



Colección «Filosofía de la Educación»





Director
Carlos Skliar



Lo que puede un cuerpo docente

Ensayos de filosofía y educación

Adriana Barrionuevo

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins
(Editoras)



Barrionuevo, **Adriana**; Fernandes Ribeiro Martins, Fabiana
Lo que puede un cuerpo docente: Ensayos de filosofía y educación.
- 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013.
120 p. ; 22x15 cm. - (Filosofía de la educación / Carlos Skliar)

ISBN

1. Educación.
CDD 370

© 2013 • **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario • Santa Fe • Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN:

Diseño editorial: María Victoria Pérez

Este libro se terminó de imprimir en agosto de 2013

en ...

...

Índice

<i>Prologo. Ensayamos o erramos</i> Walter Omar Kohan	7
<i>A modo de presentación</i> Adriana M. Barrionuevo, Fabiana Fernandes Ribeiro Martins	11
<i>La cuestión de la crítica como cuestión de actitud.</i> <i>O de cómo cualquiera puede ser crítico</i> Eliana Gastaldi	17
<i>Cuerpo (del) docente y alumno: enlaces y urgencias</i> <i>Eugenia Gemolotto, Ianina Moretti Basso</i>	29
<i>Sartre y la pedagogía del despertar</i> Diego Otta	43
<i>La voz, el cuerpo, la emoción:</i> <i>la comprensión no-conceptual en la clase</i> Rogier Viegas. Traducción: Adriana Barrionuevo	55
<i>Amoralidad del poder y democracia. Ontología</i> <i>de las relaciones escolares</i> Rubén Benitez	65

<i>La escuela desierta. Soledad y potencia del cuerpo (docente)</i> Mauro Ezequiel Acastello	77
<i>¿Qué suponemos al enseñar? Una pregunta para cuestionar la teleología del aprender</i> Fabiana Fernandes Ribeiro Martins	89
<i>La carrera del cuerpo docente</i> Adriana Barrionuevo	101

Prólogo

Ensayamos o erramos

Ya lo decía hace casi dos siglos Simón Rodríguez, el venezolano conocido como el maestro de Bolívar: inventamos o erramos. La alternativa se puede leer desde varios lugares y en distintas direcciones. Son dos posibilidades enfrentadas: de un lado, la creación, la invención, el pensamiento, la vida; del otro, la reproducción, la imitación, la opinión, el servilismo. Si no se quiere estar del lado del error hay que inventar. E inventarse. No hay otro camino. Nada se puede saber de antemano. Hay que hacerlo todo como si fuera la primera vez, en el pensamiento, en la palabra, en la vida.

Así formulado, parece casi una invitación a la filosofía. Un estímulo a ese trabajo denodado del pensamiento sobre el propio pensamiento para entender un poco lo que estamos siendo, y para abrir la puerta, justamente, a la creación de otros modos de ser. Podría ser colocado como un frontispicio en los espacios donde se enseña bajo el nombre de filosofía: «venga, atévase, invente, no se achique, anímese a crear. No se acomode en el error». Podría ser también un contraveneno para el aburrimiento, la burocracia, la acomodación con que a veces se confunde la propia filosofía.

Simón Rodríguez, a quien Bolívar llamó el Sócrates de Caracas, un personaje resistido y marginado, no cuenta en los anales de la



historia de la filosofía consagrada, no es leído en los Departamentos de Filosofía de nuestras universidades, muchos de cuyos habitantes siquiera han prestado atención a ese nombre. Se preocupó sobre todo de la educación del pueblo americano. Es tal vez el primero entre nosotros en justificar la necesidad de una educación popular y original. Es allí, en las escuelas, donde más se necesita inventar para no errar: ¿por qué imitar lo que no queremos para nosotros, lo que nos oprime y nos niega, lo que no nos deja ser lo que somos?

Una vez más, el problema entonces está a la base del pensamiento, del modo en que pensamos, de la forma que atraviesa los gestos más propios del pensamiento. ¿Para qué repetir una lógica vetusta al servicio de la exclusión si es posible pensar de modo original? ¿Cómo no crear si no existe en ningún otro lugar lo que necesitamos para nosotros? ¿Por qué no apostar al pensamiento si es, al fin, lo que nadie se puede apoderar de nosotros?

Así, la invención es el único soporte posible de una vida verdadera. No sabemos si lo que inventemos será verdadero pero sabemos que si hacemos algo que no hemos inventado, no podrá serlo: la verdad no puede ser copiada, modelada de otra realidad porque en ese mismo acto deja de ser verdadera. Tenemos que encontrar la verdad por nosotros mismos, o encontraremos algo muy alejado de la verdad.

¿Qué tienen que ver estas ideas de Simón Rodríguez con el libro que estoy prologando, organizado por Adriana Barrionuevo y Fabiana Martins? Un lector híper atento podría ver aquí a un escritor disléxico. No le faltarían razones: la inspiración del libro viene de la vieja Europa, de unos señores filósofos llamados Foucault, Deleuze y Derrida, lejanos aparentemente de don Simón. Pero le faltarían otras que tienen que ver con un gesto común, inventivo, osado, generoso, de soltarse a escribir bajo la forma del ensayo en todas las figuras mencionadas en estas últimas líneas, incluidos los autores de este libro.

Es que para los autores mencionados, como también para Rodríguez, el ensayo es la forma más propia de creación que revela un modo de existir. Así lo piensa el Sócrates de Caracas. Ensayamos o erramos. Se escribe como se vive. Escribir es una



forma de arte, como el habla. El habla y la escritura son antes que nada gestos artísticos, tanto que el arte de escribir precisa del arte de pintar. Escribimos con el cuerpo, con gestos, con imágenes para poder comprender y ayudar a comprender. Así lo piensan las organizadoras de este libro. Un libro escrito con los cuerpos, pintado, ensayado. Una pintura para pensar, entre filosofía y educación.

Walter Omar Kohan





A modo de presentación

Este libro nace de encuentros semanales en la Universidad Nacional de Córdoba, en la cátedra de *Didáctica Especial, área filosofía* y en los seminarios *Filosofía y Educación. El lenguaje en la Enseñanza y Fugas en el currículum*, que se desprenden de aquella cátedra. Los autores que presidieron las propuestas de enseñanza fueron Foucault, Deleuze y Derrida, estudiados en sus propios textos y en los de aquellos pensadores que los receptan en el cruce de filosofía y educación. En el transcurso de las reuniones, los escritos de otros filósofos fueron convocados e, inducida y aleatoriamente, entre lo personal y lo profesional, se incorporaron, además, colegas de Río de Janeiro. Sin haberlo previsto, pero con la alegría de que sucediera, la asistencia a estos espacios, en principio casi obligados, se fue convirtiendo en una persistencia de lecturas, escrituras y conversaciones que fueron tomando consistencia en este libro.

Los autores elegidos incitaron esta serie de artículos por un particular estilo de ser críticos que redundó en una provocación a hacer filosofía de un modo que resultó lo suficientemente atractivo como para explorarlo: Tomando distancia de una filosofía que mira a la ciencia y que adopta también para sí parámetros de control que exigen validez en las lógicas analíticas que sostienen las afirmaciones, Foucault, Deleuze y Derrida van delineando una

práctica filosófica que, como toda práctica, no se vuelve ni más visible en su funcionamiento, ni más maleable para su transformación, con la fundamentación de la racionalidad crítica.

Hay algo ahí, en esos vocablos segregados, que no se dejan digerir fácilmente por la racionalidad... que llevan a buscar un lugar para la filosofía que no es solamente el análisis de textos y lo que esto suele implicar: identificación de conceptos, argumentos sobresalientes, distinción de tesis, comparación de enfoques, discusiones de defensas y refutaciones, entre otras. Si bien éstas son prótesis necesarias para la formación de un cuerpo filosófico, la preocupación se desplazó hacia lo que se puede hacer con estos aparatos en una suerte de pragmática de la filosofía. Profesores en ejercicio o aspirantes a serlo, el cuerpo docente se nos presenta con una espesura de dimensiones tales que inquieta nuestros saberes y los trastoca para ubicarlos en disposición para oír, ver, hablar sobre lo que nos pasa en la cotidianidad de nuestras rutinas en la escuela, con niños, con jóvenes, con adultos que hacen mella en la materialidad de nuestra subjetividad.

Transitamos las aulas como filósofos y hacemos filosofía a partir de ese recorrido, a sabiendas de que no se trata sólo de dar clases, si por esta actividad se entiende dar a conocer alguna cosa. En la transmisión resulta conveniente usar la filosofía para hacer funcionar los conceptos en las preguntas, los problemas, las creencias, los enfrentamientos, los acuerdos... En gran medida, un abuso, pues los conceptos se disponen en problemas para los que no fueron contruidos y se echan a rodar en lugares ajenos a su origen. Una filosofía que, rebalsada de su corsé academicista, se derrama en los capilares del cuerpo docente.

Este libro es una hechura de retazos, los de nuestra formación intelectual y los de las vivencias que tenemos como profesores que, al modo de operaciones de auto y hétero injerto, nos van modelando. En esta oportunidad, confeccionamos una superficie pública que expone pensamientos **frente a** quienes comparten el mismo ánimo de estar expectantes ante lo que nos toca de cerca. Porque tenemos la convicción de que no hay pensamientos privados, aunque a diario nos encontremos con privatizaciones del pensamiento. El primer ejercicio de exposición fue entre nosotros, los escritores

de este libro: Las versiones circularon para receptar comentarios de otros, que mutaron en propios. Rozando el cuerpo en el suelo del papel, se transpiraron los movimientos que ensayaban una significación lograda; a tientas, a medias, en las correcciones del ojo que sigue el trayecto para interceptar al escriba y mandarlo, otra vez, a escribir en nombre propio.

Un permanente rodeo por el lenguaje, que lo cuestiona en el trabajo de las palabras hasta dejarlo sin sustento, parece ser una obstinación de los pensadores que, de un modo u otro, hemos traído a estas páginas. Como ellos, apostamos a que las escrituras no muestran ni demuestran verdades, más allá o más acá, del sentido de verdad que se genera en la fricción con las palabras. Se hizo necesario devenir escritores. Porque mucho del material del que está hecho el cuerpo docente es la palabra y, quizás, su quehacer se juega en las distribuciones de lo que se dice y de lo que se calla. Nos otorgamos el permiso para comenzar a escribir de un modo diferente a como lo veníamos haciendo, tratando de zafar de los ajustes a tareas evaluativas y burocráticas. Y nos tomamos el tiempo, de a pedazos, en la aceleración de los tironeos institucionales, para lograr el espacio del detenimiento.

Resultamos escritores disléxicos. No tanto por el contenido de lo que decimos, ni por el formato sintáctico, sino simplemente por el gesto de aprestarnos a escribir. Es que suelen atribuirse funciones específicas a cada órgano del cuerpo. Como profesores, se supone que tenemos la función de enseñar lo que otros, llamados pensadores o investigadores, escriben, tal vez, ni siquiera para docentes, sino para especialistas en estudiar docentes. En este sentido, podríamos decir que incubar un proceso de escritura en el aula, entre docentes y futuros docentes, es ya pensar en el crecimiento de un órgano con ciertos trastornos en los caracteres heredados. Ensayos, entonces, para experimentar alteraciones en las codificaciones genéticas que conforman el cuerpo docente. Porque nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede un cuerpo que se afirma en el deseo de vivir. También como docentes. Un acto afirmativo que se erige en la conjunción de filosofía y educación.

AB

¿Qué escritos pueden ser hechos en el encuentro entre filosofía y educación? Hay muchos tipos de encuentros: hay encuentros que nos dejan alegres, otros que nos dejan tristes; hay encuentros que nos hacen pensar, otros que nos paralizan el pensamiento; hay encuentros en los cuales no pasa nada, pero hay encuentros en los cuales pasa todo; hay encuentros que nos hacen mover, hay encuentros que, al revés, nos dejan paralizados. ¿Qué tipo de encuentros puede haber entre quienes se interesan en plantear problemas con la filosofía y la educación?

En los ensayos de este libro, el lector encontrará rastros de infinitos encuentros entre la filosofía y la educación. Quizás este libro no sea más que esto, marcas dejadas por los flujos de pensamientos provocados por los encuentros. Que estas marcas y estos rastros sean, para el lector, signo que lo movilice de su zona de conformidad, que lo mueva a pensar, y, quizás, que lo lleve a plantear problemas...

Los autores nos invitan a dejar de lado certezas y preconceptos para que podamos, a través de la experiencia de lectura de cada ensayo, leer y ver el mundo como si fuese la primera vez. No porque los textos aquí tengan la audacia de decir lo que es el mundo, sino porque la experiencia de lectura es, antes que nada, una experiencia de desprendimiento de sí, una abertura a lo otro, a lo inusitado, a lo impensado. Si la escritura de estos ensayos fue una experiencia que nos hizo devenir escritores, en el momento de trazar en el papel palabras que dieran cuenta de encuentros que tuvimos tanto como grupo, como con los textos, deseamos que la experiencia de quien lee estos ensayos haga de cada lector un devenir lector.

En *La cuestión de la crítica como cuestión de actitud. O de cómo cualquiera puede ser crítico* Eliana Gastaldi asume como problema una de las formulaciones más recurrentes del discurso de los docentes para ponerla en cuestión, cuál es el postulado de formar sujetos críticos: ¿Qué quiere decir «formación de sujetos críticos»? ¿Qué suponemos por «enseñar a desarrollar el pensamiento crítico»? Eliana retira la obviedad de las preguntas al colocarlas en la trama de poder, verdad y sujeto propuesta por Foucault. Así, la autora intenta pensar la enseñanza como una relación con los contenidos que se traduce en actitud.

En compañía de Judith Butler y Michel Foucault, Ianina Basso y Eugenia Gemolotto traen una crítica a la unidad metafísica sexo-género-deseo, proponiendo pensar la sexualidad más allá del género, de la normatividad y de la subjetivación. El texto invita a pensar la sexualidad en las escuelas como un tema que pone a profesores y alumnos en una misma condición, irreductible al problema del conocimiento. *Cuerpo (del) docente y alumno: enlaces y urgencias* aborda un tema difícil que saca, quizás más que otros, al profesor de su lugar de saber, poniendo a profesores y alumnos en un mismo lugar, el del desconocimiento.

Sigue un escrito que dibuja la singularidad de un personaje seguramente encarnado en los autores franceses convocados en estas páginas: Sartre maestro. En *Sartre y la pedagogía del despertar*, Diego Otta reconstruye el pensamiento sartreano para contestarle al pesimismo y a la apatía que algunas corrientes de la llamada post-modernidad dejan traslucir y que impactan fuertemente en los discursos escolares. Sartre es, para Diego, más un personaje por las prácticas que tuvo con los jóvenes, por los compromisos asumidos, por la afirmación de la autoridad y la particular forma de ejercer el don, que por ser un filósofo que propone cómo salir del pesimismo.

Cuatro textos perfilan una serie que se ensambla con Deleuze, autor que resuena en este libro al retomar la inquietante cuestión de Spinoza: *lo que puede un cuerpo...* En *La voz, el cuerpo y la emoción: la comprensión no-conceptual en clase*, Rogier Viegas agudiza la pregunta que impulsa el título de este libro: ¿Qué afectos es capaz de generar el cuerpo docente? El autor nos hace pensar la clase como un canto hablado, canto que provoca —o no— afectos, los cuales son elementos indispensables para la enseñanza de la filosofía, haciendo de la práctica docente un lugar de encuentros afectivos y experimentaciones intuitivas.

Rubén Benítez en su escrito *Amoralidad del poder y democracia. Ontología de las relaciones escolares* apunta a la moralidad escolar —esencialista y trascendente— proponiendo pensarla desde la ética, la cual permitiría pensar el sujeto —o, mejor, el cuerpo a lo cual se llama sujeto— no como esencia sino como potencia. Rubén nos invita a pensar la escuela en tanto democracia poblada por la multitud, haciendo de ésta un lugar donde las potencias crean y recrean relaciones y acuerdos, lugar donde el poder es un juego móvil.

En *La escuela desierta. Soledad y potencia del cuerpo (docente)*, Mauro Acastello despliega las potencialidades del cuerpo docente en la escuela a partir de la puesta en juego de la figura del desierto, presente en varias páginas de Delueze. Los dispositivos escolares, afirma Mauro, pueden desertificar el cuerpo docente despojándolo de su potencia, pero al revés de lo que podríamos suponer, la desertificación puede ser una manera de afirmar la vida porque ella nos hace aprender a seleccionar los encuentros que tenemos.

En ¿Qué suponemos al enseñar? Una pregunta para cuestionar la teleología del aprender, Fabiana Martins critica al modelo de educación como formación porque este modelo trabaja bajo el binomio enseñanza-aprendizaje, que, con la supremacía del método de enseñanza, hace del aprendizaje una figura menor. En este artículo, Fabiana piensa el aprender como un acontecimiento imprevisible, una experiencia singular de desciframiento de signos y creación de sentidos, más allá de la adquisición de conocimiento.

Este libro cierra con un texto de Adriana Barrionuevo. O, quizás, empieza. O continúa, depende de los giros hechos por los lectores. *La carrera del cuerpo docente* es un escrito que se arma en función de la idea de que las palabras no contienen un sentido propio capaz de ser expresado en el concepto. Con Jacques Derrida y Hélène Cixous, Adriana apuesta a una comprensión filosófica que esquivo la lógica binaria y roza la poesía. Un juego de metáforas que abre a múltiples imágenes para explorar el cuerpo docente en su carácter activo y productor de sentidos.

Como el lector ya puede apreciar después de haber leído esta presentación, cada ensayo es, parte a parte, un mosaico que no cierra en un todo, que no se engloba en una totalidad, simplemente porque no hay totalidad orgánica que regule el sentido de ellos en el libro. Más bien se trata de mosaicos móviles que pueden armarse en cada lectura, según el gusto del lector. Como un caleidoscopio que espera que alguien lo gire, para crear nuevas formas y nuevas relaciones de colores. El lector ya está advertido: este libro se puede comenzar a leer por cualquier parte, el orden indicado es apenas una composición de quienes lo editamos.

FM

La cuestión de la crítica como cuestión de actitud. O de cómo cualquiera puede ser crítico

Eliana Gastaldi

«—¿Qué quieres saber ahora? —pregunta el guardián—. Eres insaciable. —Todos buscan la Ley —dice el hombre—. ¿Y cómo es que en todos los años que llevo aquí, nadie más que yo ha solicitado permiso para llegar a ella? El guardián comprende que el hombre está a punto de expirar y le grita, para que sus oídos debilitados perciban las palabras. —Nadie más podía entrar por aquí, porque esta entrada estaba destinada a ti solamente. Ahora cerraré».

Ante la Ley, FRANZ KAFKA

Si nos detenemos a observar las planificaciones que los docentes realizan de su práctica de enseñanza encontraremos, entre los propósitos u objetivos, la recurrencia de uno de ellos. Puede aparecer formulado de maneras diversas: «promover el pensamiento crítico», «formar sujetos críticos», «fomentar el desarrollo de la capacidad de la crítica»; pero, independientemente del modo en que se presente, la cuestión de la crítica es una cuestión recurrente. Esta insistencia en el mencionado propósito revela la importancia que la comunidad educativa le atribuye. Precisamente por esta razón, se vuelve necesario detenernos en él.

Lo primero que podríamos pensar, en relación a dicha recurrencia, es que parecería claro cómo es que puede lograrse tal propósito, pues la mayoría de los docentes, independientemente de cuál sea su

formación específica, lo proponen como objetivo de su enseñanza. Después de todo, ¿quién podría negar que éste sea uno de los fines más nobles de la educación? Pero, si bien es cierto que se trata de un propósito irrenunciable, tendríamos que preguntarnos si es igualmente cierto el modo de lograr tan valiosa pretensión.

En relación a esto último, cabe señalar que, entre los docentes, parecería operar el supuesto de que mediante la enseñanza de ciertos conocimientos se accedería a un estado de mayor criticidad que aquél en el que nos encontrábamos antes de que el aprendizaje de los mismos se produjera. Esto es, existiría una relación directamente proporcional entre «conocimiento» y «crítica»: a mayor cantidad de conocimientos adquiridos, mayor capacidad crítica. De este modo, la cuestión parecería resuelta.

Pero no parece tan fácil adherir a dicho supuesto, ya que postula una relación poco clara entre los dos elementos mencionados. Es por esta razón que, antes de dar por resulta la cuestión dando por supuesto el propio supuesto, se vuelve necesario que nos preguntemos qué tipo de relación es ésta: ¿de qué modo se relacionan «conocimiento» y «capacidad crítica» para que podamos decir que al aumentar uno, aumenta también la otra? Y más aún, se vuelve necesario que nos preguntemos, también, qué significa «crítica»: ¿Qué es lo que queremos lograr cuando nos proponemos «promover el pensamiento crítico»? O, en otras palabras, ¿qué es lo que entendemos por crítica, cuando afirmamos querer propiciar el desarrollo de tal actividad mediante la enseñanza?

Comenzaremos nuestro análisis explorando la noción de crítica. Para ello, tomaremos como punto de referencia los desarrollos que Michel Foucault realiza en torno a la misma.¹

§. Foucault nos propone, como punto de partida, una modificación del propio punto de partida; esto es, no vamos a considerar la crítica del modo en que habitualmente lo hacemos: como la *actividad de apartar errores*. Según el autor, vista desde esta perspectiva, la crítica parece existir sólo en relación a otra cosa, como función de algo que es diferente de ella misma; la crítica parece depender, estar subordinada a lo que positivamente constituyen disciplinas

1. En este aparatado seguiremos, fundamentalmente, los análisis desarrollados por Foucault en la conferencia *Crítica y Aufklärung* (Foucault, 1990: 1-6).

tales como la filosofía, el derecho, la política, la literatura, etc.; en fin, así considerada, la crítica parece ser heterónoma:

Ella es instrumento, medio para un porvenir o una verdad que ella ni sabrá ni será. Es una mirada sobre un dominio en el que quiere jugar el papel de policía y en el que no es capaz de hacer la ley (Foucault, 1990: 2).

