontecimientos. La enseñanza, en el sentido platónico/aristotélico, afirma y reproduce un orden político (es decir, un *partage du sensible* fijo), ignorando todo lo que se desvía de este orden o lo que el propio orden vuelve invisible o inconcebible. Sin embargo, la enseñanza como improvisación debe tratar siempre de afrontar un cierto «esplendor de lo insignificante» (Kaltenecker, 2020, p. 103) que surge en el caso de una redistribución repentina del reino de lo sensible. Solo entonces, en el caso de una reconfiguración de los sentidos y las sensibilidades, aquello que no tenía cabida y aquellos que no tenían voz pueden participar en la pluralidad colectiva de la improvisación dentro del evento de enseñanza democrática. Esto es posible si nos alejamos del paradigma científico de la enseñanza y nos acercamos a la enseñanza basada en la improvisación de los sofistas.

4. IMPROVISACIÓN Y ENSEÑANZA SOFISTAS COMO DEMOCRATIZACIÓN

La improvisación, como elemento integral de la práctica docente, no puede entenderse mediante los ideales teóricos de la educación platónica/aristotélica. En esta versión científica e idealista de la educación, la improvisación estaría relacionada con el instrumentalismo de un determinado *telos*, en el que cada momento conduce al siguiente en el orden para que el todo final de realización dé sentido a la cadena completa de acontecimientos que lo preceden (es decir, fijando los vínculos entre historia y futuro, hombre y Estado). Los pasos ya están dados en relación con el objetivo final y, en la enseñanza, han de tener un objetivo establecido para su reproducción fuera del propio momento. Este objetivo da sentido a cada momento de improvisación y, por tanto, ya fija el acto como imperativo para un objetivo determinado fuera de sí mismo. Esta comprensión de la improvisación

parece sustraer algunos aspectos muy importantes del acto, reduciéndolo a un instrumento para objetivos determinados, en lugar de ser un juego en el momento. Sitúa la improvisación como una herramienta para que un profesor actúe en relación con un objetivo establecido, en lugar de ser dependiente del juego y de un sentido de relacionalidad colectiva elevada, implícita en un juego que rompe con la reproducción constante de lo mismo. La improvisación en la educación democrática siempre debe indicar una especie de presencia de relacionalidad elevada, de estar *con* otros (cf. McGuirk, 2021), más allá de ser fijado por otros. De este modo, corresponde a una forma de pensar y estar en el mundo como la establecida por los sofistas, en la que la educación se centra en cómo moverse entre y con los otros en la cotidianeidad espacio-temporal del mundo y, en última instancia, encarnar las virtudes de la democracia.

La improvisación no es una forma particular de hacer las cosas, sino más bien una capacidad para navegar en la trama interactiva de sujetos, objetos y entornos (DiPiero, 2020). Es una capacidad no discriminatoria, que no poseen solamente ciertas personas, sino que comparten equitativamente los seres humanos y, de este modo, parece ser el *modus operandi* fundamental de la enseñanza sofista. La enseñanza sofista no era la aplicación de una teoría ideal que replicara la eternidad de las ideas y de la que debía derivarse la práctica. Esta relacionalidad colectiva dependía de la capacidad de actuar en concierto con otros y sin perseguir un objetivo existente fuera del momento de la propia improvisación. La enseñanza de los sofistas no trataba de purificar la esencia del hombre como reflejo de un determinado Estado (y mentalidad) que debía perfeccionarse, sino que consistía en cómo vivir bien con otras personas a través de la diferencia en el aquí y el ahora. Los sofistas eran demócratas para los que la igualdad era fundamental. Por tanto, la enseñanza sofista era una práctica específica, generada desde la propia práctica y aludiendo a la propia práctica. Esto era posible gracias a su delicado uso de las habilidades improvisacionales, ejecutadas en concierto con todos los participantes en la práctica docente, «guiados por la oportunidad» (Cassin 2014, p. 92), en lugar de por un mapa predefinido. Esta enseñanza basada en la improvisación consistía en estar «bien despierto», empleando la expresión de Maxine Greene (1995), así como en sintonía con el desarrollo del presente en el que las personas vivían su vida. Por lo tanto, como profesor, uno debía ser plenamente «consciente» de la propia situación y de la situación de los otros. El contenido de la enseñanza sofista estaba relacionado con cómo moverse en concierto con los otros con los que uno vivía, con independencia de si eran hombres comunes, mujeres, niños, animales o esclavos. Las competencias improvisacionales de los sofistas, junto con las funciones estéticas de la propia improvisación, introducían así una apertura en «lo mismo de siempre» de la educación elitista enfatizando la *poësis* del acto docente como característica inherente de la enseñanza. Esta *poësis* era el elemento que podía revelar algo nuevo dentro del evento de la enseñanza y de este modo introducir una posibilidad, para los participantes en el evento, de «des-identificarse» (Rancière, 1991, p. 98) con el orden establecido de desigualdad. El mensaje de la enseñanza sofista