El corrimiento del punto de partida mismo, en tanto cambio de perspectiva, no sólo posibilita considerar la actividad crítica de otro modo, sino que este otro modo de consideración permite visibilizar la cuestión de la crítica en toda su complejidad, ampliando la perspectiva de abordaje de la misma:

cualesquiera fuesen los placeres o las compensaciones que acompañan a esta curiosa actividad de la crítica, parece que ella lleva consigo muy regularmente, casi siempre, no sólo alguna firme utilidad que reivindica para sí, sino también que a ella subyace una suerte de imperativo más general, más general aún que el de apartar los errores. Hay algo en la crítica que guarda parentesco con la virtud (Foucault, 1990: 2).

De acuerdo con las palabras de Foucault, el modo en que habitualmente consideramos la crítica «formaría parte» de un modo más general de abordarla. Y este modo, el que con Foucault nos proponemos analizar, consiste en considerar a la actividad crítica como una *actitud*. En relación a esta noción Foucault nos dice:

Con actitud quiero decir un modo de relación con respecto a la actualidad; una elección voluntaria que es efectuada por algunos; por último, una manera de pensar y de sentir, también una manera de actuar y de conducirse que a la vez indica una pertenencia y se presenta como una tarea. Sin duda, algo como lo que los griegos llamaban un *ethos* (Foucault, 1996a: 94).

Considerar la crítica como actitud implica vincularla con la noción de *gobierno*, en el sentido de conducir, de dirigir conductas. Según el autor, entre los siglos XV y XVI en las sociedades europeas tuvo lugar lo que él ha dado en llamar la gubernamentalización de la sociedad: una explosión del arte de gobernar a los hombres (arte pedagógico, arte político, arte económico, etc.), una multiplicación de los modos y de las instituciones de gobierno. Desde la perspectiva de este autor, hablar del «arte de gobierno de los hombres» implica asumir que las formas mediante las cuales devenimos sujetos, y nos experimentamos como tales, están correlacionadas con la producción de determinados discursos de verdad, por un lado, y con las matrices de comportamiento, las formas de gobierno (de sí y de los otros) que estos discursos efectivizan, los efectos de poder que tales discursos implican, por el otro. En otras palabras, asumir la constitución de formas de sujetos, de modos de ser sujetos como efecto de las relaciones de saber-poder² (Foucault, 2010a: 18-22).

Así, partiendo de la consideración de la multiplicación de las artes de gobierno, la cuestión de la crítica adquiere ahora otra dimensión:

Frente y como contraparte de las artes de gobernar, o más bien como compañera y adversaria a la vez, como manera de dudar de ellas, de recusarlas, de limitarlas, de encontrarles una justa medida, de transformarlas, de buscar un escape de esas formas de gobernar o, en todo caso, un desplazamiento a título de reticencia esencial, pero también y por ello mismo

2. No está de más recordar aquí el modo en que Foucault trabaja la noción de poder. En primer lugar, para este autor, el poder no es una cosa, no es algo que se tiene; y, en segundo lugar, el poder no es algo que posean sólo algunos. Para Foucault, el poder es una relación, un ejercicio; por lo cual, el autor va hablar de relaciones de poder. El poder como relación consiste, entonces, en la capacidad de intervenir en el campo de acción del que constituye el otro extremo de la relación; esto es, la capacidad de producir, de dirigir, de conducir la conducta del otro. Como tal, dicha relación siempre supone un ejercicio desigual del poder, pero también la posibilidad de revertir ese modo de relación: las relaciones de poder son móviles, inestables. Por último, cabe destacar que, desde esta perspectiva, poder no equivale a represión, a prohibición; el poder produce: produce conductas, produce discursos, produce placeres; en fin, produce sujetos. (Foucault, 1996b: 109-111, 120-121; Foucault, 1983: 13-18).



como línea de desarrollo de las artes de gobernar, habría habido algo que nació en Europa en ese momento, una suerte de forma cultural general, actitud moral y política a la vez, manera de pensar, etc. que simplemente llamaría el arte de no ser gobernado o, incluso, el arte de no ser gobernado así y a este precio (Foucault, 1990: 3-4).

La crítica como actitud, como «el arte de no ser gobernado de una cierta manera», apunta entonces a la correlación, a la articulación existente entre poder, verdad y sujeto; al movimiento por el cual la gubernamentalización produce sujetos, sujetando a los individuos a mecanismos de poder, matrices de comportamiento que efectivizan determinados discursos de verdad. En otras palabras, la actitud crítica implica asumir la tarea de analizar el modo en que devenimos sujetos como efecto de las artes de gobierno (artes tales que implican la correlación verdad-poder), con el fin de modificar aquellos modos e instituciones de gobierno que limitan nuestra constitución como sujetos libres:



la crítica es el movimiento por medio del cual el sujeto se arroga el derecho de interrogar a la verdad sobre sus efectos de poder y al poder sobre discursos de verdad. En otras palabras, la crítica será el arte de la in-servidumbre voluntaria, el arte de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la des-sujeción en el juego de lo que pudiéramos llamar la «política de la verdad» (Foucault, 1990: 5).



§. Este modo de considerar la crítica, según Foucault, no es algo distinto a lo que Kant describía como Ilustración, en su texto *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*³ Como sabemos, en el mencionado texto, Kant caracteriza la Ilustración como:

la salida del hombre de su autoculpable minoridad. Minoridad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento

3. En el desarrollo de este apartado seguiremos el análisis que Foucault realiza, tanto en *El gobierno de sí y de los otros* como en su *¿Qué es la Ilustración?* (1984), del escrito kantiano *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* (Foucault, 2010a: 23-56; Foucault, 1996a: 84-93).



sin la guía de otro. *Autoculpable* es esta minoridad cuando la causa de la misma no reside en una carencia de entendimiento sino de decisión y de coraje para servirse de él sin la guía de algún otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el coraje para servirte de tu propio entendimiento! es pues el lema de la Ilustración. (Kant, 2003: 1).

En relación a tal caracterización cabe destacar, en primer lugar, que el estado de minoría de edad en que el hombre se encuentra no responde a una incapacidad, sino que es consecuencia de un modo de comportamiento: el hombre se encuentra en estado de minoridad por pereza, por cobardía. Es por esta razón que, según nos dice Kant, el hombre es responsable de su minoría de edad. Y es por esta misma razón que la salida de tal estado depende de un trabajo, de una modificación que el hombre debe realizar sobre sí mismo: la modificación de ese modo de comportamiento, la constitución de un nuevo modo de comportamiento, de una actitud.

La Ilustración, como salida del estado de minoridad, implica la modificación de la relación existente entre nuestra *voluntad*, el *uso de nuestra razón* y la *autoridad*: en lugar de someternos a la guía de otros (al gobierno de otros), en aquellos ámbitos en los que podemos servirnos de nuestro propio entendimiento, debemos tener el coraje, la valentía de hacerlo. Vemos así que la Ilustración exige un acto de coraje que implica la constitución de una actitud, un nuevo modo de relación entre los tres elementos anteriormente mencionados.

¿Cómo se constituye, entonces, este nuevo modo de relación? Para responder a esta pregunta es necesario que veamos en qué consiste el estado de minoridad. Éste se caracteriza por la confusión y superposición de dos pares: el par obediencia/razonamiento, por un lado, y el par uso privado/uso público de la razón, por el otro.

Según Kant, en el estado de minoridad se confunde la obediencia con la ausencia de *razonamiento*;⁴ esto es, se toma la ausencia de razonamiento como condición de la obediencia. «Obedezca, no

4. A propósito de esta noción, Foucault nos dice: «Hay que señalar que la palabra alemana empleada aquí es *räzonieren*; esta palabra [...], no se refiere a un uso cualquiera de la razón, sino a un uso de la razón en el que ésta no tiene otro fin más que sí misma; *räzonieren* es razonar por razonar» (Foucault, 1996a: 89).

razone»: tal es, para Kant, lo que caracteriza al estado de minoría de edad. La salida de este estado se producirá, entonces, no cuando ya no haya que obedecer en lo absoluto, sino cuando lo hagamos sólo en aquel ámbito en el que el uso autónomo de la razón no es adecuado. Y aquí es donde este par se articula con el otro: la salida del estado de minoridad implica distinguir un ámbito público de uno privado y, con ello, el uso diferenciado de la facultad de razonar:

Cuando Kant distingue lo que es privado de lo que es público, no se refiere en modo alguno o, en todo caso, no se refiere principalmente a dos ámbitos de actividad, uno que sea público por una serie de razones y otro que sea privado por las razones inversas. No aplica la caracterización de «privado» a un ámbito de cosas, sino a un determinado uso, un uso, justamente, de las facultades que no son propias. Y lo que llama «público» no es tanto un dominio preciso de cosas o actividades como cierta manera de hacer actuar y hacer uso de éstas, nuestras facultades (Foucault, 2010a: 51-52).

Hacemos un uso *privado* de la facultad de razonar cuando, según palabras de Kant, somos «una pieza de una máquina»; esto es, cuando ocupamos un cargo determinado, cuando cumplimos un rol en el que desempeñamos funciones específicas (por ejemplo, funciones administrativas, funciones políticas, etc.). En este ámbito hacemos un uso *particular* de la razón o, en otras palabras, no razonamos por razonar, no hacemos un uso de la razón en tanto ser racional, sino un uso individual, adaptado a esas circunstancias determinadas, en las que el fin (de ese uso de nuestra facultad de razonar) está determinado por el cargo y las funciones que desempeñamos.

El uso *público* de la razón, en cambio, Kant lo define como un uso libre, autónomo, en el que el fin no es otro que la razón misma. Aquí es donde se trata, entonces, de razonar por razonar. En este ámbito hacemos un uso *universal* de nuestra razón: razonamos por razonar, como seres racionales que se dirigen al conjunto de los seres racionales.

Así vemos que la salida del estado de minoridad consiste en la distinción y separación de lo que en éste se haya confundido

y superpuesto: la obediencia confundida con la ausencia de razonamiento, y superpuesta, a su vez, a la no-distinción de los usos público y privado de la razón. En su uso público, la razón debe ser libre, autónoma; mientras que en su uso privado debe ser obediente. La salida del estado de minoridad se realizará, entonces, cuando:

se haya restablecido de alguna manera la justa articulación entre los dos pares: cuando la obediencia bien separada del Razonieren [...] valga total y absolutamente y sin ninguna condición en el uso privado [...] y cuando, por el otro, el Razonieren [...] se haga en la dimensión de lo universal, es decir en la apertura a un público con respecto al cual no haya ninguna obligación o, más bien, ninguna relación de obediencia ni de autoridad. En la minoría de edad obedecemos de todas formas, sea en el uso privado o en el público, y por lo tanto no razonamos. En la mayoría de edad, disociamos razonamiento y obediencia (Foucault, 2010a: 53).

Lo que está en juego en la salida del estado minoridad es, como dijimos, la constitución de una nueva actitud, una nueva distribución en la relación entre nuestra voluntad, el uso de la razón y la autoridad. No se trata de no ser gobernados en absoluto, sino de no ser gobernados en aquel ámbito en el que estamos facultados para gobernarnos nosotros mismos a nosotros mismos. Un nuevo reparto, entonces, entre gobierno de sí y gobierno de los otros, una nueva distribución en la vinculación de esos tres elementos: de eso se trata la Ilustración.

Por lo tanto, vemos que, caracterizada como «salida», la Ilustración no supone el pasaje progresivo de un estado (minoría de edad) a otro (mayoría de edad), sino que implica el desprendimiento de un modo de comportamiento que caracteriza al estado de minoridad. Esto es, la Ilustración no se halla en una relación de continuidad lineal con el estado de minoría de edad, sino que exige una modificación: la modificación de la relación de los elementos que caracteriza al estado de minoridad. En esto consiste, entonces, la Ilustración como actitud crítica.

§. Volvamos al comienzo. Dijimos que la comunidad educativa se propone un objetivo sumamente valioso e irrenunciable: «promover la capacidad crítica». Dijimos, también, que era necesario explorar en qué consistía tal objetivo, ya que suponía una relación poco clara entre «conocimiento» y «crítica». Y por esta razón se nos volvió necesario explorar, puntualmente, en qué consistía tal actividad crítica.

Tomando como punto de referencia los desarrollos de Foucault en relación a esta noción, vimos que la crítica, como actitud, tiene su punto de anclaje en las relaciones de gobierno, lo cual implica que ella se dirige a la articulación existente entre verdad, poder y sujeto. Esto es, la actitud crítica, como un acto de coraje por el cual se toma la decisión de operar sobre sí un trabajo (trabajo que supone un ejercicio de pensamiento y, por lo tanto, un determinado modo de gobierno, todo lo cual implica, a su vez, un modo de ser sujeto: sujeto a determinados discursos de verdad, sujeto a prácticas de gobierno de sí y de los otros, sujeto, en fin, a ciertas experiencias de sí), con el fin no de rechazar absolutamente las artes de gobernar (lo cual, además de imposible, sería absurdo dada la noción de poder con la que opera esta perspectiva), sino de modificar ciertas formas de goberarnos y de producir otras que nos posibiliten constituirnos como sujetos libres.

Este modo de considerar la actividad crítica pone de relieve el carácter relacional de la misma. Esto es, la crítica como actitud implica la constitución de un modo de relación determinado, el cual supone una *elección*: la elección de constituir dicho modo de relación. Todo esto nos lleva a realizar una serie de precisiones que modificarán, en algún punto, el objetivo mismo que la comunidad educativa se propone.

Situémonos, por un momento, en el lugar de un docente que *maneja* un determinado cuerpo de conocimientos. Supongamos que dicho docente *enseña* tales conocimientos a sus alumnos, y supongamos, también, que estos alumnos *aprenden* tales conocimientos. Ahora bien, ninguna de estas relaciones constituye, por sí misma, una relación crítica con tales conocimientos. Poseer ciertos conocimientos, enseñarlos o aprenderlos no garantiza la relación crítica con los mismos. De esto se sigue que, en principio,

los docentes no están en «mejores condiciones» que sus alumnos en relación a dicha actividad, pues, como ya dijimos, no es en función del manejo de un determinado cuerpo de saber que la crítica, como actitud, se constituye. Y «no estar en mejores condiciones» significa no estar en posesión de la capacidad de *transmitirla* (y ésta es la cuestión): la actitud crítica, como ya dijimos, no constituye un conocimiento, sino un modo de relación; con lo cual, si es que puede enseñarse (cuestión en la que habría que detenerse aún), la actitud crítica no se aprende como se aprende un contenido.

Vemos así que la cuestión de la crítica, en la que insiste y debe seguir insistiendo la comunidad educativa, debe efectuar un desplazamiento en dos sentidos. Por un lado: en relación a su contenido; esto es, la cuestión no sería ya la de cómo promover el pensamiento crítico a través de la enseñanza de determinados conocimientos, sino la de posibilitar la constitución de esa relación en la que consiste la crítica como actitud. Y con respecto a esto último, el otro sentido del desplazamiento: el «destinatario» de tal objetivo. Es decir, la cuestión no sería *sólo* la de posibilitar tal actitud en los alumnos, sino también, y fundamentalmente, la de que los propios docentes tomemos la decisión de realizar sobre nosotros mismos ese trabajo. Trabajo de pensamiento que es un trabajo histórico, en tanto la crítica reflexiona sobre la serie de acontecimientos que, contingentemente, **ha** dado lugar a lo que pensamos, a lo que hacemos y nos hacemos, en fin, a lo que somos; con el fin de modificar aquello que ya no deseamos ni necesitamos para poder pensar, hacer y ser otra cosa de lo que pensamos, hacemos y somos. Pues, ¿acaso lo que somos es lo que deseamos ser? ¿Qué es lo que nos hace pensar que lo que hemos venido a ser es lo que *debíamos* ser? ¿Qué es lo que nos habilita a sostener que lo que históricamente ha dado lugar a lo que somos no puede ni debe ser modificado?

Así, este trabajo de pensamiento en el que consiste la crítica, no es otra cosa que un trabajo sobre la propia existencia, un trabajo tal que «procura volver a lanzar tan lejos y tan ampliamente como sea posible el trabajo indefinido de la libertad» (Foucault, 1996a: 105).

Bibliografía

- FOUCAULT, M. (1983) *El sujeto y el poder*. <http://www.hojaderuta.org/imagenes/foucault.pdf>, consultado en 28/11/12.
- (1990) *Crítica y Aufklärung*. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15896/1/davila-critica-aufklarung.pdf>, consultado en 15/11/12.
- (1996a) *¿Qué es la Ilustración?* (1984). Alción. Córdoba.
- (1996b) *Hermenéutica del sujeto*. Altamira. La Plata.
- (2010a) *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- (2010b) *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- KANT, I. (2003) *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* http://www.utadeo.edu.co/programas/humanidades/pdf/ejemplo_ensayo_filosofico.pdf, consultado en 21/11/12.



Cuerpo (del) docente y alumno: enlaces y urgencias

*Eugenia Gemolotto,
Ianina Moretti Basso*

El cuerpo es un buen lugar desde donde pensarnos en relación con el otro; ¿desde dónde más? Precisamente, en el ámbito educativo, el cuerpo se expone con una cierta especificidad. Se trata siempre de cuerpos: sin ponderar a los docentes por sobre los alumnos. Lo cual muestra que hay, a este respecto, una indiferenciación; una no jerarquización entre las posiciones de ellos.

Sin embargo, todos sabemos que, históricamente, docentes y alumnos no se han relacionado desde el cuerpo a este nivel, es decir, desde una no jerarquización en la relación, sino que lo han hecho sobre el supuesto de superioridad que docentes ejercen sobre los alumnos respecto al conocimiento. La justificación de esta superioridad ha estado fundada en el constructo de que los docentes tienen y deben ejercer autoridad sobre los alumnos por ser los expertos en el tema y por ser mayores. Así, se legitima su lugar de superior construyendo y definiendo aquello que no lo es, es decir, el alumno. Se suponía, además, que la experiencia era un camino, por el que todos pasábamos progresivamente, de manera que los docentes sabrían enseñar dado que ya habían pasado por el momento anterior de aprender; sólo les tocaba seguir la rueda sucesivamente.

Sin pormenorizar sobre el supuesto ilustrado de la mayoría de edad, y el de tiempo lineal que articula esta concepción sarmientina y decimonónica de enseñanza, podemos afirmar que la escuela pone a funcionar una serie de marcos normativos, leyes, costumbres de

la sociedad, para que cuando los más chicos salgan de ahí, estén lo suficientemente bien formados para-la-vida-adulta. Es decir, la escuela se ha encargado de normalizar. Vale aclarar que este «bien formados» está relacionado con una idea de hombre al que se aspira y que a su vez es producido en función de estos mismos ideales. Este hombre de corte moderno se supone libre y autónomo siempre que cumpla con los requisitos de ser civilizado, blanco, productivo para el sistema y si todo sale bien, heterosexual. Piénsese por un momento qué ha sucedido con todos los opuestos de dichos requisitos.

Desde Michel Foucault en adelante, sabemos que este proceso de normalización se ha avenido óptimamente con el modelo capitalista. En Argentina, Domingo Faustino Sarmiento resolvió perpetuar estos procesos, y no han acabado en él. Por un lado, a causa de la crisis de las instituciones, incluida la institución escolar, la cláusula matriz por la que ésta ha cobrado sentido en Occidente ha comenzado a discutirse y se ha comenzado a indagar hasta qué punto el fin de la escuela justificaba los medios; a la vez se ha puesto en disputa la justificación del fin. No obstante, tenemos la sospecha de que la relación entre docentes y alumnos sigue basándose en una supuesta jerarquización, no tanto ya en relación al conocimiento que uno impartiría al otro, sino más acentuadamente en relación a nuestra existencia en tanto cuerpos, lo cual también implica una relación de poder/saber. El cuerpo ha sido silenciado de muchas maneras, produciendo de este modo cuerpos dóciles y productivos, como advirtiera Foucault. Este filósofo subrayó que la proliferación exacerbada de discursos en torno al cuerpo y al sexo en los últimos siglos responde de manera intrincada a la relación que se entabla entre el cuerpo y el capital:

Toda esta atención charlatana con la que hacemos ruido en torno de la sexualidad desde hace dos o tres siglos, ¿no está dirigida a una preocupación elemental: asegurar la población, reproducir la fuerza de trabajo, mantener la forma de las relaciones sociales, en síntesis: montar una sexualidad económicamente útil y políticamente conservadora? (Foucault, 2003: 48).

Este silenciamiento productivo nos impele a hablar del modo en que, efectivamente, esta estrategia capitalista ha sido montada en lo que atañe a la sexualidad. En el presente ensayo pretendemos poner de manifiesto que no es algo que ha quedado en el pasado, sino que en la actualidad aparece con reconfiguraciones novedosas. A partir de la cuestión de la sexualidad, la dicotomía docente-alumno tiende a ratificarse. Cómo y de qué manera ocurre, es lo que intentaremos esclarecer aquí, y nos serviremos del análisis de la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral junto con elementos teóricos que tomaremos de los filósofos Michel Foucault y Judith Butler.

Dualismo, esencialismo y capitalismo

En la misma línea que separa el binomio adulto-infante, en su correlato en el marco educativo, a saber, docente-alumno, la cultura occidental se caracteriza por haber ponderado a la mente por sobre el cuerpo basándose en un dualismo artificial jerarquizante. En el último capítulo del primer volumen de *Historia de la sexualidad*, Michel Foucault plantea que lo que se sigue de la irrupción del poder en el ámbito de la vida (bio-poder), es la importancia adquirida por el juego de la norma a expensas del sistema jurídico de la ley. Esto permite que el poder se concentre en los cuerpos vivientes a nivel individuo y a nivel población, desarrollándose sobre la vida misma, en su total materialidad corpórea. Así, el poder sobre la vida se organizará a partir de la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida, por lo que el dispositivo de sexualidad cobra una nueva relevancia. La filósofa Judith Butler continúa trabajando sobre esta perspectiva, y en ese sentido afirma que nuestros cuerpos se encuentran ya siempre normalizados; la norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la normalización. En este marco se puede decir que también el género es una norma que está ya siempre tenuemente incorporada en cualquier actor social. La expresión «ya siempre» refiere al hecho de que no hay una norma independiente o anterior al cuerpo que la encarna, ni un

cuerpo previo o virgen a la normalización. Además, la norma impone una red de legibilidad sobre lo social, definiendo los parámetros sobre lo que aparecerá como inteligible y lo que no en la esfera social. Debemos, por tanto, estar atentos a que «estar fuera de la norma» es una paradoja: siempre se está apelando a una norma, no se puede escapar de ella pues siempre se la tiene como referencia aunque se la esté rechazando. Butler insiste en esto, explicando que las normas que rigen los reglamentos exceden los casos que las encarnan: aun quienes no las encarnan apelan a ellas. Pero además, no podemos simplemente pensar el reglamento normativo en abstracto, porque éste no es independiente de los casos empíricos, como si éstos ejemplificaran sólo una operación de poder independiente de los mismos. Tal como decíamos anteriormente, no hay norma independiente y anterior a los casos empíricos. Es en la forma específica de sujeción a través de y en donde el sujeto de género emerge al ser producido por la misma. Estar sujeto a un reglamento es también estar subjetivado por él, es decir, devenir como sujeto precisamente a través de la reglamentación.

Esta relación entre el reglamento del género y los procesos de subjetivación justifica una atención especial a este tipo de normatividad; en palabras de Butler,

[s]i el género es una norma, no es lo mismo que un modelo al que los individuos buscan aproximarse. Por el contrario, es una forma de poder social que produce el campo inteligible de los sujetos y un aparato mediante el cual se instituye el binarismo del género (Butler, 2006: 77).

El binarismo de género es el que establece la diferencia entre hombre y mujer, y que a través de este artificio pondera el primero por sobre la segunda. Pero más interesante aún es que con esta jerarquización se establece una coherencia, tan artificial como el binarismo, entre sexo, género y deseo. Esto es: el género puntualmente puede designar una unidad de experiencia, de sexo, de género, de deseo, sólo cuando sea posible interpretar que el sexo de alguna forma necesita el género —cuando el género es una

designación psíquica o cultural del yo— y el deseo —cuando el deseo es heterosexual, estable y de oposición. Esta heterosexualidad instituida exige y crea la univocidad de cada uno de los términos de género que determina el límite de las posibilidades de los géneros dentro de un sistema binario y de oposición. Además de suponer una unidad ficticia entre «sexo-género y deseo», la unidad artificial señalada *hace de cuenta* que el deseo refleja o expresa al género y viceversa. Se presupone, agrega Butler, que la unidad metafísica de sexo-género-deseo se conoce realmente y que se manifiesta en un deseo diferenciador por un género opuesto, es decir, de una forma de heterosexualidad en la que hay oposición. Esto prueba cómo la arquitectura de sexo-género-deseo queda atrapada, dirá la autora, en la ilusión de «ser y sustancia» animada por la idea de que la formulación gramatical de sujeto y predicado refleja una realidad ontológica de sustancia y atributo. Estos constructos conforman los medios filosóficos por los cuales se crean de manera efectiva la simplicidad, el orden y la identidad. Pero en ningún caso muestran y representan el orden real de las cosas.

La ley y la trampa

«Son ferozmente crueles.
Son ferozmente estúpidos.
Pero son inocentes».
OLIVERIO GIRONDO.

En las aulas argentinas hay una tendencia muy poco cuestionada a reforzar, por parte de las autoridades, la heteronormatividad tal como la acabamos de definir. Aunque parezca que la sexualidad de los niños ha sido puesta, por parte de las escuelas, en el cajón de aquello de lo que no se habla, en realidad se ha puesto en el centro organizativo de la institución misma:

Se dice con frecuencia que la edad clásica lo sometió [al sexo de los niños] a un ocultamiento [...] Es verdad que desapareció una antigua «libertad» de lenguaje entre niños

y adultos, o alumnos y maestros [...] mas no por ello se trata de un puro y simple llamado al silencio. Se trata más bien de un nuevo régimen de los discursos. No se dice menos: al contrario. Se dice de otro modo (Foucault, 2003: 37).

El filósofo analiza con agudeza el modo en que se construyen los dispositivos arquitectónicos escolares, la redacción de los reglamentos de disciplina y en general la organización interior de estas instituciones, sobre lo cual concluye:

El sexo está siempre presente. [...] el espacio de la clase, la forma de las mesas, el arreglo de los patios del recreo, [...] la distribución de los dormitorios [...] todo ello remite, del modo más prolijo, a la sexualidad de los niños (Foucault, 2003: 37).

De este modo, cada niño se ve impelido a vivir su género y habitar su cuerpo de acuerdo a una supuesta coherencia binaria ya demarcada de antemano entre sexo, género y deseo. Sugiere Butler, además, que

[1]a producción de la coherencia binaria es contingente, tiene un coste, y aquellas permutaciones del género que no cuadran con el binarismo forman parte del género tanto como su ejemplo más normativo (Butler, 2006: 70).

Para nosotras, además, el hecho de hablar de «costos» justamente nos invita a pensar en cuáles son esos y de qué manera se pueden minimizar.

Actualmente, podemos pensar más que nunca en todo lo que venimos hablando ya que las instituciones educativas se encuentran de cara a la cuestión largamente silenciada de la sexualidad infantil. En el año 2006, se sancionó la Ley 26150 que establece el derecho a recibir educación sexual, y crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). La misma obliga a las instituciones escolares a integrar el tema de la sexualidad en la currícula de todos los niveles educativos. Incluye temáticas indispensables

como las referidas a métodos anticonceptivos, cuidados preventivos para Enfermedades de Transmisión Sexual, integración de todo el arco de la diversidad sexual, no discriminación por discapacidad, raza o religión, etc. Sin embargo, en las instituciones concretas en general no parece haberse considerado con la rigurosidad que amerita, a pesar de que ya está vigente la ley y se ha repartido material específico para docentes y hasta familias. Aquí damos por descontado que existe un interés caudaloso y buena predisposición para desarrollar este programa dada su innegable utilidad. Pero no nos satisface adjudicarle este retardo o dificultad en su utilización sólo a especificidades de cada institución, como son posibles entornos conservadores, falta de articulación o razones burocráticas, cuestiones extra institucionales, factores de marginalidad, entre otros. Si bien estos elementos tienen incidencia y no deberían desatenderse, hay un *plus* que aquí se está omitiendo.

La cuestión de la sexualidad infantil es compleja de abordar porque si, como sostuvimos, docentes y alumnos tienen en común su corporalidad, hablar de sexualidad infantil es hablar de *la sexualidad*. Aunque este sea un tema hartamente comentado en la actualidad, no debemos olvidar lo que afirmó Foucault cuando describió al sexo como un dispositivo cuya clave operacional consiste en creer que por hablar del «tema», nos estamos despojando de las negociaciones que siempre implica. En palabras del autor, «ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra liberación» (2003: 194).

Bien al contrario, estamos frente a la piedra de toque de las batallas de la normalización. Las normas que rigen la sexualidad son difícilmente discernibles. Todxs estamos involucradxs.

La escuela en pos de la destrucción

Ahora bien, qué sucede entonces que, allende la sanción de la ley, no parece haber acuerdo sobre el qué enseñar, sobre quién sea más competente para hacerlo; si el/la profesor/a de educación física, el/la de biología, el/la de psicología, por dónde debería empezarse o bien, hasta dónde «ilustrar», o proveer de información

a los alumnos. Incluso ha habido frenos tanto a nivel de las provincias como de ciertos directivos, que no han repartido el material del PNEI.

¿Acaso este desconcierto no muestra que no sabemos tanto, o tal vez, que no queremos saber tanto? ¿Cuáles son los límites ante los cuales de hecho nos encontramos para no poder asir la cuestión de un modo más articulado? Creemos que, en este sentido, como adelantamos al principio, el par docente-alumno y su jerarquización artificial se ratifica, o bien, tendería a hacerlo. Es el tema de la sexualidad el que muestra por sobre todos los temas que el «conocimiento» no está en posesión de los adultos por el solo hecho de serlo. En principio, nadie tiene el saber absoluto sobre la sexualidad. Los docentes no mantienen superioridad sobre los alumnos porque también como adultos tenemos desconocimiento en el tema, y como adultos también vivimos en un proceso de negociación permanente con las normas y sus tabúes y no siempre se es consciente de ello. Por eso, creemos que es difícil organizarse frente al material a dar. Las preguntas de los alumnos pueden dejar mudos a los docentes, las consecuencias de relacionarse con los alumnos a partir de ese tema (por siglos puesto en el cajón del secreto que todos escondemos), son o pueden ser de hecho inesperadas. Y por eso se les escapa de las manos el problema, y no basta sólo con elaborar «metodologías» más amenas, efectivas o solventes para enseñarlo mejor.

Sin embargo, pareciera que no se intentan nuevas vías que permitan abordar la cuestión de la sexualidad infantil a fondo. La institución escolar, como bien dijimos, no ha hecho sino pensarse como la encargada de transmitir el legado cultural tal cual ha sido dado a sus alumnos, para que los alumnos *entren* en la sociedad, como si la escuela estuviera por fuera de la misma. En relación a las normas de género de la que hemos estado hablando, hay una suerte de retardo por parte de la escuela en tomar las riendas y dejar de pensarse desde una concepción decimonónica de las mismas. La escuela sigue dejando intacta la mayor cantidad de preconceptos que tenemos como sociedad, y seguimos formando alumnos con la concepción de «humano» que la heteronormatividad establece. Deberíamos buscar el modo de enfrentarnos ante la responsabilidad que implica cumplir la ley sin caer

en la trampa de ratificar ciertos marcos normativos que han operado siempre, sin reproducir discursivamente lo que durante años nos ha ido constituyendo en nuestra propia materialidad corpórea. Esta tarea requiere mucha atención, y mucho trabajo, pero debemos hacerlo porque nos interpela una urgencia. La urgencia de permeabilizar fronteras basada en la de-producción de una noción de lo humano que hoy es demasiado excluyente y violenta.

Si decimos, con Butler, que todos somos vulnerables a la violencia en tanto cuerpos, también debemos reconocer las diferentes maneras de esa vulnerabilidad en cada uno de nosotros. La noción de «lo humano» es lo que se juega en esa diferencia. La escuela, en su afán de persistir en la idea de formar-para-la-vida a los «hombres» está infringiendo violencia sobre las personas a las que educa. En la medida **en** que tenemos cuerpos, estamos expuestos de por sí y desde que nacemos a la violencia de los otros. Nuestra subsistencia, entonces, depende de que otro nos alimente, arrope, y proteja de enfermedades. Además de esto, dependemos de los demás en la medida **en** que entramos en una sociedad dada que ya tiene, previamente a nosotros, sus reglas, sus valores, sus preferencias, sus miserias, sus logros. Pero estas normas que rigen la sociabilidad no son fijas ni inmutables, y a veces obramos como si lo fueran, y lo que es peor, enseñamos a los que ingresan a la sociedad que las mismas son inexcusables.

Entramos al mundo sabiendo, por ejemplo, lo que es «ser nena», y con el hecho de ser «nena» adquirimos también un gran bagaje cultural, entre los cuales se negocia permanentemente nuestro deseo. Dada la tríada sexo-género-deseo, ser nena implicaría tener vagina y desear a un cuerpo con pene, entre otros requerimientos morales y estéticos en el marco de una heteronormatividad monogámica y reproductiva. Aquéllos que más lejos parecen estar de las normas de las que hablamos, son catalogados de «abyectos», aunque son el exterior que justamente constituye, por oposición, a ese interior «normal»:

Para que la heterosexualidad aparezca como obligatoria tiene que presentarse a sí misma como una práctica gobernada por una necesidad interna. El lenguaje y la ley

que regulan el establecimiento de la heterosexualidad es el lenguaje de la defensa y la protección: la heterosexualidad asegura su propia identidad y apunta sus límites ontológicos protegiéndose a sí misma de lo que percibe como las continuas intrusiones depredadoras de su otro contaminado: la homosexualidad. Lo homo en relación con lo hétero, de la misma forma que lo femenino con relación a lo masculino, opera como una exclusión interior indispensable, un (a) fuera que está dentro de la interioridad haciendo posible la articulación de esta última, una trasgresión de la frontera necesaria para construir la frontera como tal (Fuss, 1995: 233-234).

Ser, por ejemplo, homosexual, ha sido asociado con ser anormal, enfermo, desviado, loco, raro, degenerado etc. Y ser transexual, transgénero, intersex, son géneros muy difíciles de encarnar, es muchas veces no tener nombre, pertenecer al campo de la abyección. Entonces aquí la violencia es mayor; todos vivimos siendo vulnerables a la violencia del otro, pero esta vulnerabilidad se exagera muchísimo bajo ciertas condiciones sociales y políticas. La cuestión de qué se considera real y verdadero es una cuestión tanto de saber como de poder. Las personas transexuales, transgénero, *drag*, *butch femme*, entran en la esfera política cuestionándonos lo que es real y lo que debe serlo, pero además, muestran cómo pueden ser cuestionadas las normas que rigen las nociones contemporáneas de realidad y cómo se constituyen estos nuevos modos de realidad. Ser considerado irreal es aún un estadio previo a la opresión, pues para ser oprimido se debe ser en primer lugar inteligible, y por ende la violencia de no ser siquiera reconocido inteligible es aun mayor. Darse cuenta de que se es ininteligible es darse cuenta de que todavía no se ha logrado el acceso a «lo humano», es darse cuenta de que no te llega ningún reconocimiento porque las normas por las cuales se concede reconocimiento no están a tu favor.

En este sentido, el término «relacionalidad» sutura la ruptura en la relación con los demás, una ruptura que es constitutiva de la identidad misma. Ni la sexualidad, ni el género son una posesión, sino que ambos deben ser entendidos en esa relacionalidad con el otro.

Por todo esto, pensamos que en educación deberíamos tratar de avocarnos a de producir la noción de lo humano como dada y definitiva. Hay que revisar las normas del reconocimiento mismo puesto que sin ellas no podremos persistir como humanos, no se puede ser quien se es sin recurrir a la sociabilidad de normas que preceden a ese ser. Así, estoy «fuera de mí misma» desde el inicio, pero además, así debe ser para poder entrar en el reino de lo posible. Para tener derechos primero hay que ser reconocido como humano. Por tanto, luchar por conseguir «mis» derechos implica estar luchando primeramente por ser concebidos como humanos, para aquellos que aún viven en el terreno de lo abyecto.

La escuela, desde su lugar, debe luchar por la transformación social del significado mismo de «humano», luchar contra el deseo de mantener el orden del género binario como natural o necesario, contra el deseo de convertir ese orden en una estructura ya sea natural, cultural o ambas, porque dicha estructura ya estableció de antemano lo que cuenta como humano y lo que no. El esfuerzo para imponer los límites de lo que se considerará como real o no, requiere eliminar lo que sea contingente, frágil, abierto a transformaciones fundamentales en el orden genérico de las cosas. Por eso debemos aprender a vivir y abrazar la destrucción de lo dado, en el sentido de que nos atrevamos a romper con las consabidas naturalizaciones que constituyen la violencia normativa, cada vez que lo requiramos como dirá Butler. La rearticulación permanente de lo humano responde a un mundo menos violento, aunque no sepamos de antemano cuál será la forma precisa que tomemos en esa lucha. Debemos estar abiertos a sus permutaciones en el nombre de la no violencia, sin por eso creer que debemos aceptar cualquier noción de lo humano que aparezca. Se trata simplemente de reconocer que la posición de uno no es suficiente para elaborar la gama de lo humano, que se debe entrar en el trabajo colectivo en el cual el propio *status* de sujeto debe estar expuesto a lo que no conoce. Creemos que la escuela tiene una tarea enorme pero es su responsabilidad estar a la altura, si no quiere contribuir a la violencia que urge minimizar.

A título de cierre

Estamos expuestos, es cierto, tanto adultos como niños, tanto docentes como alumnos ante la cuestión del sexo. Y por esto mismo, estamos obligados a exponernos en nuestra ignorancia. Nos cuesta someternos a examen a nosotros mismos y a nuestras más íntimas creencias sobre lo que nos gusta, nos hace gozar, nos hubiese gustado, nos hubiese hecho gozar. No siempre queremos —o podemos— hacer el ejercicio de someter a prueba todas nuestras certezas sobre «la vida buena», la «normalidad», y tantas cosas con las que hemos crecido. De golpe nos encontramos con que quizás muchas de nuestras afirmaciones sobre sexualidad con que educamos a nuestros niños, y nos educaron nuestros padres, deben ser tomadas al menos como provisionarias. Y decimos más, en muchos casos ni siquiera somos capaces de asumir que no nos es dada la gracia de desplazarnos de nuestro conservadurismo para poder escuchar un escenario distinto que introduce el tema de la sexualidad como nunca antes en la historia del país se introdujo, y por distintas razones no estamos dispuestos a pensarnos equivocados, engañados, o al menos sesgados con respecto a nuestra visión sobre estas cuestiones. No nos deja cómodos reconocer que nuestros más íntimos hábitos pueden resultar cuestionados por las preguntas, interpelaciones, o miradas de los alumnos a quienes tenemos que decir algo sobre ello, desde el lugar que nuestra formación nos hizo creer que teníamos: «el de quien sabe».

Como parte de la labor educativa, creemos vital y urgente el pensamiento sobre el cuidado del otro en su vulnerabilidad. La necesidad de generar un espacio más habitable para todos los cuerpos, docentes y alumnos, implica fomentar la no discriminación en las formas de vivir el género, la aceptación del propio cuerpo, el acompañar el desarrollo sexual en sus distintas etapas, la atención sobre problemáticas recurrentes como embarazos no deseados, acoso infantil, prevención de ETS. No tenemos fórmulas *a priori* para hacerlo, pero sabemos que quizás el trabajo crítico deba no sólo ser el modo en que creemos enseñar a leer a los alumnos, sino que sea el modo de empezar a aprender a leer junto a ellos. Leer los textos que escriben los alumnos, los que

escribimos nosotros los adultos, los que escribieron los autores con los que trabajamos; leer críticamente todo como parte de ese otro gran texto, el cultural y por tanto mutable, que nos ha sido dado y con el cual negociamos nuestro deseo. Para empezar, de ser necesario, a escribirlo todo de nuevo.

Bibliografía

- BUTLER, J. (2004) *Deshacer el género*. Paidós. Barcelona.
- (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (2003) *Historia de la sexualidad. 1- La voluntad del saber*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- FUSS, D. (1995) *Inside/out: Lesbian Theories, Gay Theories* New Brunswick, New Jersey. Cathy Caroth & Deborah Esch (eds.) **no pude encontrar la referencia de esta edición, sí la de 1991.**



Sartre y la pedagogía del *despertar*

Diego Otta

Más de una vez por día escuchamos que se habla de la «crisis de la educación». Supuestamente, siguiendo cierta diagnosis de Lyotard en su *Memorial a propósito del curso filosófico*, nuestros adolescentes, en esto que se llama postmodernidad, ya no adolecen «la demanda de *anamnesis*, de turbación, de elaboración» (1998: 122). Frente a nosotros, considera el autor, amantes de lecturas lentas, con *animosos* amigos de «escucha paciente», es innegable que nuestros alumnos «hablan el idioma que se les ha enseñado y les enseña «el mundo», y el mundo habla de velocidad, goce, narcisismo, competitividad, éxito, realización» y tal vez por ello «el alumno y el profesor son víctimas el uno del otro. La dialéctica o la dialógica no puede tener curso entre ellos: sólo la agonística» (121). Reforzando este diagnóstico, Lipovetsky declara en *La Era del Vacío* (2006):

La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido [...] el colegio es un cuerpo momificado y los enseñantes un cuerpo fatigado, incapaz de revitalizarlo (38-39).

Ahora bien, de acuerdo a este supuesto diagnóstico, ¿qué podemos hacer para curar esta supuesta enfermedad, esta apatía escolar? ¿Solamente podemos ser un «cuerpo momificado», un «cuerpo fatigado»? Lyotard es pesimista:

No veo remedio pedagógico para esta situación que no sea peor que el mal. Instruir a los profesores para hacer que sean convivales, preconizar la seducción, prescribir que se ha de captar la complacencia de los niños por medio de adelantos demagógicos o de *gadgets*, es peor que el mal [...]. El colmo sería recomendar a los profesores de filosofía que hagan de Alcibíades de sus propios alumnos. El trabajo de anamnesis y de elaboración actual en una clase, ya sea ésta alegre o severa, no tiene nada que ver con la seducción callejera (*racolage*) (1995: 120-121).

Frente a nuestros adolescentes que por lo general son «materia-
listas», poco amantes de las «formas», frente a ellos, dice Lyotard,
«hacemos el trabajo de anamnesis *in absentia*, a solas, y en su lugar.
Cerramos la escuela» (121).

Nosotros disentimos en cuanto a esta conclusión. Porque, quizás,
inoportunamente, nos inspiraremos en la filosofía, y poca menta-
da pedagogía, de un sujeto del siglo XX que en muchos programas
de nivel medio y superior cada vez es más omitido: nos referimos
a Jean-Paul Sartre, que siempre quiso que su filosofía volviera a la
calle, a la gente común. Podríamos suponer que por eso se vio atraí-
do por la fenomenología de Husserl y su divisa «volver a las cosas
mismas», porque para él, en contra de los idealistas y academicistas
de su época, ese filósofo habría «reinstalado el horror y el encanto en
las cosas». Y, de acuerdo a ese propósito, en contra de una filosofía
proselitista, «no es en no sé qué retiro donde nos descubriremos,
sino en el camino, en la ciudad, entre la muchedumbre, como una
cosa entre las cosas, un hombre entre los hombres» (1968: 27). En el
camino, en la *calle*, quizás al precio de tener que pagar cierta «seduc-
ción callejera» (que en realidad nunca lo fue), nunca *dar* clases en la
Universidad y sólo a adolescentes.

Sartre fue profesor de la secundaria desde marzo de 1931 has-
ta junio de 1944. Trabajó en el Liceo François I de Havre, en el de
Leon, el Pasteur de Neuilly y, por último, en el Liceo de Condorcet.
Es cierto que el primer impacto, como docente de provincia, no fue
para nada agradable: frente a «toda una maquinaria que lo recibía,
lo integraba, lo programaba, lo mantenía en el buen camino, para

toda la vida», pues «se convertía en funcionario, es decir, empleado del Estado hasta la edad de su jubilación» y así «se vio inmediatamente apresado en la trampa» (1995: 116). Pero también va a ser ese mismo momento el que *despertará* en Sartre su interés incansable «por los seres en construcción, que se buscan, su complicidad con la adolescencia, con todas las adolescencias» (Cohen-Solal, 2005: 66). Como si se tratase de «un Mayo del 68 anticipado» sus alumnos, que lo tomaron como «un anarco, un buen tipo», decían esto:

Los otros profesores nos hablaban como si fuéramos críos [...] Sartre nos hablaba como a hombres, de igual a igual, obligándonos a una reflexión personal, a mantenernos en actitud crítica permanente, a revisar constantemente las ideas recibidas (1990: 122-123).