era que *cualquiera* podía ser enseñado, no solo la élite. Los sofistas sostenían que la enseñanza podía conducir a una *areté* encarnada en toda la ciudad-Estado, y para ellos *cualquiera* podía ser enseñado para encarnar la *areté* como una expresión de cultura democrática, es decir, para encarnar la igualdad como primer principio de una vida política y ética.

La enseñanza sofista era la voz de la práctica *en* la práctica y, por tanto, improvisacional en su esencia. La *improvisación* en la enseñanza, tal como la practicaban los sofistas, *ejemplifica* así la posibilidad de la diferencia y la pluralidad mediante la desestabilización del orden dado de desigualdad «ontológica». Además, como representación de *le partage du sensible*, la improvisación problematiza la desigualdad como condición necesaria para la educación. Nos saca de la dominación del pensamiento educativo científico platónico/aristotélico mediante la práctica diaria de una enseñanza en la que la improvisación es una necesidad. Por tanto, sugerimos que la improvisación debe entenderse como *autotélica* en sus expresiones y, de este modo, como algo que rompe con los órdenes fijos al portar su propia finalidad. La improvisación siempre anuncia lo nuevo. Señala un nuevo comienzo que depende necesariamente de la relacionalidad. También señala el estar en un momento que porta su propio propósito, desplegándose sucesivamente en el presente. De este modo, la improvisación rompe con la educación científica platónica/aristotélica, que no puede tolerar un cambio que no esté incluido ya en el *telos* de predictibilidad. Para los sofistas, la improvisación señala más bien la experiencia estética de la *poésis*; señala lo nuevo, y ofrece un nuevo comienzo en el presente que conduce a la aparición del *kairós*. El *kairós* es «el momento de la apertura de posibilidades» (Cassin, 2014, p. 93), reconocible en la enseñanza como el momento en el que uno aborda al alumno como una persona más allá de su identidad o como un alumno de un orden particular. Este momento se caracteriza al mismo tiempo por «la apertura y el corte» (p. 93) en el orden en el que el alumno se identifica como perteneciente a un lugar particular en el orden jerárquico de desigualdad. Es un momento en la enseñanza en el que una persona habla de una manera de la que nunca antes había hablado, sin repetir lo que ya se ha dicho ni responder a los deseos de la institución, y por tanto crea algo nuevo que no existía antes. Un momento que se despliega desde dentro del acto de la enseñanza.

Technê en la enseñanza es el arte de escuchar y verificar que alguien está hablando (en su sentido más completo) y guiando el desarrollo de la novedad del momento. No obstante, la improvisación en la práctica docente no puede y no debe estar encadenada al aquí y el ahora del momento único *singular*. Por supuesto, la enseñanza se basa en una cierta atención al aquí y el ahora, pero es también una práctica que atiende a una pluralidad de momentos. Por tanto, no se trata de buscar la unidad con la forma de estar, sino de explorar otras formas posibles de estar, en concierto con una pluralidad de personas y sus contribuciones a la escena. La importancia de la enseñanza como una serie de momentos o acontecimientos en desarrollo es también la razón por la que los efectos de la enseñanza son únicos

en su *poësis* y singularidad y no pueden generalizarse. Al mismo tiempo, la *technê* en la enseñanza es el arte de mantener el proceso en movimiento, y la enseñanza se convierte en *praxis*, un proceso de democratización de los acontecimientos que se desarrollan mediante la participación de otros.