Como aclara Cohen-Solal, Sartre ponía «en práctica la pedagogía de la responsabilidad, la pedagogía innovadora del «despertar» (124). Más allá de sus curiosas actividades con sus alumnos, como ir al cine, compartir un café, tomar ciertas bebidas, nadar, ¡hasta boxear!, Sartre «hacía desaparecer como por arte de magia la frontera tradicional entre profesores y vida cotidiana, entre estudio de la filosofía y aprendizaje de la vida» (124).

Debemos aclarar esto: no es nuestro propósito reivindicar un «modelo» de profesor de filosofía. Paradójicamente quien escribe está muy lejos en su misma práctica de acercarse a este «tipo» de profesor «buen tipo». Contra la demagogia de una pedagogía *light* estamos convencidos de que no es «buen profesor» el «profe re-piola» que, como señalan Obiols y Di Segni Obiols, por «llegar al adolescente... a cualquier precio», pierde el «sentido de la tarea» (2006: 188). No reivindicamos a Alcibíades y su «seducción callejera». Además de reconocer cambios de época, si algo puede ser similar, curiosamente, a lo que ejerce quien escribe, es que Sartre, contra toda práctica hipertecnológica, a sus alumnos les indicaba que ««Debéis cargar con muy poco material; las herramientas esenciales y suficientes son una pluma, un lápiz y cuadernos»» (Cohen-Solal, 2005: 68). Por otra parte, sostenemos que el objetivo pedagógico de Sartre siempre fue, antes que caerles bien, justamente provocarlos, perturbarlos, ir en contra

de sus sentidos convencionales ya establecidos. Por ello, antes que «seducción callejera», podríamos decir *incitación* o *subversión callejera*. Vale extraer esta experiencia:

Quando era profesor del Liceo de Lyon, tuve como alumnos a hijos de grandes explotadores agrícolas para los cuales un centavo era un centavo, una mesa era una mesa, un toro era un toro [...] Entonces me dije que era necesario comenzar el año artillándolos un poco y explicándoles el idealismo kantiano. Su resistencia fue empecinada. La idea de que la realidad llamada exterior está constituida por la unidad interna de nuestra experiencia les era insoportable. Después de un mes de discusión, no obstante, me dijeron: «¡Hemos comprendido!» (1975: 143-144).

Es desde esta experiencia relatada por él mismo desde donde podemos entender mejor qué significaba para sus alumnos «pedagogía innovadora del *despertar*». A él también le molestaba cuando «los alumnos no discutían nada», cuando «no impugnaban nada y, a fin de año, no sabían nada», en tanto para él «la única manera de aprender, es discutir. Es también la única manera de transformarse en hombre» (144).

Veamos también esto: sabemos que, por más que se lo hayan ofrecido, nunca se atrevió a ocupar alguna cátedra universitaria. En los épicos momentos de fervor estudiantil, cuando el **M**ayo francés del 68, en un artículo llamado *Las Bastillas de Raymond Aron*, Sartre afirmaba:

El profesor de facultad es casi siempre —lo era también en mis tiempos— un señor que ha hecho una tesis y que la recita todo el resto de su vida [...] Cuando Aron, envejecido, repite indefinidamente a sus estudiantes las ideas de su tesis, escrita antes de la guerra de 1939, sin que aquellos que la escuchan puedan ejercer sobre él el menor control crítico, ejerce un poder real, pero que ciertamente no está fundado sobre un saber digno de ese nombre. ¿Qué es el saber? Es siempre algo que no es lo que se creía, que no termina nunca de solidificarse (143).

En fin, ¿qué significaba para Sartre *dar* «un saber digno de ese nombre»? Como preludeo de lo que para nosotros hoy es la apuesta por una educación inclusiva, Sartre decía esto, ¡en Mayo del 68!:

Es necesario que los docentes se impongan como tarea no sólo descubrir entre la masa de sus estudiantes aquellos que les parecen dignos de integrarse en una élite, sino de hacer que toda la masa acceda a la cultura. Eso supone, evidentemente, otros métodos de enseñanza [...] Eso supone que no se considere ya, como Aron, que pensar solo detrás de su escritorio [...] represente el ejercicio de la inteligencia (147).

En otro artículo, *La Juventud en la Trampa*, también de la misma época, reflexionando sobre la situación de la Universidad, en contra de un sistema disciplinario selectivo, adoctrinador de futuros funcionarios de élite, dice esto:

El sistema sigue fundado en la selección [...] A partir del momento en que la finalidad es satisfacer las necesidades de ejecutivos de la industria privada, hay forzosamente una selección [...] El aumento del número de estudiantes es —felizmente— mucho más rápido que el del número de ejecutivos reclamado por la industria. Esto es lo que lleva a decir que hay «demasiados» estudiantes. ¿Demasiados en relación a qué? ¡En relación a las necesidades de la industria, seguramente! (192-193).

Desde este punto de vista, si tenemos que actualizar es citado párrafo en nuestra época: ¿Qué puede significar aquella frase de Lyotard: «la declinación de los ideales modernos [...] tiene el efecto de arrojar dentro del curso filosófico a mentes que no están en condiciones de entrar en él? (1998:121). Realmente poco...

También desde la idea de una educación no selectiva, un saber que debe ser *dado* a todos, Sartre ya juzgaba que en realidad «la selección comienza evidentemente mucho antes de la Universidad. Desde la escuela primaria se opera la primera fisura entre

los elegidos y los parias». ¿Qué pasa con los chicos pobres? «Si los estudios, que cuestan caro, no le aprovechan de inmediato, se le dice: «Pierdes tu tiempo, gastas tus zapatos», y se lo retoma en la granja donde siempre se tiene necesidad de él». Y ya desde niños ¿qué es una evaluación-selección? Algo que «trata de desanimar a todos los estudiantes de los cuales nuestra sociedad industrial no tiene necesidad, es decir en quienes la cultura no sería económicamente «rentable»». Por supuesto, su tesis respecto a cualquier posible cambio universitario, que puede ser aplicado a todos los niveles educativos, es este:

La única reforma valedera [...] consistiría en inventar una universidad cuyo fin no sea ya seleccionar una élite, sino aportar cultura a todos, aun a aquellos que no serán «ejecutivos» (1975: 193-194).

Entonces, ¿qué puede significar para nosotros *dar* clases de Filosofía, *dar* conocimiento? Por lo que parece no es ni «dar clases magistrales» ni *dar clasi-ficaciones* entre aprobados y desaprobados, entre «elegidos y parias». En conclusión, ¿Qué es *dar clases de verdad*? ¿Tener que estar dotados de algo extraordinario? ¿Acaso debemos poseer un don en particular? A propósito de esto, la palabra *don* es un término medular que Sartre utiliza en sus manuales póstumos para una reflexión ética, *Cahiers pour une Morales*, y para cuestiones ontológico-cognitivas, *Verité et Existence*. Así como en nuestro idioma *don* deriva del verbo *donner*, que significa dar, incluyendo sus equivalencias de donar, ofrecer, regalar, ayudar, etc., que significaría «*faire don de*», Sartre va a capitalizar varias derivaciones de tal término. En *Verité*, por ejemplo, «la esencia de la verdad es el <hay> del <hay ser>» (1996: 55), como si fuese *algo dado*, al modo de la expresión alemana *es gibt* (algo se *da* -del verbo *geben*). Por ello va a decir que «la verdad es *don*» (63). Y *afirmar* esto no sólo es el resultado de un acto cognitivo, sino también desafiante. El verbo «afirmar» de por sí tiene una imbricación propiamente provocadora, en tanto significa *creación, responsabilidad, y abnegación* en nuestro mundo *dado*:

Afirmar es, pues, por la anticipación inventada y verificable, así como por el retorno verificador al Ser, *asumir* el mundo *como si* lo hubiéramos creado, tomar partido por él, tomar el partido del Ser (el partido de las cosas), hacernos responsables del mundo como si fuera nuestra creación (95).

El veri-ficar no debe entenderse en este marco de reflexión sartreana como *corroboración* o *demonstración* empírico-analítica. Se trata más que nada de *ver* lo que nos es dado en nuestra facticidad, *de-velarlo*, en tanto ello implica, «ab-negación: *negar* del Ser que sea yo, mío o en mí» (95). En este caso, la referencia al Otro es inminente e inmanente. ¿Qué son nuestros alumnos para nosotros sino una absoluta Otredad y Alter-idad que no deja de provocar alter-aciones? ¿Cómo los *afirmamos*? ¿Los *vemos* como «materialistas», «narcisistas», «hedonistas», «apáticos», «postmodernos», «indiferentes», etc.? Se trata de habérsela con ellos, como un *don*...

«Afirmar» y «crear» tampoco debe ser leído como si yo fuese el *fundamento* del Otro, como si fuese un Señor-Don, porque se relaciona más al verbo «desear», «querer»: «querer la verdad (quiero que me digas la verdad)» es preferir el Ser a todo, incluso bajo una forma catastrófica, simplemente porque *es*» (95). Esto es importante, porque la «afirmación» del Otro es sin pleitesía ni cortesía, sin tener que acondicionarse a nuestros deseos personales, por más que su «presencia» implique una «forma catastrófica», un *alter ego* que inexorablemente *altera*. Seguramente, esto puede ser leído como si se tratase de una «afirmación» que va *más allá del bien y del mal*, una especie de *amor fati*. Para explicitarnos mejor, encontramos cierto acercamiento esta noción de Nietzsche:

Mi fórmula para expresar la grandeza en el hombre es el *amor fati* [amor al destino]: el no-querer que nada sea distinto ni en el pasado ni en el futuro [...] No sólo soportar lo necesario [...] sino *amarlo* (2008:61).

También podemos recurrir a este precepto de Spinoza: no pensar como los escolásticos que «no conciben a los hombres tal cual *son*, sino como ellos quisieran que fuesen» (1985:141). ¿Acaso no

es este tipo de actitud el que deberíamos tener al *habérmolas* con nuestros alumnos *dados*, sean *dadivosos* o no?

En *Cahiers*, obra de la que hasta ahora no hay traducciones a nuestro idioma, Sartre se remite a la idea de que el Otro es para mí también un *don*, pues, donde «[e]l Ego es para perderse: es el Don» (1983: 433-434).⁵ *Don* que puede significar también un *destino*, en tanto «sólo una libertad puede ser destino para una libertad» (434), sea para bien o para mal. Sea una agonía o no. Como, por ejemplo, el *destino* de un esclavo está determinado por la libre voluntad y decisión de su amo, en tanto este *destino* —por ser una *donación* (es el *don* del Otro)— el esclavo sabrá cómo asimilarlo, porque el Otro nunca puede ser su *dueño*, porque también es un *don* para él. Pero, por sobre todo, cualquiera sea la relación, ella parte de la *libertad*: en mi relación con el Otro «su mala voluntad es para mí destino y su buena voluntad azar, pues él es libre» (18). ¿Acaso no es ésta la agónica relación que podemos tener con nuestros alumnos de hoy en día? Si mantenemos este enfoque la expresión de Lyotard: «el alumno y el profesor son víctimas el uno del otro. La dialéctica o la dialógica no puede tener curso entre ellos: sólo la agonística» (1998: 121), puede que sufra un gran cambio de perspectiva...

Por último, la relación pedagógica que habría con el Otro-Alumno, como si fuese entre dos hombres libres, sería la de *dar*, la de *generosidad*: para Sartre «la reconciliación con el Destino es la generosidad» (1983: 434). Es por ello que para Sartre el valor máximo es la generosidad, *au sommet*, por sobre todo, en cuyo orden «la libertad aparece cada vez más» (16). La generosidad dentro de estas reflexiones, a *contrapelo* de la soledad de individuos atomizados, que se supera por la misma *solli-dar-ité*, tiene que ver con el libre otorgamiento de un ser a Otro al modo como se regala una *obra* de arte a Otro, como una verdad, o ¿por qué no? una clase de filosofía a Otro: «la verdad no puede ser permanentemente la propiedad del absoluto-sujeto. Es para ser dada... La verdad es *don*» (1996: 61-63).

También podemos señalar esto: en *El Ser y la Nada* precisamente leemos cierta referencia al término «generosidad» definido como uno de «ciertos sentimientos o comportamientos ordinariamente

5. Las traducciones son nuestras.

considerados como irreductibles», es decir, de individuos irreductibles entre uno y otro. Aquí Sartre asocia el término *don* con aquel comportamiento de intercambios de ciertas culturas que los antropólogos llaman *potlatch*: aquí su relación es concebida como algo que «comporta la destrucción de cantidades enormes de mercancías», en tanto «estas destrucciones son un desafío al otro; lo encadenan» (1993: 722). La imagen parece pesimista:

Es indiferente que el objeto sea destruido o dado a otro: de una u otra manera el *potlatch* es destrucción y encadenamiento [...] el don es un gozo áspero y breve, casi sexual: dar es gozar posesivamente del objeto donado, es un contacto destructivo-apropiativo [...] Dar es someter (723).

Pero he aquí que este mismo tema lo retoma en *Cahiers* dialogando directa y largamente con el antropólogo Marcel Mauss y su obra *Ensayo sobre el Don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Seguramente le habría llamado la atención estas frases de la mitología escandinava con las que comienza tal investigación:

Aquellos que se devuelven mutuamente los regalos son amigos por más tiempo, si las cosas logran salir bien [...] Los hombres generosos y valientes tienen la mejor vida; no tienen ningún temor. Pero un cobarde le teme a todo; el avaro siempre teme a los regalos (Mauss, 2007: 68-69).

Ahora el nombre de *potlatch* Sartre lo interpreta como «la ambigüedad del don», más precisamente «una prestación total que se hace entre personas morales» (1983: 388-389). En *El Ser y la Nada* dice brevemente: «el don hechiza al que lo recibe, lo obliga a recrear, a mantener en el ser por una creación continua» (1993: 723). En *Cahiers* vemos que el *potlatch*, la *donación*, como libre acto entre dos libertades, puede dar lugar, por su misma *gratitud* y *gratuidad*, como un *regalo*, a la posibilidad de que la relación entre los vinculantes sea, libremente, o de amistad o de enemistad,

amitié o *inimitié* (1983: 388). Sartre describe la presencia de dos estructuras: «1er. estructura profunda de solidaridad; 2da. estructura secundaria y manifiesta de sometimiento recíproco del Otro por el Otro, con desafío». Se trata antes que nada de la *afirmación* de la «presencia del Otro», de la que cualquier cosa puede pasar, «temible», «nefasta», como «hecho inesperado de la pura libertad». Por ello, «la ambigüedad del *Potlatch* es que deja sin decidir si se trata de proposición de amistad o desafío —y si el Otro frente a mí es tratado como amigo o como enemigo». Y ello no significa, decimos, una visión pesimista sobre las relaciones entre los hombres, como puede ser entre alumnos y profesores, sólo sucede que «exactamente las nociones de amistad y de enemistad tienen la misma fuente original, como la noción de desafío y aquella de contrato, como aquella de guerra y de paz». La *ambigüedad*, la *ambivalencia*, de la interrelación es precisamente la *afirmación* del hombre como tal: «la ambigüedad viene de que se da a la vez dentro de la libertad para la libertad y para afirmar la esencialidad del hombre» (389).

Aquello que puede provocar pensamientos catastróficos puede ser visto como una *afirmación* de lo más *irreductible* y *radical* del ser humano: su *libertad*. Y de ahí podemos comprender mejor por qué los alumnos de Sartre decían que él los trataba así:

Sin la menor preocupación por las jerarquías, «como a hombres y no como a insectos... Era la modernización de la sentencia de Terencio, *Nil humani a me alienum puto*, que no sólo hace de todos los hombres seres solidarios sino sobre todo seres colectivamente responsables» (Cohen-Solal, 2005: 67-68).

Ahora bien, ¿qué harán nuestros alumnos con las clases que les *damos*, con estos *dones*, con estos *regalos* *graciosamente gratuitos*? ¿Acaso debemos saber qué *deben* hacer con ello? ¿Lo reciben bien, lo reciben mal? ¿Serán *gratos* o *ingratos*? En esto la respuesta de Sartre es rotunda: «la verdad le es dada tanto al *alter ego* que yo seré como a los otros con la perspectiva de *dejarles hacer con ella lo que quieran*» (1996: 142). Es sólo un regalo, ayuda, en tanto «él porta libremente mi voluntad

hacia el fin que él quiere libremente», y sin rencor, sin resentimiento, «del otro depende que mi pena haya sido perdida o no» (1983: 292). Para ser docentes no se necesitan soberbios, geniales... Antes bien, seres *generosos*. Y para ello no es menester gran *genialidad* adulatora y charlatana, para acusar, para denunciar la estupidez de nuestro tiempo, para con justeza juzgar y perturbar al pensamiento masa y *despertar* a nuestros alumnos. Quizás les molestemos, quizás los perturbemos, quizás las relaciones sean *agónicas*, pero ellas y ellos, las nuevas *generaciones*, *libremente*, sabrán qué hacer con eso...

Bibliografía

- COHEN-SOLAL, A. (1990) *Sartre, una biografía*. Emecé. Bs. As.
——— (2005) *Jean-Paul Sartre*. Anagrama. Barcelona.
- LIPOVETSKY, G. (2006) *La Era del Vacío*. Anagrama. Barcelona.
- LYOTARD, J. (1998) *La Posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa. Barcelona.
- MAUSS, M. (2009) *Ensayo sobre el Don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz. Madrid.
- NIETZSCHE, F. (2008) *Ecce Homo*. Alianza. Madrid.
- OBIOLS, G. y DI SEGNI OBIOLS, S. (2006) *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela*. Noveduc. Bs. As.
- SARTRE, J. (1968) *Situations I El Hombre y las Cosas*. Losada. Bs. As.
——— (1975) *Situations VIII Alrededor del 68*. Losada. Bs. As.
——— (1983) *Cahiers pour une Morale*. Gallimard. París.
——— (1993) *El Ser y la Nada*. Losada. Bs. As.
——— (1996) *Verdad y Existencia*. Paidós. Bs. As.
- SPINOZA, B. (1985) *Tratado Teológico-Político*. Tecnos. Madrid.



La voz, el cuerpo, la emoción: la comprensión no-conceptual en la clase

Rogier Viegas

Traducción: Adriana Barrionuevo

Un profesor es, sobre todo, voz; la voz es cuerpo. Por cuerpo no entendemos solamente lo que es dotado de materia o lo que es definido por una forma o esencia pre-existente. Existen cuerpos inmateriales e informes. El cuerpo se define por la potencia de actuar, de afectar y ser afectado. Afectar es provocar en otro cuerpo una marca, una afección, ser afectado es recibir de otro cuerpo una afección. De las afecciones, los afectos son generados, aumentando o disminuyendo la potencia de actuar. Actuar es también pensar. Todo afecto que aumenta la potencia de actuar es bueno, los que la disminuyen son malos (Spinoza, 2009).

Los afectos se dan en el encuentro entre cuerpos. Los encuentros son aleatorios e inesperados, de modo tal que los cuerpos se afectan de muchas maneras, estando sujetos a modificar su estado inicial, lo que hace variar para más y para menos la potencia. Se llama alegría al aumento de la potencia del cuerpo, tristeza a la disminución. En el juego aleatorio de los encuentros, un cuerpo siempre se esfuerza para buscar los afectos alegres y evitar los tristes. Aunque no pueda expulsar algunas veces la tristeza, porque está sujeto a lo inesperado, un cuerpo se esfuerza para aumentar su potencia, evitando la tristeza. En este sentido, todo cuerpo busca afirmar su existencia, aprendiendo a seleccionar los buenos afectos y evitar los malos. Entonces, todo sucede como enseña el poeta Vinicius de Moraes: «es mejor ser alegre que ser triste».

Todos los cuerpos están en medio de un devenir afectivo, variando de potencia. El devenir es variación de los afectos, por lo cual los cuerpos emprenden entre sí un dinamismo de composición y descomposición, según la conveniencia. Existen cuerpos que convienen, estimulando el aumento de potencia, otros que no. Mientras tanto, es solamente en el encuentro entre cuerpos que se sabe lo que nos conviene o no. Nada es bueno o malo en sí mismo, todo depende de la relación: lo que hoy alegra, mañana puede entristecer. El problema es saber lo que puede un cuerpo: ¿qué afectos pueden ser generados? ¿Qué cuerpos componen con este o aquel cuerpo y en qué relación? Y no existe regla o método que diga de antemano lo que puede un cuerpo.

Nadie determinó, hasta ahora, lo que puede un cuerpo, esto es, la experiencia a nadie enseñó, hasta ahora, lo que el cuerpo [...] puede y lo que no puede hacer (Spinoza: Parte 3, proposición 2).

La clase...

Sin reglas pre-existentes, la experiencia de los encuentros aleatorios se convierte en permanente experimentación, en experiencias siempre nuevas, en que pueden aparecer variables inesperadas, imprevisibles, por más que se busque evitarlas. Por más que nos esforcemos en planificar la enseñanza, nunca sabemos lo que nos espera... En el esfuerzo de aumentar la potencia de pensar y actuar, inherente a la existencia, en cada nueva experiencia, todo lo que se puede hacer es seleccionar los buenos afectos, buscar la alegría y expulsar la tristeza. Aprender y enseñar no tienen otro sentido: seleccionar, de los encuentros, aquellos que aumentan la potencia de pensar y actuar y que afirman cada vez más la existencia. En todo caso, como dice el poeta, vale más ser alegre que triste.