La educación platónica/aristotélica actúa contra la democratización y el acto poético en la enseñanza, en el momento exacto en el que la singularidad del que habla se generaliza y conceptualiza, para volver a través de la Teoría (ciencia, científico, cientificismo) a *dominar* el habla de todos los implicados. Esta educación y esta enseñanza dominan a través de cómo una persona hablante se convierte en una cosa (concepto) en la escolarización, a través del establecimiento de un *telos* fuera de la singularidad del momento y al que todos tienen que adaptarse, «y todo lo que tenemos que hacer es seguir la ruta predeterminada» (Cassin, 2014, p. 94). Este *telos* cierra y restringe la actividad poética en la educación. Controla la *poësis* a través de la *technê* cuando esta última se convierte en una ciencia, controlando la enseñanza y vinculándola a una ruta predeterminada hacia un objetivo establecido. La improvisación, la actividad poética en la enseñanza, abre una pluralidad de posibilidades en esos momentos en los que se desarrollan continuamente múltiples comienzos y propósitos. Comparar esos comienzos y vincularlos es una manera de ampliar quién puede ser visto y oído y de introducir múltiples maneras en las que uno puede moverse *con* otras personas diferentes en el aula (y en el mundo en general). Así, la naturaleza improvisacional de la enseñanza impide que la enseñanza sea una actividad que asegure la *stasis* de una escena original de lo social. En lugar de buscar la reproducción de la organización del Estado, alude a una escena social diferente en la que la democratización se sitúa precisamente en el desarrollo de nuevos comienzos, que tienen lugar en la multitud de voces y momentos improvisacionales en el aula concreta. La enseñanza democrática de los sofistas y su naturaleza improvisacional permiten la presencia de los alumnos como seres únicos, y sus posibilidades para ocupar un lugar en el mundo de otros seres únicos.

5. LA ENSEÑANZA COMO IMPROVISACIÓN

Cada clase es única en cada situación nueva debido al contexto, a sus participantes y a sus diferentes respuestas al tema tratado, que el profesor presenta de manera diferente cada vez. No obstante, si un propósito específico de la enseñanza es investigar y buscar gestos improvisacionales, uno debe entrenar la propia capacidad de actuar conforme a lo nuevo e inesperado, es decir, desarrollar «...la disciplina de conciencia mutua, consideración, escucha y voluntad para ser sutil» (Nachmanovitch, 1990, p. 97). En la música improvisada, el sentido y la importancia de una nota particular siempre aparecen en relación con las notas que se han tocado antes y las que se tocarán después. De igual modo, el proceso de la enseñanza depende de la capacidad del profesor para dejar que el momento lo guíe en su encuentro con los alumnos. La enseñanza no existe con independencia de los alumnos o

del tema particular. Se basa en el desarrollo constante de momentos y situaciones puestos en movimiento en un juego dinámico entre situaciones, objetos y personas en el aula vivida, así como en la vida cotidiana. En este artículo hemos abordado la centralidad de la improvisación para la enseñanza, contrastando la noción de la enseñanza sofista con la enseñanza platónica/aristotélica (Säfström, 2022; Cassin, 2014, 2020). Además, al combinar esta crítica con una comprensión estética y política de la improvisación, tanto como práctica musical como educativa (Rancière, 1991, 2020; DiPiero, 2020; Bailey, 1992), hemos destacado las especificidades *educativas* de la enseñanza sofista, en la que la improvisación actúa como un elemento integral y fundamental de «colectividad». En la noción platónica/aristotélica de la educación, el objetivo o finalidad de la enseñanza nunca es una sorpresa, al menos no por parte del profesor, puesto que la *virtud* que adquieren los alumnos es una *virtud* externa perteneciente a ciertas personas que ya existía en ellas o en la cultura a la que pertenecen. Así, se mide, clasifica y jerarquiza a los alumnos en relación con la *virtud* definitiva del noble, el hombre capaz, reproduciendo en última instancia una desigualdad absoluta. Por tanto, esta noción no puede ser la base de una enseñanza que busque el desarrollo de personas únicas en una comunidad democrática basada en la igualdad. Además, no puede funcionar como una respuesta ética y política a la pluralidad de la condición humana; en cambio, trata de superar dicha pluralidad.