¿Qué puede un cuerpo docente? ¿Qué afectos es capaz de generar? ¿De qué manera es afectado? ¡No sabemos! Sólo cada experiencia dirá, no habiendo otra salida a no ser experimentar. La práctica docente, la escuela, la clase, se vuelven así un lugar de experimentaciones, de

promoción de encuentros afectivos, entre los cuales el aprendiz se esfuerza por seleccionar los afectos que aumentan su potencia de pensar y actuar. Se enseña y se aprende por selección de afectos, todo conocimiento es afectivo. Como los afectos son generados entre cuerpos, la práctica docente es siempre hecha con otros, es práctica colectiva: un cuerpo nunca es un cuerpo sólo, nunca es solamente un único cuerpo, en una voz hay muchas voces, de modo que hasta la soledad es poblada por las marcas de los encuentros, y de ellos no se puede ausentar a no ser cuando ya está muerto, cuando ya se perdió el poder de afectar y ser afectado. Una vez más, habla la voz del poeta: la mayor soledad es el dolor del ser que se ausenta, se defiende, se cierra, encerrado en sí mismo, y que se niega «a las verdaderas fuentes de la emoción».

La voz...

En dos entrevistas al final de los años «80, Deleuze (1992) afirma que un curso de filosofía es una especie de *Sprechgesang*, un canto hablado, una materia en movimiento que se aproxima a una presentación musical, a un concierto de rock. Salvo esas entrevistas, Deleuze no utiliza nuevamente la expresión en su bibliografía. Nuestra propuesta es explorar esta noción, asociándola a otros conceptos.

El curso de filosofía como un canto hablado tiene el objetivo de provocar, en alguien, una emoción, un afecto por el cual algo de nuevo pueda acontecer. El canto hablado se compone de relaciones entre la voz del profesor y los conceptos filosóficos, son esas relaciones que forman la composición musical. Una clase de filosofía o de alguna otra disciplina que pretenda trabajar con conceptos. No obstante, diferente de la música, en filosofía las notas son conceptos o «los conceptos son cantos» (1992: 186). Es el encadenamiento de los conceptos que hace de la exposición un ensayo musical. Conforme a la composición, la clase se vuelve más o menos interesante, despierta más o menos la atención. El curso (de filosofía) como un canto hablado no se asemeja a una exposición lógico-argumentativa, no es una discusión, un debate de ideas. Lo más importante es producir una «materia en movimiento» que despierte en alguien un interés. Despertar un interés es hacer sentido, hacer sentido es generar una emoción, generar un afecto.

En el canto hablado, el profesor habla para un público que debe oírlo en silencio, así como se oye una música. Se trata de una clase magistral que se convierte en un concepto, cuyo solista es el profesor, las notas, los conceptos. Lo que cuenta no es comprender cada pasaje entre un concepto y otro, sino oír y esperar, hasta que, no se sabe cuándo, la clase pueda despertar en alguien un interés, haciendo sentido. La exposición no posee un sentido igual para todos. De ella, cada uno extrae lo que le interesa, lo que le conviene, si conviniese. No todos tienen la misma comprensión y no se sabe cuándo alguien va a comprender, que pasaje hará sentido. La comprensión no es inmediata y acontece generalmente después. Los conceptos pueden hacer sentido mucho tiempo después, de manera inesperada. Como en una presentación musical, es preciso oír y esperar: nunca sabemos cuándo una música va a tornarse interesante, qué pasajes nos tocarán, nunca sabemos el sentido que puede ser producido, qué afectos ha de despertar. Algunos conceptos pueden quedar dando vueltas en nuestra cabeza hasta hacer sentido, otros no, pues no interesan. Por lo tanto, en el canto hablado, la comprensión de la clase no es ni inmediata ni completa, sino fragmentada y de afectos retroactivos.

Del mismo modo que la clase no posee un sentido único, no posee un público homogéneo. Como la música, la clase es hecha para cualquiera, para quien quisiera oír. Estudiantes, no estudiantes, filósofos, no filósofos, jóvenes, adultos, viejos, extranjeros, locos, drogadictos... Se trata, de hecho, de un público, no siendo necesario tener formación específica para oír la clase. El canto hablado no es hecho para especialistas, es hecho para quien quiera oír. Lo que importa es que un interés sea generado, un sentido producido. Lo que despierta el interés es la emoción. «Una clase es emoción. Es tanto la emoción como la inteligencia. Sin emoción, no hay nada, no ha interés alguno» (Deleuze, 1996). Pero, para que la emoción suceda, es necesario que haya, por parte del profesor, tres cosas: preparación, ensayo e inspiración.

Es preciso ensayar, preparar. Es preciso ensayar en la propia cabeza, encontrar el punto en que [...] es preciso

encontrar [...] Es como una puerta que no conseguimos atravesar en cualquier posición (Deleuze, 1996).⁶

Sólo se puede hablar con emoción sobre un asunto, impregnándose, dejándose fascinar por él, amándolo. No se pueden producir buenos afectos con aquello por lo cual no se está interesado. Es preciso que el asunto del que se habla sea interesante y haga sentido para quien de él habla, lo que sólo sucede cuando se deja afectar, emocionarse por eso de lo que se habla. No se puede afectar sin ser capaz de dejarse afectar. Así, preparación, ensayo, inspiración y emoción son los componentes indispensables para que la clase (de filosofía) se presente como un canto hablado, un cuerpo conceptual en movimiento.

El cuerpo...

En Deleuze, pensar es crear. Son tres las disciplinas del pensamiento: el arte, la ciencia y la filosofía. Cada una crea sus respectivos objetos. La filosofía es la disciplina que consiste en crear conceptos: ella sólo comienza cuando los conceptos son creados; crear conceptos siempre nuevos es el objeto de la filosofía y solamente a la filosofía cabe crear conceptos. Los conceptos no son creados de la nada, son creados en respuesta a un problema del que no se tiene todavía solución. Sin el problema, no hay ninguna necesidad de crear conceptos. El problema es, entonces, una condición necesaria para que la filosofía comience, para que los conceptos sean creados. Pero es una condición que no desaparece en la solución ni existe antes o fuera de los conceptos. El problema gana forma, se constituye y se determina a medida que los conceptos son creados, él insiste y persiste en los conceptos de los que es condición. Al mismo tiempo, los conceptos constituyen la solución por la cual el problema se expresa. Si la filosofía comienza por la creación de conceptos y se los conceptos son la expresión del problema, esto significa que el problema no se expresa por sí mismo, **él necesita del problema necesita del concepto** para tomar

6. En 1988 Deleuze accede a realizar una serie de entrevistas con Claire Parnet para la televisión que son divulgadas en 1996. Acceso disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/videodeleuze.html>.

forma y expresarse. Problema y conceptos son correlativos, pero no idénticos, no se unifican ni se confunden. Entre ellos existe una diferencia de naturaleza, visto que, no expresando lo mismo, el problema es siempre no-conceptual. Por este motivo, el problema sólo puede ser comprendido por medio de la intuición.

Del problema se tiene una intuición, una comprensión no conceptual. Cuando se crea un concepto, se lo hace a partir de una intuición. El problema emerge en el pensamiento como una idea problemática (que da problema) y que exige ser solucionada. Delante del problema, hay una obligación de crear conceptos. La creación tiene, por consiguiente, mucho de involuntaria. Crear conceptos no es una actividad que depende de la elección consciente y voluntaria de alguien, sino de una necesidad concreta y real de resolver un problema que da que pensar, que fuerza a pensar. Deleuze se refiere a la relación del concepto con el problema también en los siguientes términos: «los conceptos son tan vivos, que no pueden existir sin estar en relación con algo que, no obstante, parece estar lo más distante del concepto: el grito. De cierto modo el filósofo no es alguien que canta, es alguien que grita». Y continúa Deleuze: «El concepto es la forma del grito» (2006: 20). En su *Abecedario*, Deleuze vuelve a hablar de la relación entre concepto, canto y grito: «En filosofía, hay cantos y gritos. Los conceptos son verdaderos cantos en filosofía. Y también hay gritos en la filosofía...»

Todos nosotros ya hemos sentido, seguramente, necesidad de gritar; de algún modo tenemos nuestro problema. Esa necesidad nos aproxima a la filosofía, pero no es suficiente para tornarnos filósofos, pues la filosofía sólo comienza cuando los conceptos son creados, cuando el grito se vuelve canto, cuando el problema gana forma y se expresa. Para esto, es preciso dar consistencia a la esa necesidad. La tarea siempre actual de la filosofía es realizar un movimiento de creación que sea capaz de quedar en pie por sí solo, de modo autónomo y autorreferencial. La composición precisa ser construida, precisa tomar forma y consistencia para tener una realidad propia, lo que se hace instaurando un territorio propio y sobre este plano los conceptos ganan consistencia y se expresan.

Sobre el plano de inmanencia los conceptos ganan forma y se expresan como una composición, un canto. «Un canto se eleva, se aproxima o se aparta. Es lo que pasa en un plano de inmanencia»

(Falta referencia y no coincide con Bibliografía 1992a: 183). Los filósofos crean verdaderas composiciones conceptuales, con movimientos y ritmos particulares. Para Deleuze, la filosofía es un verdadero canto, que no es el de la voz, y que ella tiene el mismo sentido del movimiento que la música» (1992a: 202). Al crear conceptos, el pensador inventa un ritmo, un movimiento, acuerdos/acordes, variaciones, conexiones, silencios, saltos que los conceptos expresan. Deleuze llega incluso a decir que los conceptos son exactamente como colores, sonidos e imágenes. Ahora bien, esto significa que la filosofía trabaja, a su modo, una materia a la que le da forma, no teniendo nada de abstracta: los conceptos no son entidades lingüísticas ni ideas asociadas, no son proposiciones discursivas y argumentativas. Los conceptos son modos de pensar que permanecen existiendo más allá de las frases y, como tales, encarnan en mentes y cuerpos, como de ser, de existir, son inmanentes a la vida. Ellos expresan modos de vida como «mundos posibles en tanto conceptos» (1992b: 65). En el fondo, desde la inmanencia, la filosofía habla para los no-filósofos.

¿Cuál es la importancia de los filósofos para los no-filósofos? Es que los no-filósofos pueden muy bien no conocer la filosofía o no interesarse por ella, pero, queriendo o no, piensan a través de conceptos que tienen nombres propios» (no abre) (2006: 19)

Comprender una creación conceptual es encontrar un ritmo, la sonoridad de esa creación. Deleuze se refiere a esa comprensión, en una de sus clases, haciendo un breve comentario sobre la *Crítica de la Razón Pura* de Kant:

Es una atmósfera excesiva. Lo importante no es comprender, lo importante es adoptar el ritmo de ese hombre, de ese escritor, de ese filósofo. Si resistimos, toda esa bruma del norte que nos cae encima se disipa y hay, por debajo, una asombrosa arquitectura (2008: 19).

Cuando se reduce un pensamiento a la argumentación, a un conjunto de proposiciones y frases abstractas, separando los conceptos del problema que les da sentido, cuando se resiste al encuentro con el ritmo y el movimiento de los conceptos, lo que resta es la «asombrosa arquitectura», la estructura lógico-gramatical

de una escritura que se presenta de manera abstracta. Es toda la filosofía que se convierte en un conjunto de ideas distantes de la vida cotidiana, como si fuese hecha de especialistas para especialistas.

Por lo tanto, es preciso preguntar qué modos de ser y de pensar son expresados por los conceptos, qué problema está siendo resuelto, qué modos de vida resultan de tales conceptos. Y, como los conceptos incorporan cuerpos y mentes, es preciso también preguntar qué conceptos habitan nuestros cuerpos, viven en las cosas y en nosotros, como modos de pensar y de ser. Las cosas son hechas de pedazos de conceptos. Es eso la inmanencia, la existencia mundana, intuitiva y no filosófica de los conceptos. En este sentido, los conceptos son vagabundos, seres que viven sueltos por el mundo.

La emoción...

Deleuze reconoce que sus clases eran verdaderos «laboratorios de investigación» (1992a: 173). Con ellas, se comprende una de las primeras ideas de su pensamiento, la relación entre filosofía y no-filosofía.

Era una cámara de ecos, un anillo, donde la idea volvía como si hubiese pasado por diversos filtros. Fue ahí que entendí hasta qué punto la filosofía tenía necesidad, no sólo de una comprensión filosófica, por conceptos, sino de una comprensión no-filosófica, la que opera por preceptos y afectos. Ambas son necesarias. La filosofía está en una relación esencial y positiva con la no-filosofía: ella se dirige directamente a los no-filósofos (1992a: 174).

Si la filosofía está en una relación esencial y positiva con la no-filosofía y puede hablar directamente a no filósofos es porque los conceptos comportan en sí mismos lo no-filosófico, porque es compuesto por elementos no conceptuales del orden de la sensación. Los conceptos no son modos de pensar sin ser modos de ver y oír y de sentir, sin ser sensación, sin ser afecto. La sensación es la materia de los conceptos:

La sensación es contemplación pura, pues es por la contemplación que contrae, contemplándose a sí misma en la medida que contempla los elementos de los que procede. Contemplar es crear, misterio de la creación pasiva, sensación [...] No son Ideas que contemplamos por el concepto, son los elementos de la materia, por sensación (1992b: 272).

Sólo es posible comprender de manera no-filosófica la filosofía, es porque el concepto es también sensación. La filosofía puede ser comprendida por no-filósofos, porque el concepto posee elementos no conceptuales, que pueden ser intuitivos, de modo que se puede comprender una filosofía así como se puede comprender una música, una pintura, un film, un romance... siendo también sensación, un concepto puede despertar en alguien una emoción, puede afectar y provocar sentido, antes incluso de ser entendido dentro del sistema conceptual al que pertenece. Es por contener otra mitad no-filosófica que los conceptos se expresan como un canto y pueden ser dichos bellos, pueden emocionar. Así, la filosofía necesita de dos comprensiones: la conceptual, que coincide con las relaciones entre los conceptos de un sistema filosófico, y la no-conceptual, que es intuitiva e implica los modos de ser desarrollados en los conceptos. Lo filosófico y no filosófico son dos caras de la filosofía, sus dos mitades, inseparables y correlativas. Solamente cuando tenemos de la filosofía sus dos comprensiones, conceptual y no-conceptual, las dos audiciones, filosófica y no-filosófica, la comprensión de lo que es la filosofía está completa, lo que ocurre cuando relacionamos concepto y sensación, cuando rescata- mos el cuerpo de la filosofía, su condición inmanente y afectiva. La Pop'filosofía de la que nos habla Deleuze retrata el encuentro entre concepto y sensación, por el cual la filosofía se dirige a los no-filósofos, mediante su comprensión no-conceptual e intuitiva. Una comprensión solamente conceptual, que reduce el concepto a la generalidad proposicional y a la estructura lógico-gramatical, pierde la dimensión afectiva del concepto por disociarlo de la sensación, siendo incapaz de comprender los modos de pensar y de ser (de sentir y de percibir) implicados en el concepto. Cuando

no se comprende la dimensión afectiva el concepto aparece desprovisto de sentido y distanciado de la vida, de sus condiciones de inmanencia, corriendo el riesgo de reducir el concepto a una información especializada, en un conocimiento poco interesante, desprovisto de cuerpo y de sentido.

Filósofos y no-filósofos, todos tenemos derecho a poner nuestros problemas, a buscar nuevas soluciones y promover afectos que aumenten la potencia de actuar. La cuestión permanece: ¿Qué afecta al cuerpo docente? ¿Qué podemos hacer con eso que nos afecta? Trabajo infinito de pensar y actuar, de afectar y de ser afectado, que coincide con el cuerpo, con la vida. Y que no se agota en el conocimiento conceptual ligado a la enseñanza de argumentos que sostienen razones. ¿Cómo afecta al desarrollo de una clase un cuerpo docente que pretende generar en alguien un interés? ¿Cómo hacer para que una clase emocione y genere afectos capaces de hacer que algo nuevo suceda? Investigar, preparar, aprender, enseñar son actividades inseparables que efectúan relaciones intrínsecas entre concepto y sensación, inteligencia y emoción, pensamiento y sensibilidad.

Bibliografía

- DELEUZE, G. (1998) *Diferença e repetição*. Graal. Rio de Janeiro.
——— (1992) *Conversações*. Ed. 34. Rio de Janeiro.
——— (2008) *Kant y el tiempo*. Cactus. Buenos Aires.
——— (2003) *Proust e os signos*. Forense Universitária. Rio de Janeiro.
——— (2006) *Leibniz de Deleuze-Exasperación de la filosofía*. Cactus. Buenos Aires.
——— y GUATTARI, F. (1995) *Mil platôs* (vol.2). Ed. 34. Rio de Janeiro.
——— (1992) *O que é a filosofia?* Ed. 34. Rio de Janeiro.
——— y PARNET, C. (2004) *Diálogos*. Relógio D'Água. Lisboa.
——— *O Abecedário*, www.dossie_deleuze.blogspot.com.br.
SPINOZA, B. (2009) *Ética*. Autêntica. Belo Horizonte.

Amoralidad del poder y democracia. Ontología de las relaciones escolares

Rubén Benítez

La invitación a pensar qué puede un cuerpo docente, en este trabajo, nos permite pensar la escuela desde una ontología spinozista.⁷ En este sentido decimos que las personas somos un modo, una manera de ser y nos definimos por nuestro grado de potencia, es decir, por lo que podemos. No somos algo que puede cosas, ante la pregunta qué puede un cuerpo, siempre responderemos lo que somos. Este es el punto de partida ontológico fundamental que se encuentra **en** la base de todo lo pensado y dicho en estas páginas. Este supuesto nos permite (re) pensar las formas de las relaciones en la escuela porque aquí nos encontramos con una ontología de la relación, ya que la potencia, como ampliaremos abajo, no es una cantidad fija sino el pasaje de una cantidad a otra que varía en las afecciones con otros cuerpos. En la relación con otros cuerpos **¿qué podemos?**, es decir **¿qué puede un cuerpo docente?**

La escuela es un ámbito atravesado por valores morales. A cada momento se nos señala qué podemos y qué no allí dentro. La moral, como señala Deleuze (2008: 51), es indisociable de la idea de lo Uno como algo superior a todo lo que es y que nos serviría, por ende, para juzgarlo, a tal punto que si pensamos una ontología donde no habría nada superior al ser se cae la posibilidad de

7. Es el propio Spinoza (1980: 127) quien dice en el escolio a la proposición II de la parte III de la *Ética* que «nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo, es decir, a nadie ha enseñado la experiencia, hasta ahora, qué es lo que puede hacer el cuerpo en virtud de las solas leyes de su naturaleza».

una moral. Para juzgar las acciones humanas, también, la moral supone una esencia como instancia superior a los sujetos, digamos «animal racional»; pero el hombre no deja de conducirse de manera irracional. Entonces la moral se propone realizar esta esencia de ser racional. Sin embargo, cabe cuestionar semejante supuesto, ¿hay una esencia humana? Creo que así como Spinoza empieza la *Ética por Dios* para decir que en verdad hay nada (Althusser, 1994: 539-579), así también dice que la esencia es la potencia para cuestionar la idea de esencia, porque si la esencia es la potencia de vivir y de actuar, es decir, la existencia y la existencia es un modo de ser variable, entonces no hay esencia, al menos no hay una esencia específica del hombre más allá de su potencia siempre individual. La esencia siempre es una determinación singular. Como dice Spinoza (Deleuze, 2008: 71), ser irracional también es algo que el hombre puede. Pero la escuela insiste con su moral realizadora de esencias universales, de racionalidades. Pretende pasar a la existencia, tomándola como fin, la esencia que supone. Fracasa, una y otra vez. Cuando un moralista dice racional dice algo que el hombre es, cuando desde la ética spinoziana, que, insisto, es una ontología, se dice racional, se dice algo que el hombre puede.

Pensar a los sujetos implicados en la institución escolar como potencias es cambiar radicalmente el foco de percepción común que hay en las escuelas en donde los sujetos se definen dentro de escalas de clasificación propias de los ámbitos escolares: profesores, alumnos, directivos, personal de maestranza, burócratas en cargos de inspección, pendejos, vieja de Matemática, villeros, chicos con problemas, discapacitado, negros, etc. Estas tipologías recurrentemente utilizadas para entender las conductas de los sujetos escolares sólo son posibles sobre el supuesto de que hay esencias generales que engloban a unos muchos. Esto nos lleva inmediatamente a una moral escolar, pero no nos apuremos, ahora veremos de qué se trata todo esto.

Las personas, desde una mirada spinoziana, no somos más que modos; esto es, maneras de ser, no hay universal, hay singularidades, la esencia es singular. Esto es imposible de digerir para una moral que trata de dos cosas: de la esencia y de los valores. Estas dos cosas aparecen «soldadas» dice Deleuze, la moral supone una

esencia humana perdida que debemos recuperar a través de los valores. ¡Cuántas veces hemos escuchado por los pasillos de los colegios lamentos por valores perdidos que habría que recuperar y la apelación al dictado de normas y a su cumplimiento como una forma de hacerlo!

En una moral se trata siempre de realizar la esencia. Eso implica que la esencia está en un estado en que no está necesariamente realizada. Eso implica que tenemos una esencia. Tendríamos una esencia en tanto que hombres. No es evidente que haya una esencia del hombre. Pero es muy necesario para la moral hablar y darnos órdenes en nombre de una esencia (Deleuze, 2008: 71).

El valor, dice Deleuze (2008: 72), es la esencia tomada como fin, la escuela señala: ¡Tú eres un ser racional y debes aprender tales y cuales cosas y debes comportarte de tal modo, etc.! Supone que puedes y entonces debes hacerlo, es una cuestión moral. La moral juzga, evalúa, conjetura competencias y comportamientos y luego va a medirlos en las personas singulares. El valor es el elemento fundamental del sistema del juicio (Deleuze, 2008: 73). Esto es una cuestión moral, pero para nada ética. Sabemos que la ética es una ontología para Deleuze. Una ética no juzga respecto a valores, se pregunta ¿cómo es posible? Y lo hace de manera interna, relaciona la cosa al modo de existencia que implica. ¿Cómo hay que ser para decir eso? ¿Qué modo de existencia implica? Busca los modos de existencia implicados y no los valores trascendentales. Es la operación de la inmanencia.

El punto de vista de una ética es: ¿de qué eres capaz, qué puedes? De allí retorno a esta especie de grito de Spinoza ¡¿Qué puede un cuerpo?! Jamás se sabe de antemano lo que puede un cuerpo (Deleuze, 2008: 73).