Para poder reconocer la improvisación que tiene lugar en cualquier aula, en cualquier situación de enseñanza, y hacerla concebible y comprensible como un elemento necesario en la práctica docente, debemos alejarnos de la concepción platónica/aristotélica de la educación. En su lugar, debemos seguir la enseñanza de los primeros sofistas, que no se centraba en la reproducción de un determinado orden de desigualdad que solo tenía sentido para algunos, a costa de otros. Siguiendo a los sofistas, la improvisación es lo que convierte a la enseñanza en una práctica de democratización. La improvisación para los sofistas significaba ser capaz de hablar de todo y con todos, y trabajar con lo que se da en cada situación educativa particular. La improvisación significa reconocer la igualdad en el habla, así como la posibilidad de que todos tengan una voz. La *virtud* sofista es la igualdad, y la enseñanza es necesariamente verificar la igualdad. La improvisación del profesor sofista era una *virtud* intelectual y corporal que requería tanto disciplina como *poësis*, y tanto *technê* como *praxis*. Por lo tanto, esta enseñanza hace práctica de la práctica para conectar mundos diferentes a través de la diferencia; la enseñanza se convierte en un acto de democratización. De este modo, amplía el abanico del espacio y el lugar democráticos, y amplía la posibilidad de aparecer en una escena social que se renueva constantemente a sí misma.

La conexión necesaria entre *poësis* y *technê* en la improvisación queda bien reflejada en las palabras del músico afroamericano Leo Wadada Smith, que afirma: «...para el improvisador, la técnica no es un consumo arbitrario de un método estandarizado abstracto, sino una sintonización directa con la energía mental, espiritual y mecánica necesaria para expresar un impulso creativo completo» (entrevistado por

Derek Bailey, en Bailey, 1992, p. 99). Por tanto, el profesor improvisacional habilidoso es alguien que ha desarrollado una sensibilidad elevada hacia lo concreto y hacia la naturaleza espiritual de la práctica docente, ya que cobra vida en un despliegue relacional y dinámico en el presente. Esto requiere una capacidad creativa en consonancia con las palabras de Stephen Nachmanovitch:

No hay caos; hay un vasto mundo vivo en el que las reglas para especificar el patrón son tan complicadas que, después de ver algunas de ellas, quedas agotado. El acto creativo extrae una forma o una progresión más inclusivas que reúnen una inmensa cantidad de complejidad en una noción sencilla y satisfactoria. (Nachmanovitch, 1990, p. 106).

Sostenemos que la naturaleza improvisacional de la práctica docente puede entenderse como una especie de vigilancia creativa. El profesor improvisacional siempre llega preparado, se mantiene alerta y presta atención al despliegue de la colectividad del presente. En lugar de conectar pasado y futuro en términos de una reproducción de ciertas posturas en lo social, vigila y nutre el despliegue sucesivo de la novedad de cada momento singular. La improvisación en la enseñanza consiste en atender específicamente a la delicadeza de los acontecimientos educativos a medida que se despliegan de un momento a otro (cf. McGuirk, 2021). Se trata de abrir caminos y posibilidades para todos los implicados que ni el profesor ni los alumnos sabían que existían. La enseñanza, como improvisación, consiste en gran medida en la tarea de la rendición (Bailey, 1992), en afirmar el riesgo de la educación (Säfström, 2003); consiste en aceptar la premisa de actuar en el lapso temporal de una inspiración. Se trata de saber qué podría ocurrir, pero no qué *ocurrirá* realmente. Se trata de desarrollar una actitud de comodidad con el desconocimiento. Se trata de atreverse a ir a por ello y ser capaz de fallar y luego continuar desde donde uno se perdió. El profesor improvisacional es responsable de la inserción y de la exclusión del «centro tonal» del evento de la enseñanza.