Una ética ve a las personas como pequeños paquetes de poder, no cree en las esencias sino en la potencia, es decir en las acciones y las pasiones de que algo es capaz. No indaga lo que la cosa es sino

lo que es capaz de soportar y capaz de hacer.⁸ La moral, al juzgar y al regir a partir de valores trascendentes, es decir, al hacerlo desde fuera de las personas mismas, se convierte en un sistema autoritario. Habla en nombre de un deber ser y erige un poder o *potestas* trascendente a los individuos que en cualquier momento puede reprimirlos. Iguala a todos los individuos en un concepto universal abstracto y a partir de allí impone modos de conductas. Por el contrario, una ética, el punto de vista de una ontología que busca en la inmanencia, en cada modo de ser, la causa de una acción, que se pregunta qué puede un cuerpo y que sabe que esa pregunta no puede ser nunca respondida *a priori*, esa ética es la base ontológica para una organización democrática. Dice Deleuze (2008: 75) que un pez no puede lo que el pez de al lado puede. Podemos preguntarnos ¿y para qué necesitamos de una organización democrática en las escuelas? Suponemos con Spinoza que la democracia es la forma de organización que permite el incremento de las potencias individuales. «La democracia que teoriza Spinoza [...] funda un hacer colectivo en el desarrollo de las potencias individuales» (Negri, 2000: 42). Debido a ello es la forma de gobierno más perfecta.

Ejemplos de principios trascendentes a los sujetos en base a los cuales se trata de ejercer el poder en las instituciones escolares son normas, reglamentos, planificaciones, objetivos, etc., cuando las mismas no son producto de la elaboración de la mayoría. Es decir,

8. Respecto al término potencia cabe diferenciar el uso de este término en Deleuze del tradicional aristotélico. Para el estagirita potencia y acto son un intento de explicación del movimiento en tanto que devenir. Así, el cambio sería ininteligible si no habría en el objeto que va a cambiar una potencia de hacerlo. El cambio, de hecho, es el paso de un estado de potencia a uno de actualidad. Dentro de las nociones de potencia aristotélicas podemos destacar dos: la potencia es el poder que tiene una cosa de producir un cambio en otra cosa y la potencia es la potencialidad residente en una cosa de pasar a otro estado. La potencia, así, aparece como una condición de lo que la cosa llega a ser. Mientras que para el Spinoza de Deleuze la potencia define lo que la cosa es. Los seres, los modos, no se definen por participar de un universal sino por un grado singular de intensidad y de potencia. A esto nos referimos cuando decimos que las cosas no se definen por lo que son sino por lo que pueden. Decir que la potencia define a la cosa es decir que constituye su esencia. Esta potencia, esta esencia, es variable y la Ética según Deleuze es el arte de aumentar nuestra potencia de vivir. Es en este sentido que la Ética es contraria a una moral.

cuando la constitución de la institución escolar no se ha realizado de manera inmanente a la misma. Se ampliará esta idea más abajo. La trascendencia lleva al permanente desconocimiento de la autoridad puesto que su principio no es reconocido como legítimo. Propongo pensar la democracia como una forma de vida y no como un mero conjunto de procedimientos. Pero antes de dar un paso más para adentrarnos en el tipo de democracia que pensamos aquí, cabe aún una pregunta: ¿qué consecuencias se desprenden para la forma que adoptan los procesos educativos escolares el no cuestionamiento de las características que aparecen como esenciales para definir a todos los individuos de un grupo? Podemos reformular la pregunta de este modo: ¿cómo una persona llegará a cumplir la esencia que le ha sido asignada? Respondemos que lo hará mediante deberes, ¿quién asignará esos deberes? Aquí Deleuze (2008: 79-80) responde: el sabio. Al ser el deber la condición bajo la cual se realiza una esencia supone esto la competencia de alguien superior que se arroga la facultad de conocerla y en vista de ese saber puede asignarnos los deberes necesarios gracias a los cuales podemos realizarla. Podemos entonces avistar que la consecuencia de no poner en cuestión esta ontología de las esencias universales en el intento de abordar a los seres particulares es la concentración del poder institucional en quienes se erigen como autoridad. En función de esta facultad imponen un deber ser y entienden el conflicto como corrupción de las formas abstractas predeterminadas, así concentran su esfuerzo en ahogar toda situación conflictiva y con ello obturan el tipo de relaciones democráticas que permiten el desarrollo de las potencias individuales.

Intentaremos salir de esta moral saliendo de estas miradas esencialistas trascendentes mediante un pensamiento de la praxis, para ingresar en el terreno de una ética. Para ello asumimos que la democracia como forma de vida encuentra su fragua en lo que Maquiavelo llamó el deseo **del pueblo de no ser dominado**. Esto implica una mirada realista que presupone la hostilidad **en** la base de las acciones humanas. Del deseo del pueblo de no ser dominado surge la ley como un modo negativo, podemos pensar, de poner límites a la extensión del

derecho natural de los más fuertes. Superar la moral implica pensar dentro de la coyuntura, se trata de pensar y de actuar en un presente que se da a sí mismo su propio contenido, sus propios problemas —es decir, su propia naturaleza— y a partir de allí sus propias herramientas. Este presente aparece como el conjunto de las relaciones humanas, de situaciones humanas, no hay otra cosa que esta fortuna entendida como el conjunto de las relaciones presentes en donde los hombres deben actuar. Esto es, no hay trascendencia.

Preguntarnos por las posibilidades de correr de una moral para ingresar en el terreno de una ética es preguntarnos por las posibilidades de la libertad del hombre. Podríamos pensar que esta libertad tiene que ver con la ausencia de dominación, con la completa abolición del intento de sometimiento de unos sobre otros; sin embargo, dice Lefort (2007: 271) que para que esta libertad sea posible no debe cesar la opresión que sobre los muchos ejercen los poderosos, esto es que el deseo del pueblo de no ser dominado nunca debe ser alcanzado completamente sino que debe reactualizarse ante cada nuevo intento de dominación y ello es la fragua de las buenas leyes, es decir, de la democracia. Así, como vemos, esta democracia que estamos pensando no puede prescindir del conflicto como algo estructural, como algo que no puede ser superado. No hay abolición del deseo de dominio y no debe haberlo del deseo de no ser dominado. La democracia es una discusión sin fin. Como dice Lefort, sólo la pretensión totalitaria puede pretender ahogar la división que es estructural en toda sociedad —el conflicto, *tumulti*, aparece como la salud de la república. Así, para Lefort, la democracia no es una mera forma de gobierno sino una forma de vida social que tiene por cualidades la contingencia, la efervescencia, la división y el conflicto. De este modo el lugar del poder es un lugar vacío, nadie puede ocuparlo pero sí puede ser ejercido de manera provisional, esto nos pone frente a la posibilidad de la praxis, de la *potentia* colectiva (derecho natural en acto, indelegable, intransmisible, intransferible que se expresa en instituciones pero que jamás se anula) frente a la *potestas* (poder artificial, trascendente, instituido).

Las confrontaciones que configuran el campo de la democracia son la fragua de un poder que es inmanente a la *multitudo*.⁹ En este sentido el ejercicio del poder se da siempre con otros y los hombres son libres de construir poder, de ejercerlo, de ampliarlo.

La *multitudo* deviene una potencia constitutiva. El derecho público es la justicia de la *multitudo* en la medida en que los individuos atraviesan el escenario del antagonismo y organizan la necesidad de la libertad en formas colectivas (Negri, 2000: 44).

Así vemos claro que el poder así pensado se construye como una cristalización de opiniones en un momento determinado, no es el poder fundado en algo que se encuentre fuera del grupo. No es trascendente al mismo. Tiene sus raíces en una situación conflictiva y durará lo que dure, también conflictivamente.

¿Cómo puede sernos útil la ontología spinozista para pensar relaciones democráticas? Y más específicamente ¿Por qué Spinoza para pensar la escuela? Es en la idea de relación donde su ontología aparece como una salida clara a todo moralismo trascendente, a toda autoridad de una *potestas*. Como dijimos, para Spinoza los modos no se definen por pertenecer a un género sino que lo hacen por un grado singular de potencia. Es decir, repetimos lo dicho arriba, las cosas no se definen por lo que son sino por lo que pueden. Esta potencia de hacer cosas, de afectar y de ser afectados, es la esencia de cada uno que no es estable sino que aumenta o disminuye. Deleuze señala a la Ética de Spinoza como la respuesta a la pregunta acerca de cómo incrementar nuestra potencia de vivir y de actuar.

La potencia es un grado de capacidad de afectar y de ser afectados, es decir, que es tanto activa como pasiva. En la medida en que somos pasivos experimentamos lo que Spinoza llama pasiones, que son el efecto de una causa externa que en mí produce una variación. ¿Qué implican para el sujeto las pasiones dentro de esta ontología? Implican que siempre seremos apasionados, es decir

9. El concepto de multitud aparece en Negri para designar a un sujeto político que a diferencia del concepto de, por ejemplo, pueblo, es contingente, provisorio y no posee ninguna esencia.

experimentaremos pasiones puesto que somos modos finitos y por lo tanto no somos completamente activos sino que también somos pasivos, esto es: estamos condenados a padecer. Esto es significativo puesto que siempre nos encontramos con otros: afectamos y somos afectados. Aquí es donde encontramos de un modo central en la ontología spinozista el concepto de relación, de relaciones que aumentan o disminuyen nuestra potencia y al hacerlo nos modifican esencialmente.

La potencia en sí misma no es una cantidad, es el pasaje de una cantidad a otra [...] es decir, que es menos una cantidad que una relación entre cantidades [...] La potencia nunca es una cantidad absoluta, es una relación diferencial (Deleuze, 2008: 96-97).

Pensando a partir de esta ontología es que nos interesa el modo en que se dan las relaciones dentro de las instituciones escolares: ¿son relaciones autoritarias o democráticas? ¿Aumentan o disminuyen, las formas de composición escolar, lo que los individuos pueden? ¿Qué pueden unos juntos a otros?

La potencia variable que todos poseemos constituye nuestra esencia. La opción política de Spinoza es darle curso a este derecho natural, no reprimirlo, no transferirlo. Darle curso significa albergar el conflicto como una forma de composición. La política no es de ningún modo una forma de superación del conflicto. Vimos esta imposibilidad en la recuperación que hace Lefort de la idea de *tumulti* maquiaveliana pensando a estos conflictos como estructurales a la sociedad, es decir, insuperables. Esto en la recuperación lefortiana significa que sólo allí donde los conflictos se manifiestan, donde el pueblo es capaz de resistir al deseo de dominación de los poderosos, se forjan buenas leyes. Así lo instituido se convierte en la expresión del antagonismo de las diferentes fuerzas en conflicto.

La mejor república —entendámonos, la república cuyas instituciones no están destinadas a fijarse completamente al servicio de la preservación de una oligarquía; la república donde hay más vida— no da una solución al problema

político. Se distingue más bien por un abandono tácito de la idea de solución, por la acogida que hace a la división, y, por efecto de esta, al cambio; y, a la vez, por las oportunidades que ofrece a la acción (Lefort, 2007: 272-273).

Demos un paso más en nuestro acercamiento ontológico a esta idea de relación democrática. Según Spinoza somos causados en la sustancia de manera inmanente, no trascendente, esto significa que permanecemos en la sustancia. Esto es interesante para pensar la democracia, porque así como los efectos de la sustancia no existen de manera separada sino que permanecen en la misma, lo instituido en democracia —pensando a la democracia no como forma procedimental sino en el sentido en que lo venimos refiriendo como una forma de vida— por parte de la sociedad se da de manera inmanente, no trascendente, según Negri. Es decir que todas las instituciones políticas son inmanentes al grupo, son la expresión de una potencia colectiva y no una despotenciación debido a la transferencia. En este sentido Negri recupera el concepto de *multitudo* del *Tratado político* para decir que hay un poder constituyente de la multitud que se da sin mediaciones, inmediatamente. Un concepto de democracia que tiene por sujeto político a la multitud, es decir, un sujeto que se constituye provisoriamente y de manera contingente, que no responde a ninguna esencia. La práctica de la democracia para Negri no puede llevarse a cabo mediante instituciones trascendentes que luego se vuelven opresivas despotenciando a la multitud. Esto nos dice que para Negri la filosofía de Spinoza sería una filosofía de la *potentia* frente a la *potestas*. En esta democracia donde el poder es inmanente a la potencia se da la forma más natural de organización política del hombre porque, asumimos con Lefort, el conflicto es estructural a la sociedad y la democracia le da curso.

¿Qué podemos los integrantes de las instituciones escolares? Nadie puede lo mismo que el otro. ¿Podemos aumentar lo que podemos? No todos hasta el mismo lugar. Para desarrollar nuestra potencia se hace menester dejar de pensar el proceso escolar como el cumplimiento de determinados deberes para la realización de una esencia general; esto es, podemos prescindir

de todo esencialismo y de todo pensamiento de la trascendencia en donde ya conocemos el fin, el objetivo, y observándolo diagramamos el camino que todos deben seguir puesto que esta manera de pensar los procesos escolares linda de un modo inescindible con formas de relaciones autoritarias que disminuyen la potencia de existir y de actuar de los individuos. Prescindir de todo esencialismo, de toda carga de deberes, de los fines trascendentes al propio individuo, es apartarse de la moral escolar para ingresar en el terreno de una ética en donde no se persigue la realización de una esencia sino el incremento de la potencia de los sujetos, ¿qué puede este sujeto? Es una pregunta muy diferente a ¿qué es este sujeto, adónde debe llegar? Pensándolo con Deleuze

[e]l problema de la Ética será quizá cómo hacer para que el hombre devenga racional, pero en absoluto cómo hacer para que una esencia del hombre, que sería racional se realice. Es muy diferente (Deleuze, 2008: 84).

Entendiendo a los sujetos como modos de ser que poseen una potencia variable —recordemos que la potencia no es una cantidad absoluta sino una relación diferencial— que aumenta o disminuye según en sus relaciones sea afectado por pasiones alegres o tristes estamos en condiciones de afirmar a la democracia, al abrigo del conflicto, como la mejor manera de relacionarse los sujetos en vistas al incremento de su esencia, puesto que en esta democracia tal como la piensa Negri no hay transferencia del poder y por lo tanto el mismo no puede autonomizarse despotenciando a los sujetos. Así, la democracia en las instituciones escolares debe ser ejercida por toda su población constituida en multitud, en el sentido en que Negri toma este término, con vistas a evitar la constitución de un poder opresivo y así extender al máximo lo que cada individuo puede.

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1994) «**La corriente subterránea del materialismo del encuentro**». En *Escritos filosóficos y políticos*. Stock/IMEC. París. Pp. 539-579.
- DELEUZE, G. (2008) *En medio de Spinoza*. (2ª Ed.) Cactus. Buenos Aires.
- LEFORT, C. (2007) *Maquiavelo y la veritá effettuale*. En *El arte de escribir y lo político*. Herder. Barcelona. Pp. 233-277.
- MAQUIAVELO, N. (2003) *El príncipe*. Losada. Buenos Aires.
- NEGRI, A. (2000) *El tratado político o la fundación de la democracia moderna*. En *Spinoza subversivo*. Akal. Madrid. Pp.3753.



La escuela desierta. Soledad y potencia del cuerpo (docente)

Mauro Ezequiel Acastello

«Con esta pregunta tocamos un tema muy amplio, es decir, muy extenso. Porque el tema es amplio, queda indeterminado. [...]

Por ello debemos intentar determinar la pregunta con mayor exactitud. [...] La conversación resulta así colocada sobre un camino. Digo: sobre *un* camino. Con lo cual concedemos que este camino no es, ciertamente, el único camino».

¿Qué es eso de filosofía? MARTIN HEIDEGGER

Partimos de una pregunta. Podría decirse que es una cuestión de hecho. Pero sólo una ruda simplificación nos haría pensar que todo recorrido *comienza* con una pregunta. Ella se parece, más bien, a una estación en el camino a la que se arriba con un andar vacilante, luego de varios tanteos y retrocesos. Su formulación es una instancia de producción: la ocasión en la que un problema toma consistencia como tal; el momento en el que un problema cobra un rostro con el que nos interpela.

¿Qué puede un cuerpo? Tal es la pregunta en la que se detienen estas páginas. Su formulación y los conceptos creados por Spinoza, Nietzsche y Deleuze para darle respuesta son, de por sí, caminos que se abren frente a nosotros. Escudriñar la rúbrica de estos pensadores en los conceptos evocados forma parte, desde luego, de una tarea que solemos dar por descontada a la hora de escribir

un texto: citar nuestras «fuentes». Pero nuestro encuentro con esos conceptos, y con los pensadores que les dieron vida —y que, a su vez, cobraron cuerpo en ellos y por ellos en tanto vidas filosóficas— no se agota en algunas reglas mínimas de cortesía. Este sería el caso, por ejemplo, de otorgarles, mediante una correcta cita, un «justo reconocimiento» como nuestros precursores en el trayecto que exploramos. Desde ya que hay (y no podría dejar de haber) reglas de este tipo que atemperen el encuentro. Pero éste es algo distinto a la memoria de nuestras deudas intelectuales, es un cuerpo a cuerpo en el que no resultamos indemnes. «Reconocer es lo contrario del encuentro», afirma Deleuze. Por eso prefiere utilizar otros verbos para referirse a él: «hallar, robar» (Deleuze y Parnet, 2002: 16). ¿Qué nos llevamos a la hora de medirnos cuerpo a cuerpo? El intento de desbrozar nuestra senda —la de este ensayo— a partir de ciertas resonancias conceptuales, de una determinada puesta en juego de la pregunta por lo que un cuerpo puede, tendrá a su vez como «prueba de realidad», según la expresión de Foucault, la respuesta que cada uno pueda darle a este segundo interrogante.

Recapitemos. Partimos de una pregunta: ¿qué puede un cuerpo? Para orientar la cuestión que nos ocupa y «colocarla sobre un camino», seguiremos la indicación heideggeriana determinando más precisamente la pregunta: ¿qué puede un cuerpo *docente*? Pero, ¿a qué nos referimos con esto? ¿Se trata de lo que puede un cuerpo *en tanto* (es) *docente*? ¿O de lo que un cuerpo docente *puede* (es capaz)? Uno de los aspectos más fecundos del enfoque deleuziano es que permite evaluar las dos perspectivas que se abren con estas preguntas, y pensar la relación entre ambas, sin que su distinción las oponga de manera excluyente:

están menos en una dualidad radical que a uno y otro lado de una frontera [...]. Esta frontera no los mezcla, no los reúne (no hay monismo ni dualismo), es más bien como la articulación de su diferencia [...]. (Deleuze, 1989a:47)

En adelante intentaremos explorar estas perspectivas y la frontera que las articula echando mano a la figura del *desierto*, presente en diversas páginas de Deleuze.

El desierto es un espacio inquietante. Comparado con la pradera templada, o con el bosque tropical, se nos muestra en su faceta más inhóspita: como una reducción de la vida a su mínima expresión. Pero un paraje austero no es por ello un sitio yermo. Más allá de la mirada antropocéntrica, podemos hacer de la severidad de sus líneas puras «un punto de vista» sobre la vida que en él prolifera y florece; y de esta resistencia, a su vez, «un punto de vista» acerca del carácter despojado de aquel ambiente.¹⁰ La clave no se halla en ninguna de estas perspectivas en particular sino en su «desplazamiento» (Deleuze, 2000: 14), en la vuelta de una sobre otra gracias a la que se opera una transfiguración de los puntos de vista: se trata de *evaluar* desde la austeridad topológica y climática la multiplicación de la vida, para (luego) *volver* la plenitud de ésta sobre el entorno ascético del desierto y *expurgar* de él lo que la deprecie y mortifique. Se abren así dos perspectivas sobre la propia *ascesis*: como despojamiento, o como afirmación.¹¹ El desierto nos intimida con una sencillez áspera que, a un mismo tiempo, amenaza con asfixiar la vida y aparece como un medio para su afirmación.

Nos hallamos nuevamente frente a dos puntos de vista que se articulan en su diferir, y en base a ello trazaremos una analogía entre ambas perspectivas de la *ascesis* y nuestras dos determinaciones de la pregunta por lo que puede un cuerpo (docente). Por un lado, ¿hasta qué punto derivar lo que un cuerpo puede de lo que dicho cuerpo *es* se liga a la *ascesis* entendida como *despojamiento*? Por otro lado, ¿hasta dónde la *afirmación* depende de lo que un cuerpo *es capaz*? El fragmento que ofrecemos a continuación nos parece esencial para ensayar una respuesta, que será una suerte de variación en torno al mismo.

En cada uno de nosotros hay algo así como una *ascesis*, en parte dirigida contra nosotros mismos. Somos desiertos,

10. Para abordar esta cuestión nos basaremos en la recepción deleuziana del pensamiento de Nietzsche en torno a la enfermedad, la salud, la «gran salud» y la filosofía, tal como aparece en *Ecce homo I: «Por qué soy tan sabio»* (Deleuze, 2000: 13-16).

11. Reformulamos aquí una distinción que realiza Foucault en *La hermenéutica del sujeto*. Allí se refiere, por un lado, a la *ascesis como renuncia a sí* en el movimiento monástico y, por otro, como *equipamiento de discursos de verdad y subjetivación de los mismos* en la filosofía grecorromana (Foucault, 2002: 305-307; 315-316).

pero desiertos poblados de tribus, de faunas y de floras. Empleamos el tiempo en colocar esas tribus, en disponerlas de otra forma, en eliminar algunas, en hacer prosperar otras. Pero todas esas poblaciones, todas esas muchedumbres, no impiden el desierto, que es nuestra ascesis misma; al contrario, lo habitan, pasan por él, sobre él. [...] El desierto, la experimentación con uno mismo, es nuestra única identidad, la única posibilidad para todas las combinaciones que nos habitan. (Deleuze y Parnet, 2002: 19).

Deleuze insiste en ser tomado literalmente. Cuando afirma que «somos desiertos», no lo hace en un sentido figurado. No dice: somos *como* desiertos. Por el contrario, su apuesta consiste en que nos pensemos en relación al desierto, que nos desplazemos precisamente en este movimiento transversal entre el desierto y nosotros, al punto de que devengamos desierto para que éste, a su vez, devenga otra cosa... Ni parecerse al desierto, ni transformarse en él —desertificándonos— sino *desertificar*. Es aquí donde cobra toda su concreción la problematización de la ascesis: ¿qué significa *desertificar* (o devenir-desierto)?

Prima facie, parece inevitable vincular dicho devenir con la *desertificación*, con un agotamiento resultante de un despojo. Éste se halla siempre vinculado a una separación, a una privación, como es en el caso de la tierra expoliada y erosionada por la agricultura y la ganadería intensivas. ¿De qué se hallaría despojado un cuerpo por el hecho de ser determinado como *docente*? ¿Por qué razón una determinación tal implicaría un despojamiento, y con respecto a qué? En efecto, parece plausible pensarlo a la inversa: por el hecho de *ser docente*, alguien *puede* llevar a cabo algunas tareas en particular, invocar ciertos derechos y responder frente a determinadas obligaciones; de todo lo cual queda excluido quien no se avenga al marco regulativo pertinente.

Pero es precisamente a partir de esa normatividad que se puede comprender la ascesis como despojamiento. Las diversas instituciones sociales, como la escuela —que es, a su vez, un entramado de instituciones— son un mosaico de dispositivos, cada uno de los

cuales es una «manera de hacer funcionar relaciones de poder» (Deleuze, 2005:63). En ellos las relaciones de poder son organizadas alrededor de *segmentos duros* «que garantizan y controlan la identidad de cada instancia, incluso la identidad personal», de modo tal que «todo parezca medible y previsto, el principio y el final de un segmento, el paso de un segmento a otro» (Deleuze y Guattari, 2004: 200). Que el maestro es quien *enseña* (siendo lo más constructivista posible, por supuesto) y el alumno, en consecuencia, quien *aprende* (significativamente, en el mejor de los casos) es un ejemplo de esta segmentación y de la regulación a la que está sometido el pasaje de un compartimento a otro; todo lo cual es organizado en torno a distintos segmentos duros, como el de *Adulto*. No nos detendremos en este punto, pero su enunciación nos resulta útil para destacar el modo en que las relaciones de poder se introducen en nosotros:

la idea de Michel [Foucault] de que los dispositivos de poder tienen una relación inmediata y directa con los cuerpos es esencial. Pero para mí, lo es en la medida en que imponen una organización a los cuerpos (Deleuze 2006: 30-31).

De ese modo los cuerpos resultan sujetos a la identidad que se les asigna, recortada por un límite-contorno: lo que *pueden* hacer se halla en función de lo que *son* (o, más bien, *deben ser*). En este sentido se puede decir que «pertenecemos a ciertos dispositivos y obramos en ellos» (Deleuze, 1989b: 159). Éste es el estado de hecho de la vida social y, hasta cierto punto, su condición de posibilidad. De allí también el carácter imprescindible de estos dispositivos, que resulta inseparable de la coacción que ejercen.

Pero en la descripción misma de esta organización del cuerpo se vislumbra la línea de frontera en la que se articulan las dos perspectivas de la ascesis (como despojamiento y como afirmación); línea que atraviesa la relación constitutiva entre los cuerpos y lo que pueden. ««Las cosas son cuerpos» quiere decir que son acciones», afirma Deleuze (Deleuze, 2008: 380); lo cual es una definición diferente del cuerpo —en base a lo que *es capaz*, a su potencia de actuar— que desplaza el modo de concebir su límite:

El lindero del bosque es un límite. [...] Pero es un tipo de límite que está mal definido como límite de la forma. Es un límite de la acción del bosque. Es decir que el bosque, que tenía tanta potencia, llega al límite de su potencia, ya no puede agarrarse a la tierra, se aclara, se despeja (Deleuze, 2008: 380).

Desde aquí, volvamos al comienzo del fragmento sobre el desierto: «En cada uno de nosotros hay algo así como una ascesis, en parte dirigida contra nosotros mismos». Los dispositivos desertifican el cuerpo dado que lo despojan de un cierto ejercicio de su potencia, al disponer la efectuación de ésta en circunstancias que implican su merma (como lo es sujetar el cuerpo a una identidad). Pero esta ascesis como desertificación puede ser la oportunidad de una *conversión* en el ejercicio de la potencia: dado que los dispositivos no operan desde la pura exterioridad, sino que se introducen en el cuerpo y lo organizan, se puede hacer de esta desertificación una evaluación sobre el desierto que somos: desiertos cuyas potencias se juegan en los encuentros entre las multiplicidades que los pueblan:

Un oficio, por ejemplo profesor, [...] es un segmento duro, pero también es muchas cosas más: ¿cuántas conexiones, atracciones y repulsiones se producen en él que no coinciden con los segmentos?, ¿cuántas locuras secretas y a pesar de todo en relación con los poderes públicos? (Deleuze y Parnet, 2002: 145-146).

Si se puede hablar de *un* cuerpo, distinguiéndolo de otros, es por el modo singular en el que estas multiplicidades se relacionan entre sí y toman consistencia al actualizar dicha relación. *Un* cuerpo es un cierto modo de perseverar en la existencia, y por ello mismo es un punto de vista desde el cual evaluar los encuentros como composiciones o descomposiciones (en relación al efecto que tengan sobre sus propias relaciones constitutivas). Lo que *un* cuerpo puede será la resultante de este juego en el que el cuerpo se juega su perseverar. Tendrá que ver con efectuar sus relaciones constitutivas, con procurar los términos que las actualicen a partir de otros cuerpos

—con otras relaciones— que le salen al encuentro. Lo que *un* cuerpo puede es el fruto de una tarea ardua que tiene por condición material, e inicial, el encuentro con otros cuerpos.

Por eso resulta un tanto extraño que, al caracterizar su tarea como profesor, Deleuze afirme: «se trata de enseñarles [a los estudiantes] las ventajas de su soledad, de reconciliarles con su soledad» (Deleuze y Parnet, 1988: video 3). Desde el camino que hemos emprendido, como determinación de la pregunta por lo que puede un cuerpo (docente), esta apelación a la soledad parece curiosa. ¿De qué modo la pregunta por la potencia, que implica toda una lógica de las relaciones entre multiplicidades, podría hacer eco en nosotros a partir de la soledad?¹² Para avanzar sobre esta cuestión nos detendremos en la literalidad de la afirmación deleuziana intentando, una vez más, articular los dos puntos de vista sobre la potencia que hemos querido abordar.

En primera instancia un cuerpo docente —por la razón de *serlo*— puede desempeñar la función que el Estado le encomienda: enseñar. Pero no es un asunto menor que para Deleuze dicha enseñanza no se sostenga —hasta cierto punto, al menos— en la transmisión de determinados contenidos, sino en la puesta en acto de una actitud: *la reconciliación de los estudiantes con su soledad*. Más allá de la posibilidad de una enseñanza tal (a cuya problematización no nos abocaremos) lo que ella pone de relieve es otra perspectiva del *desertificar*, que implica una cierta relación con la (propia) soledad. De ese modo, como quien navega hacia occidente para llegar a oriente, nos desplazamos entre dos puntos de vista del desertificar: sin solución de continuidad entre sí, pero a la vez diferentes.

Prestemos oídos, nuevamente, a Deleuze:

yo no quisiera difundir nociones que creen escuela:
quisiera difundir nociones que ingresen a la corriente
[...] que se vuelvan [...] manejables de varias mane-
ras. Ahora bien, eso sólo puede hacerse si me dirijo
también a solitarios que retuerzan las nociones a su

12. Esto es, si nos atenemos a la etimología latina de «soledad», *solitas*: solo, único.

manera, que se sirvan de ellas con arreglo a lo que necesiten. Y esas son nociones de movimiento y no nociones de escuela (Deleuze y Parnet, 1988: video 3).

Esta soledad en cuestión es una *solitas* aparente, como el desierto es sólo aparentemente un páramo solitario. Somos desiertos poblados por multiplicidades —tribus, faunas y floras— que nos constituyen, y que pueden dejar de hacerlo si su andar nómada es encaminado hacia otros desiertos. Es siempre en relación a estas multiplicidades y sus encuentros que se dirige lo que puede un cuerpo: según se espere el efecto de sus encuentros aleatorios con otros cuerpos; o bien, en la medida en que se comience a seleccionarlos. Este último es el primer paso hacia la disposición de la propia potencia, y como tal es el propósito de toda una ética, no de una pedagogía:

¿Pero qué es el aprendizaje? Empezar poco a poco a seleccionar. ¿Qué es saber nadar? Es saber que un cuerpo tiene aspectos. Se tratará ciertamente de organizar el encuentro. Aprender es siempre organizar el encuentro. Los malos encuentros son los encuentros de frente (Deleuze, 2008: 306-307).

Aprender es un modo de afrontar el cuerpo a cuerpo. Es seleccionar entre las maneras diversas en que dichos cuerpos —«físicos, biológicos, psíquicos, sociales o verbales» (Deleuze y Parnet, 2002: 66)— nos salen al encuentro, presentando de forma variada sus relaciones constitutivas. Desde esta perspectiva del cuerpo como punto de vista, es decir, como una relación con otros cuerpos a partir de una evaluación, *sólo un solitario podrá aprender*: «retorciendo las nociones a su manera»; esto es, eligiendo entre sus distintas facetas de presentación, según estas relaciones se compongan con las propias (incrementando así la potencia del compuesto), o bien las descompongan (despotenciándolo). *Desertificar*, en este sentido, es una «experimentación con uno mismo» que «abre el cuerpo a las multiplicidades que lo atraviesan» (Deleuze, 1999: 14), tendiendo a conquistar una potencia cada vez mayor. O al menos intentándolo.

El camino que emprendimos para determinar la pregunta por lo que puede un cuerpo (docente) nos condujo a una imagen del aprendizaje que, por un lado, ya no logra asimilarse al contorno de una *forma-alumno*, requerida como su recíproca (invertida) por una *forma-docente*; y, por otro, tampoco posibilita derivar lo que un cuerpo docente *puede* hacer del reconocimiento de lo que el estudiante *es* (en tanto responde a una forma-alumno). La pregunta por lo que un cuerpo *puede* abre a la experimentación los límites-contorno que hacen de éste (cuerpo del docente, cuerpo del alumno) un organismo, un cuerpo organizado. O, lo que es igual, lleva a cabo el «desplazamiento» por el cual los segmentos duros puedan ser erosionados suficientemente, al punto de no ahogar nuevas composiciones, nuevas articulaciones entre las multiplicidades que nos constituyen.

Pero como ya dijimos, no se trata de una simple (y abstracta) alternativa entre dos perspectivas opuestas. En su carácter de institución social, la escuela seguirá sosteniéndose sobre una serie de segmentos duros que fijan identidades, de las que a su vez se desprenden roles. Por eso pensar el encuentro como un *devenir*, que no presume una finalidad en la que se reúnan los términos implicados (alumnos, docentes) sino un movimiento que pone en fuga los segmentos duros que los estructuran, es probar «el grado de desorganización que soportan sin estallar» (Zourabichvili, 2007: 55). Desmantelar violentamente los dispositivos no es la manera de liberar a los cuerpos del peso asfixiante de los segmentos; por el contrario, sería arrojarlos a un proceso de desintegración frente al cual no podrían oponer resistencia. En otros términos, implicaría desertificarlos en vez de hacerlos desertificar.

Somos desiertos poblados de multitudes que se tornan cada vez más ricas, más potentes, gracias al flujo rauda de estos devenires. Pero, bruscamente, el cielo diáfano puede oscurecerse con ardientes tormentas de arena o gélidas ventiscas que nos obliguen a contar con refugios donde abrigarnos y recuperar el aliento. También la vastedad de este espacio, en la pura afirmación de su potencia, puede oprimirnos al punto de suprimir nuestra existencia. La pregunta por lo que puede un cuerpo, en su singularidad, asume con prudencia estos peligros que nos acechan al momento

de experimentar con «nosotros mismos»; experimentación que, al poner en juego los dispositivos que entretejen el espacio social y que organizan nuestro propio cuerpo, es indisolublemente individual y colectiva.

En estas páginas nos propusimos explorar dos perspectivas sobre lo que puede un cuerpo, y su articulación. Para ello hicimos de la propia pregunta un camino, el cual, con sus diversas bifurcaciones y encrucijadas, nos hizo avanzar volviendo sobre nuestros pasos. Siempre volvemos sobre la pregunta. Pero no porque carezcamos de algunas respuestas provisionales (que «robamos» a los autores) sino porque, en su determinación, la pregunta se pliega como punto de vista. Y un punto de vista no es mera opinión: un punto de vista es cuerpo. Lo que un cuerpo puede aparece como piedra de toque para su definición; y lo que puede, a su vez, como una pregunta sobre el límite de su potencia. ¿Hasta dónde puede? ¿Cuál es el límite de su acción? El propio cuerpo es una pregunta por el límite. Por eso determinar la pregunta —plegarla— es experimentar en soledad, es vivirse como desierto poblado de encuentros. Una escuela que desertifica, disciplinando el pensamiento; y que, por su parte, es desertificada por los dispositivos de poder. Un desertificar de la escuela que resulta de experimentaciones singulares, tan imprevisibles como frágiles.

Por eso no podemos esperar de la pregunta por lo que puede un cuerpo una respuesta en tono de prescripción. No porque todo dependa «de cada uno», y debamos aprender a conducirnos amablemente en un mundo de opiniones. Experimentar con nosotros mismos no es ponernos como objeto señalado por la pregunta; es desplazarnos por los segmentos que nos organizan, buscando los puntos a partir de los cuales lograr nuevas composiciones que, a su vez, modifiquen esta segmentación. Por eso *desertificar* nos demanda evaluar las diversas situaciones, a fuerza de repetir y determinar, una y otra vez, la pregunta: ¿qué puede un cuerpo?

Bibliografía

- DELEUZE, G. (1999) *Conversaciones 1972-1999*. 3º ed. Pre-Textos. Valencia.
- (2006) *Deseo y placer*. 2º ed. Alción. Córdoba.
- (2008) *En medio de Spinoza*. 2º ed. Cactus. Buenos Aires.
- (2005) *Foucault*. 2º ed. 1º reimp. Paidós. Buenos Aires.
- (1989a) *Lógica del sentido*. 1º ed. Paidós. Barcelona.
- (2000) *Nietzsche*. 1º ed. Arena Libros. Madrid.
- (1989b) «¿Qué es un dispositivo?» en AA.VV. (1999) *Michel Foucault, filósofo*. 1º ed. 2º reimp. Gedisa. Barcelona.
- y GUATTARI, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. 6º ed. Pre-Textos. Valencia.
- y PARNET, C. (2002). *Diálogos*. 1º ed. Editora Nacional. Madrid.
- (1988) «P de Profesor» en *El abecedario de Gilles Deleuze*. Versión online (12-07-12): <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/video40.html>
- FOUCAULT, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. 2º ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- ZOURABICHVILI, F. (2007). *El vocabulario de Deleuze*. 1º ed. Atuel. Buenos Aires.



¿Qué suponemos al enseñar? Una pregunta para cuestionar la teleología del aprender

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins
Traducción: Adriana Barrionuevo

«Considerar el mundo como cosa a ser
descifrada es, sin duda, un don».

GILLES DELEUZE

En este artículo, trataremos de trabajar con la noción de aprender en Gilles Deleuze a partir de una experiencia de escribir un artículo que se vuelve sobre sí mismo, colocándose a sí mismo como una cuestión. ¿Qué hacemos cuando estamos escribiendo un artículo?

Escribimos un texto para que alguien lea. Intentamos hacerlo comprensible, usamos nuestros modos de escribir, organizamos los conceptos, encadenamos líneas de raciocinio, hasta que, al final, el lector, que esperamos que no se haya ido o dormido, aprenda algo con el texto. El que escribe quiere seducir al lector; el que escribe tiene sus tácticas, sus maneras propias de encantar a alguien con las palabras y con el silencio que se pone por entre las palabras. El que escribe sabe adónde quiere que el lector llegue, marca los caminos del lector para que no se vaya, para que no se pierda, para que llegue al final.

¿Acaso eso no es esta también la tarea de quien enseña? Definir direcciones, marcar caminos, apuntando siempre para el final... Lectores y aprendices: los que siguen pasos, los que leen rutas, los que buscan el tesoro al fin del camino. Este artículo relaciona

escribir y enseñar en la medida en que las dos actividades son muy próximas. Escribir mantiene una relación muy íntima con el enseñar porque ambos hacen marcas en caminos a ser recorridos; aprender tiene una relación profunda con el leer, porque comúnmente se supone que aprender y leer tienen que ver con seguir las marcas hechas. Acá, tratamos de pensar el aprender, puntualmente. La pregunta que surge es: ¿Por qué un artículo sobre aprender y no sobre enseñar? Sobre el enseñar se habla mucho, pero ¿qué hacemos cuando nos proponemos enseñar? ¿Al enseñar, qué suponemos como aprender?

Hay siempre una imagen del ideal de aprender presente en el ideal de quien enseña, directa o indirectamente. Pretendemos problematizar, aquí, el concepto del aprender, lo cual, en el proceso educativo, se encuentra siempre relacionado al concepto de enseñar, como si lo primero fuera dependiente directamente de lo segundo.

En la medida en que articula lo aprendido a lo enseñado, la educación formal acaba por valorizar lo aprendido en detrimento del aprender, el conocimiento en detrimento de la experiencia de conocer, el final en detrimento del camino. La palabra experiencia es muy interesante cuando se trata del aprendizaje, *experiencia* contiene el «ex» de exterior, extrajero, extraño; el «per» de la etimología indoeuropea que tiene una relación con la palabra travesía, de una actitud de pasar «a través de», de viajar haciendo caminos, haciendo sus propias marcas en el camino (Larrosa, 2009). La experiencia es como un viaje que hace el viajero que con sus pisadas va cambiando el ritmo, la respiración, la mirada; se pone en marcha, modificándose a sí mismo.

No nos proponemos, aquí, cuestionar la importancia del conocimiento, sino colocar en cuestión la importancia de éste en el proceso educativo formal cara a las experiencias del aprender, que dislocan certezas —con ellas, verdades y morales— abriendo espacio para la creación de nuevas formas de ser y estar en el mundo.

En Deleuze, el aprendizaje, relacionado al desciframiento de signos indescifrables a primera vista, tiene dos caras: por un lado, es involuntario, porque el afecto generado por el encuentro fortuito con los signos es del orden del acontecimiento —imprevisto,

abrupto, violento; por otro lado, es voluntario, porque el desciframiento de los signos requiere del aprendiz la afirmación de este desciframiento. Somos llevados, aquí, a cuestionar el ideal metafísico de educación como formación y poner en jaque la teleología del enseñar —es decir, abandonar la idea de que haya un sujeto que debe ser educado en vista a un fin, teniendo como presuposición fundamental un conjunto de morales, normas e conocimientos que deben ser compartidos por todos los sujetos. Volvemos, por lo tanto, a nuestra cuestión inicial: ¿Qué estamos haciendo cuando estamos dando clases?

Quedé mucho tiempo pensando en cómo comenzar este artículo. Pensé en traer a colación un cuento o un poema. Busqué en Fernando Pessoa, Manoel de Barros, Caio Fernando de Abreu, Eduardo Galeano... Nada. Buscaba, ávida por un texto, un texto que sirviera de contexto. Nada. No es que nada me viniera a la mente, que ningún poema me sirviera como una puerta de entrada, pero yo no conseguía encontrar algo que pudiese ser una inspiración **a partir de la cual iniciar mi escrito.**

Al final ¿Por qué debería traer un texto? ¿Por qué esa búsqueda tan ávida por un texto? ¿Qué lleva a un autor a escoger un texto para iniciar sus escritos? De una forma u otra, buscamos un texto inicial para despertar afectos para la lectura. Todo pasa como si intentáramos hacer e, incluso, ver, a nuestro lector abrir los ojos, curvarse para el frente y balancear la cabeza en un movimiento, lento pero intenso, como quien afirma que está leyendo, que está acompañando el movimiento que hacen las palabras.

A pesar de todo, se sabe: la experiencia de la lectura es un cambio de mirada, y ella, solamente ella, tiene la capacidad de cambiar la mirada, de llevar al lector hacia otros lugares, todavía no habitados por él. La experiencia de escritura, que descoloca al autor, no garantiza, de antemano, la experiencia del lector. Escribir para alguien, aunque sin saber a ciencia cierta quién es ese alguien, es siempre una apuesta, no más que eso: apuesta a que la experiencia de escritura mueva al lector a la experiencia de lectura —que el viaje hecho por el autor haga que el lector tenga ganas de viajar, también, siguiendo las pisadas del autor marcadas en los caminos por los cuales él ha pasado. La experiencia de lectura, singular y

única, «convierte la mirada ordinaria sobre el mundo en una mirada poética, poetiza al mundo, hace que el mundo sea vivido poéticamente» (Larrosa, 2010: 106).

Como escritores o profesores, quedamos constantemente muy preocupados por las pisadas: se cree que existe siempre un camino, una manera de caminar y un contenido a ser aprehendido al final. Todo pasa como si pudiésemos tener la capacidad de garantizar la experiencia del otro; todo pasa como si pudiésemos anticipar lo que el otro va a pensar, cómo el otro va a (re) accionar; todo pasa, en fin, como si pudiésemos dar cuenta de un proceso desde el inicio hasta el final.

Durante gran parte de su historia, la educación estuvo vehiculada a la concepción de formación. El ideal de formar subjetividades de acuerdo con los ideales políticos, sociales y económicos vigentes siempre tuvo como presupuesto metafísico el ideal de hombre, ciudadano, que debe ser educado hacia un fin (Rocha, 2006: 267). Educar sería, de una manera general, enseñar los conocimientos, las normas y las reglas de la sociedad. La educación como formación, marcadamente metafísica y teleológica es, también, moral: ella presupone valores que fundamentan un fin hacia el cual todos los educandos deben llegar para que sean ciudadanos, Hombres de la sociedad.

En la alegoría de la caverna, Sócrates cuenta el retorno de aquél que, habiendo salido de la caverna y teniendo acceso a la luz —a la Verdad de las cosas— se siente movilizado a contar a los prisioneros que la vida que viven es una vida de sombras. La alegoría de la caverna presenta el ideal de educación preconizado por Sócrates: educar es enseñar a ver, dando medios y caminos para que la mirada vea las cosas tal como ellas son. La visión, nos dice el filósofo, todos la tienen, pero es necesario ofrecer medios para que esta visión sea agudizada, para que sea posible distinguir la luz de la sombra, las cosas de las imágenes de las cosas.