6. FINAL

Con el profesor sofista en mente, la enseñanza improvisacional es la delicada práctica de responder a, situar y sintonizar con sucesos dentro de los encuentros educativos que no pueden preverse, sino que requieren constantemente nuestra atención y acción aplicando la más refinada virtud de nuestro intelecto. Requiere, como sostiene Nachmanovitch (1990, p. 97), «la voluntad de ser sutil». Por tanto, implica democratización al ser una práctica colectiva que hace la práctica, una praxis en la que todos los participantes ocupan su lugar a lo largo del momento en desarrollo, y en el que aparecen como seres hablantes en escena. Permite la liberación de un orden político dado para explorar nuevas formas de estar con otros en las que entra en juego la igualdad implícita del momento estético en lo colectivo. Hace que los nuevos territorios resulten concebibles y comprensibles, le da sentido a la enseñanza, o más bien, es enseñanza con sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aadland, H., Espeland, M., & Arnesen, T. E. (2017). Towards a Typology of Improvisation as a Professional Teaching Skill: Implications for Pre-service Teacher Education Programmes. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. British Library National Sound Archive.
- Bertram, G. W. (2021). Improvisation as Normative Practice. En A. Bertinetto, & M. Rutta (Eds.), *The Routledge Handbook of Philosophy and Improvisation in the Arts*. Routledge.
- Bertrand, L. (2020). *Musique concrète* and the Aesthetic Regime of Art. En J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancièrè and Music* (pp. 27-46). Edinburgh University Press.
- Biesta, G. (2022). Why the Form of Teaching Matters: Defending the Integrity of Education and of the Work of Teachers Beyond Agendas and Good Intentions. *Revista de Educación*, 395, 13-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519>
- Britzman, D. (1991). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. State University Press.
- Caranfa, A. (2007). Lessons of Solitude: The Awakening of Aesthetic Sensibility. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 113-127.
- Cassin, B. (2014). *Sophistical Practice. Toward a Consistent Relativism*. Fordham University Press.
- Cassin B. (2020). *Jacques the Sophist. Lacan, Logos, and Psychoanalysis*. Fordham University Press.
- DiPiero, D. (2020). Rancièrè and Improvisation: Reading Contingency in Music and Politics. En J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancièrè and Music* (pp. 207-229). Edinburgh University Press.
- English, A., & Doddington, C. (2019). Dewey, Aesthetic Experience, and Education for Humanity. En S. Fesmire (Ed.), *The Oxford Handbook of Dewey*. Oxford Handbooks Online. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190491192.013.37>
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Jaeger, W. (1939/1965). *Paideia. The Ideas of Greek Culture. Vol I. Archaic Greece the Minds of Athens*. Oxford University Press.
- Kaltenecker, M. (2020). Wandering with Rancièrè: Sound and Structure under the Aesthetic Regime. En J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancièrè and Music* (pp. 97-116). Edinburgh University Press.
- Lewis, T. E. (2012). *The Aesthetics of Education. Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancièrè and Paulo Freire*. Bloomsbury.
- Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Polity.
- McGuirk, J. (2021). Improvisation in the Classroom: Towards an Aspectual Account of Improvisatory Practice. En S. Ravn, S. Høffding, & J. McGuirk (Eds.), *Philosophy of Improvisation: Interdisciplinary Perspectives on Theory and Practice*. Routledge.

- Nachmanovitch, S. (1990). *Free Play. Improvisation in Life and Art*. Jeremy P. Tarcher/Putnamn.
- Preston, B. (2012). *A Philosophy of Material Culture*. Routledge.
- Rancière, J. (1987, tr. 1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford University Press.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement. Politics and Philosophy*. University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2006). *Texter om politik och estetik*. Site edition 2.
- Rancière, J. (2020). A Distant Sound. En J. P. Cachopo, P. Nickleson, & C. Stover (Eds.), *Rancière and Music* (pp. 353-365). Edinburgh University Press.
- Rytzler, J. (2017). *Teaching as Attention Formation. A Relational Approach to Teaching and Attention*. Doctoral thesis. Mälardalen university.
- Rytzler, J. (2021). Teaching at the Margin – Didaktik in the Sphere of Attention. *Ethics and Education*, 16(1), 108-121.
- Saugstad, T. (2002). Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 373-390.
- Säfström, C. A. (2003). Teaching Otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19-29.
- Säfström, C. A. (2014). The Passion of Teaching at the Border of Order. [Electronic version] *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(4), pp. 337-346.
- Säfström, C. A. (2022). Please Show Me Your World! A Sophistical Practice of Teaching. *Revista de Educación*, 395, 35-58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-521>
- Säfström, C. A. & Månsson, N. (2021). The Marketisation of Education and the Democratic Deficit. *European Educational Research Journal*, 20(1), 83-101.
- Thoilliez, B. (2022). Conserve, Pass on, Desire. Edifying Teaching Practices to Restore the Publicness of Education. *Revista de Educación*, 395, 61-83. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-527>
- Todd, S. (2003). *Learning From the Other. Levinas, Psychoanalysis and Ethical Possibilities in Education*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Left Coast Press.