¿Acaso no era Sócrates el que mostraba a los ciudadanos lo que ellos no conseguían ver, a saber, la ignorancia (sobre los temas de la política, ética, estética)? ¿No era Sócrates que incitaba a los otros a colocar en jaque sus conocimientos, a través de diálogos que los incitara a revisar sus saberes, pensar sus valores y cuestionar sus formas de vida?

He ahí que **el** filósofo, que nos dice que no sabe nada y que no tiene nada que enseñar, aparece como una gran imagen del maestro: como sabio, tiene el deber de despertar a los ignorantes con la luz del conocimiento. Es él, todavía, el responsable de establecer la división entre aquellos (pocos) que pueden ser considerados sabios y los ignorantes. Es preciso, pues, preguntar: ¿quiénes son los ignorantes **a quienes** el maestro se dirige, a fin de que puedan pasar para el otro lado de la división?

En el ámbito pedagógico, el lugar del ignorante, ocupado por el alumno, siempre estuvo debidamente demarcado. La propia etimología de la palabra pedagogía nos sugiere la necesidad de que alguien conduzca al otro a algún lugar. La **traducción** más usada para «alumno» tal vez sea más evidente de esta escisión: alumno es el sin luz. Sin luz del conocimiento, él es un cuerpo todavía en crecimiento, cuerpo en potencia a desarrollarse, a llegar a ser lo que *todavía* no es, pero va a ser. Claro está que, como a lo largo de gran parte de la historia de la humanidad, la luz es una metáfora del conocimiento. Pero, ¿cuál fue la primera sensación de **aquel** hombre que salió de la caverna, sino sentirse ofuscado por la claridad?

El profesor, como el sabio, tiene, por lo tanto, el papel de mostrar al alumno (ignorante) su no-saber. El alumno como un cuerpo que deber ser domesticado, enseñado, adiestrado, para que *llegue a ser* un cuerpo social normalizado. Cabría a la educación formal la formación de estos ignorantes, posibilitada solamente por la presencia de un maestro que, teniendo un saber, sería responsable primeramente por la afirmación del alumno en el lugar del ignorante y, posteriormente, por el pasaje del ignorante del no-saber hacia el saber —**el** pasaje de un *todavía* **hasta un ya**: de un *todavía* no sabe para un *ya* sabe.

Todo pasaría como si el proceso educativo fuese, fundamentalmente, un pasaje del no-saber hacia el saber. O, todavía más, como si el papel principal del proceso educativo fuese enseñar saberes para ser aprendidos. Aprender lo que no se sabe: esto sería el aprendizaje. Están ahí todos los esfuerzos de la educación formativa. Contradictoriamente, el aprendizaje toma un lugar menor en **el** interior de la educación formativa: es nada más que un fin. Como un fin, el aprendizaje aparece subordinado al enseñar: es porque se

enseña que se aprende, es porque alguien es ignorante que puede volverse sabio. Ahora bien, ¿se podría pensar el aprendizaje desde otra perspectiva?

Acá retomamos a Sócrates, otra vez, porque Sócrates es un personaje paradójico: si él es el que dice que las personas tienen, en ellas mismas, las verdades de las cosas, él es, también, el que afirma que el conocimiento exige una búsqueda, que no está dado, y que esta búsqueda modifica a quien ha buscado conocer las cosas (Kohan, 2009). De hecho, el aprender no es simplemente adquirir conocimientos, no es solamente llegar adonde se quiere llegar, o, mejor, no es solamente un lugar donde se llega después de seguir los pasos marcados. Tenemos eso en cuenta y seguimos, incitados por la paradoja.

El filósofo Gilles Deleuze, para quien la educación formal nunca estuvo directamente relacionada en sus temas de estudio, nos ofrece una concepción de aprender diferente de aquella comúnmente trabajada por la pedagogía. Deleuze dio clases durante la mayor parte de su vida como investigador y afirmaba que, como profesor, su papel era dar una clase ensayada, y ensayar, para él, era hacer llegar al punto de hablar de algo con entusiasmo; dar una clase, dice él una vez en una entrevista a Claire Parnet,¹³ es como intentar abrir una puerta que no se abre en cualquier posición.

La clase es, por un lado, inteligencia, porque es preciso que los alumnos operacionalicen los conceptos y las relaciones entre ellos. Por otro lado, es emoción, porque precisa emocionar a los que escuchan: «sin emoción no hay nada, no hay interés alguno. No es una cuestión de entender y oír todo, sino de despertar el tiempo de captar lo que le conviene personalmente» (Deleuze, 1988: 75).

La emoción hace despertar, hace despertar la inteligencia a tiempo, e impulsa al alumno a entrar activamente en el movimiento de aprender. Sin emoción, la inteligencia no es activada, el movimiento de aprender no se da. Puede advertirse, aquí, que

13. Esta entrevista, concedida a Claire Parnet en 1988, titulada *El abecedario de Gilles Deleuze*, no fue publicada en libro. En este trabajo, haremos uso de las transcripciones y traducciones para fines didácticos hechas por Tomás Tadeu da Silva. Acceso disponible en el sitio «Máquina de la diferencia»: www.ufrgs.br/faced/tomaz.

el despertar no está del lado del profesor: no es el profesor el responsable por despertar al alumno, sino el alumno, afectado por la clase, que se despierta cuando le conviene.

El aprendizaje, en este aspecto, tiene una íntima relación con la lucidez, pero también con lo que la despierta; íntima relación con la subjetividad de cada alumno, porque no espera que todos aprendan todo, sino lo que interesa a cada uno, particularmente. Hay, más aún, una íntima relación del aprendizaje con el tiempo: hay un tiempo para el aprender, tiempo que sólo puede ser capturado y experimentado por el propio aprendiz, pero paralela y paradójicamente, está también el tiempo de la clase que sucede.

En el ideal de educación como formación, a pesar de todo, la emoción parece ser un sentimiento menor: el aprendizaje, ligado al binomio enseñanza-aprendizaje, parece siempre impersonal, adviene de la transmisión de un conocimiento hecha por quien tiene el método como posibilitador del aprendizaje —el profesor, el sabio, el que hace pasos para que el alumno *siga* el camino. En este ideal, el tiempo es tan solamente el tiempo de la escuela, pensado sobre la lógica cronológica: tiempo sucesivo, marcado por el movimiento que pasa, tiempo que delimita cuerpos y causas, y que tiene la capacidad de hacer del futuro y del pasado dimensiones siempre relativas a él. Es este tiempo que el profesor recuerda al alumno todo el tiempo: el profesor transmite conocimientos, haciendo uso de un determinado método, de un camino con pisadas definidas que lleva al alumno adonde el profesor quiere, para *que* , enseguida, *sea* posible transmitir otro conocimiento, tener otro fin en la mira, en un movimiento espiral creciente. El profesor enseña lo que *todavía* no se sabe, haciendo uso de lo que *ya* se sabe —lo que *ya* se enseñó— como fundamentación de lo que se *va a saber* en el final de la enseñanza, al final del camino.

La cuestión de aprender en Deleuze es otra. No se trata más de un simple movimiento de «no-saber» hacia el «saber», porque:

No se trata de una relación con aquello que se aprende, en la cual el aprender deja al sujeto inmodificado [...] [o] de una experiencia en que alguien, en principio, era de una manera, o no era nada, pura indeterminación, y al final se

convirtió en otra cosa. [Se trata, más bien, de una] relación interior con la materia de estudio, [...] en la cual el aprender transforma al sujeto (Larrosa, 2010: 52).

Deleuze nos dice que aprender es descifrar signos, proponiendo una concepción de aprendizaje que subyace a la idea de «encuentro fundamental» (el acontecimiento). El aprendizaje, para Deleuze, sólo es posible por un encuentro fortuito con signos que nosotros no prevemos, y por eso mismo, no **forman** parte de nuestro universo de reconocimiento. Al no reconocernos, tenemos que elegir entre dos actitudes antagónicas: una, **renunciar** a la búsqueda por el sentido de los signos, y otra **afirmar** este afecto y moviéndonos para descifrarlos. La búsqueda por el sentido de los signos es lo que, según Deleuze, engendra el pensar en el pensamiento y abre espacio para el proceso de aprender.

De este modo, el aprendizaje, el cual apunta directamente al acto de pensamiento —pensamiento que sólo es activado cuando **es** engendrado, forzado—, es el proceso de búsqueda por el sentido de los signos por los cuales somos desestabilizados, porque están al margen de nuestra zona de dominio bajo la cual erguimos nuestras vidas y creamos, entre **re** otras cosas, certezas y universos de valores. El sentido del signo no está dado, está, pues, en la relación creada por el encuentro.

Los signos son específicos de cada mundo, y existe una pluralidad de mundos. No hay un mundo totalizante, sino una pluralidad de mundos que nos son accesibles por las experiencias que tenemos. No hay mundos cerrados y pre-definidos, existe la vida y los encuentros que tenemos en la vida, que componen fuerzas, deshaciendo y rehaciendo nuevas relaciones y nuevas verdades.

Nuestra tarea de aprendices de nuevos mundos es «comprender por qué alguien es recibido en determinado mundo y por qué alguien deja de serlo» (Deleuze, [1976] 2010: 5). Paralelamente, nuestra tarea de educadores es saber que la relación establecida entre el aprendiz y los signos es una relación siempre heterogénea. De este modo, no podemos asegurarnos de que el aprendiz aprenderá aquello que esperamos que él aprenda, pues no hay nada que nos garantice saber los caminos por los cuales el aprendiz hace su trayecto de aprendizaje.

¿Cuáles signos, amores, afectos y encuentros harán parte de la experiencia del aprendiz?

Deleuze entiende que la inteligencia, facultad comúnmente asociada al aprendizaje, tiene una limitación concisa: las verdades de la inteligencia son puramente intelectuales y «les faltan las necesidades» (Deleuze, [1976] 2010: 21). Aunque la inteligencia sea fundamental en el aprendizaje, en la interpretación de los signos y en el movimiento del pensamiento, la inteligencia es siempre tardía, como un *a posteriori* de la violenta experiencia con los signos, de la emoción.

Esta concepción de la inteligencia como un movimiento *a posteriori* es fundamental para Deleuze. El filósofo nos dice:

Lo que es primero en el pensamiento es el derrumbamiento, la violencia, es el enemigo, y nada supone la filosofía; todo parte de una misosofía. No contamos con el pensamiento para fundar la necesidad relativa de lo que él piensa; contamos, al contrario, con la contingencia de un encuentro con aquello que fuerza a pensar, a fin de elevar e instalar la necesidad absoluta de un acto de pensar, de una pasión por pensar (Deleuze, [1968] 2009: 203).

Aprender, para Deleuze, no es solamente adquirir conocimiento, aprender es una experiencia que se hace en el tiempo y está íntimamente ligada a la creación de un nuevo modo de pensar, actuar y ser. Y si aprender es una experiencia que se hace en el tiempo y si cada aprendiz establece una relación singular con los signos, debemos asumir, también, que las relaciones con la verdad y con el tiempo son heterogéneas. No habría, por lo tanto, una dependencia del pensar sobre la posibilidad misma del pensar, o sea, no habría nada que, de antemano, garantice y viabilice el pensamiento.

Cabe, aquí, una ponderación acerca del posible. El posible, en lógica, se opone a lo real. Cuando se piensa el posible como categoría lógica, posible es todo lo que puede tornarse real. La mente, pues, busca realizar posibles —hace cálculo, estudia formas y medios.

Lo posible, nos dice Zourabichvili (2000: 335) comentando a Deleuze, «usted no lo tiene previamente, no lo tiene antes de haberlo creado [...] lo posible llega por el acontecimiento, y no lo

inverso». En el ámbito del pensamiento, entonces, dicho de otra manera, nada supone el actor de pensar antes del propio acto de pensar. El acontecimiento es la condición para que el pensamiento piense y no existe una manera de pensar que no sea un modo de hacer una experiencia (Zourabichvili, 2003). Dicho de otra manera, el pensamiento no es del orden de lo posible tal como la lógica lo piensa, sino de lo necesario: es necesario afirmar el acontecimiento, **si no todo pasa** como si nada hubiera pasado. Deleuze niega la existencia de un saber adormecido o de un saber que pueda ser compartido por todos, porque todo saber es un saber de afecto —del afecto de lo acontecido. Por lo tanto, no hay nada que garantice, de antemano, que **el** pensamiento será afectado, que **el** alumno se engendrará en la búsqueda por el sentido del signo y, que, al final, producirá un aprendizaje.

La cuestión de la «posibilidad» en Deleuze es fundamental, porque él considera que «una experiencia real [de pensamiento] implica, al contrario [de lo que supone lo posible], la afirmación de una relación radical con lo que todavía no pensamos» (Zourabichvili, 2000: 350-351). Lo que Deleuze quiere es, por un lado, negar el dominio de un pensar voluntario, dentro de la estructura de una «doctrina de las facultades» como génesis del pensamiento (Bouaniche, 2007), del reconocimiento, y, por otro lado, dar al pensamiento la potencia de creación de nuevas formas de vida —vidas no colonizadas, no domesticadas.

Lo que se pone en juego, aquí, no es el saber, ni la certeza, sino, antes bien, la relación entre el aprendiz y los signos, entre los signos involuntarios que se imponen al aprendiz, que debe, como un descifrador, procurar las verdades de esos signos, en el momento en que ellos se imponen. De hecho, los signos se desarrollan al mismo tiempo en que son interpretados. No en vano, «el mundo vacila en la corriente del aprendizaje» (Deleuze, [1976] 2010: 25). En **tanto** el signo no es objeto, pero se encuentra parcialmente en él, y en **tanto** el sentido no se reduce al sujeto sino que depende del sujeto, es la esencia —o sea, la diferencia interna, diferencia en sí, o Diferencia, según Deleuze— que hace el enlace entre el signo y el sentido, dando razón a **esta** relación.

Por eso, el aprender concebido por Deleuze es una experiencia singular de producción y creación: es la búsqueda por la verdad

que lleva al individuo a expresarse, a expresar su singularidad y Diferencia. Y cuando se expresa, cuando expresa su singularidad, el sujeto se afirma en tanto Diferencia: es la expresión que afirma la singularidad del sujeto. En esta búsqueda, sería preciso «perder tiempo», adentrarse por vías desconocidas, mundos todavía no descubiertos, para, en definitiva, crear lo que no se sabía todavía. Lo «todavía no» designa las «contingencias de un proceso hecho de bifurcaciones y de experimentaciones imprevisibles» (Bouaniche, 2007: 72, traducción nuestra). Pero este *todavía* no es el mismo que el de la pedagogía: el de la pedagogía trabaja con el *todavía* como una negatividad que debe ser superada, al paso que este *todavía* marca una experiencia de aprendizaje.

Pensar el aprendizaje despegado de la relación de causa y efecto del binomio enseñanza-aprendizaje —que hace del aprendizaje una figura menor—, y de la marca de negatividad del *todavía* —que hace del aprendizaje no una experiencia, sino un pasaje ajeno del no-saber al saber. Esta es la invitación que intentamos hacer en este artículo. Nadie sabe, a ciencia cierta, cómo la experiencia del aprendizaje ocurre, pero es siempre por medio del encuentro con los signos que alguien aprende. Volvemos al comienzo: así como el escritor nunca sabe si el lector llegó al final del libro, el que enseña nunca sabe si el otro aprendió. Lo que se hace es siempre una apuesta: apuesta a que el movimiento y el detenimiento, la suavidad y la intensidad, se traduzcan en signos que movilicen los afectos del lector, del aprendiz, potencializando experiencias que abran espacio para nuevas formas de estar en el mundo.

Bibliografía

- BOUANICHE, A. (2007) *Gilles Deleuze, une introduction*. Univers de Poche. Paris.
- DELEUZE, G. ([1968] 2009) *Diferença e repetição*. 2ª ed. Paz e Terra. São Paulo.

- DELEUZE, G. ([1976] 2010) *Proust e os signos*. 2ª ed da 2ª reimpressão. Forense Universitária. Rio de Janeiro.
- KOHAN, W. (2009) *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Autêntica. Belo Horizonte.
- LARROSA, Jorge (2009) *Nietzsche e a educação*. Autêntica. Belo Horizonte.
- (2010) *Pedagogia profana-danças, piruetas e mascaradas*. Autêntica. Belo Horizonte.
- ROCHA, S. P. V. (2006) «Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação» em FEITOSA, Ch., BARRENECHEA, M. A. de y PINHEIRO, P. (orgs.) *Nietzsche e os gregos; arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V*. DP&A. Rio de Janeiro.
- ZOURABICHVILI, F. (1994) *Deleuze une philosophie de l'événement*. PUF. Paris.
- (2003) *Le vocabulaire de Deleuze*. Ellipses Éditions. Paris.
- (2000) «Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política)» em ALLIEZ, E. (org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Tradução coordenada por Ana Lúcia de Oliveira. Editora 34. São Paulo.

La carrera del cuerpo docente

Adriana Barrionuevo

La preparación

Como docentes, «elegimos la carrera», «estudiamos la carrera», «seguimos la carrera» y «andamos a las corridas» para «continuar en carrera». Según el diccionario, *carrera* es «el conjunto de estudios que habilitan para el ejercicio de una profesión» (DRAE). La carrera docente, en su etapa de formación en la que somos todavía estudiantes, en la inserción profesional y en la formación continua, puede considerarse un ejercicio, es decir —otra vez apelo al diccionario— un conjunto de movimientos corporales para adquirir, desarrollar o conservar una actividad: «estar en ejercicio de la profesión», suele decirse. Y este ejercicio puede parecerse al de una carrera: se prepara, se comienza, se recorre, se llega; se trata de cumplir ciertos tramos según un mapa establecido que, alternando movimientos de rapidez y detenimiento, no descarta imprevistos. Un ejercicio de estudios, o sea, un modo determinado de relacionarnos con el saber que corresponde a la apropiación de una razón escritural en la que predomina la lógica analítica. Es este tipo de ejercicios «escriturales» lo que habilita para participar y mantenerse en la carrera docente: no se está en la carrera docente sin re-correr la escritura.

En la docencia, enseñamos a leer y a escribir, nos preparamos para esta tarea, sea cual fuera nuestra disciplina y, de un modo u otro, la efectivizamos en el aula. Tal vez estamos suponiendo un modo de relación con la escritura que se enmarca en la razón estrictamente lógica, objetiva, analítica que tiene una función regulativa

que determina lo que está bien y lo que está mal: función vigilante o inspectora de la razón que se legitima en la epistemología y se encarna hasta en los actos más mínimos que se han de perfeccionar conforme a la razón, en esa relación exegética o hermenéutica que solicitamos a la escritura, que no pocas veces nos convierte en evaluadores y controladores del proceso más que en productores o habilitadores del deseo de escribir e inscribirnos.

La docencia va acompañada de la escritura, no solamente cuando enseñamos a escribir o a leer lo escrito. La carrera docente se inicia cuando nos inscribimos en ella, escribiendo nuestras vidas: el obligado *curriculum vitae* en su versión más burocratizada llamada legajo da cuenta de los trayectos elegidos y efectivamente corridos y re-corridos en nuestra vida como enseñantes. Una escritura que da cuenta, a su vez, de nuestras escrituras apropiadas en cursos, talleres, seminarios, entre otras propuestas capacitadoras de nuestra discapacidad. Otras escrituras que no se explicitan atraviesan también todo el ejercicio detallado en el *curriculum*: libros de temas, planillas varias, notas en cuadernos, palabras en el pizarrón, entre tantas grafías cotidianas que son una posta obligada para continuar en carrera. Damos cuenta de esas escrituras no solamente ante el reclamo de la burocracia pedagógica, sino —y, tal vez, sobretodo— en los ademanes de las manos, en la dirección de las miradas, en los mínimos gestos de sonrisa y severidad que el día a día escolar exige, y en tantas otras imperceptibles curvaturas del cuerpo.

Invito, entonces, a pensar la docencia como se piensa la escritura, desde la figura metafórica de la carrera. Pensar la docencia como escritura y la escritura en la docencia por conceptos puestos en acción, en práctica, en ejercicio, en carrera, intentando explorar otros lugares, más allá o más acá de la definición conceptual analítica, abstracta y de precisión lógica. La docencia como un ejercicio de escritura que dibuja una práctica, una profesión, un cuerpo, una vida...

Fue en Hélène Cixous que leí por primera vez «la carrera de la escritura» (Cixous, [1994] 2004: 74 y 2004: 144). Es esta una figura en la que H. Cixous incita al movimiento en el despliegue de la lengua para activar escrituras. Cixous corre, a veces a alta velocidad, con prisa, abriendo el camino para huir de la pretensión

de representar un sentido que le precede a la escritura como pensamiento o como cosa. Sentidos que afirman lo que es y deber ser un cuerpo docente en el otorgamiento de modelos conformes a los que debemos copiarnos y representarnos. Marcando nuestras palabras al modo de una orto-grafía, *como si* la docencia tuviera ya sus normas rectas, desde siempre, para corregir los modos en que significamos nuestras vidas. «La carrera de la escritura» nos pone en movimiento, entonces, para recorrer los modelos vigentes, los que nos mantienen en carrera, para, tal vez, hacer venir otra forma de ser docentes. Implica desviarse de la historia de la escritura ensamblada con la historia de la Razón. Una orto-grafía que manda escribir con mayúscula, como si fuera la única y la más importante, tanto que es *como si* una luz iluminara el sentido propio de *lo que es*. ¿Por qué apostar al movimiento del devenir y no a la quietud del ser? El *logos* desde su origen, allá en Grecia, aparece junto a la escritura; la Razón occidental podría decirse que nace con la escritura y que *logos* y Razón se ensamblan en una matriz que imposibilita su separación. Platón, por ejemplo es apreciado como un pensador que está en el tránsito de la oralidad a la escritura y como el fundador de la filosofía. La razón que predomina en los saberes escolares tendría su germen en esta matriz que, dicho a grandes rasgos, adquiere una forma particular en la modernidad: sería en este período que aparece esta acción que denominamos estudio, una acción emparentada con la Razón gráfica que demanda consciencia, objetivación y análisis individual. Una historia de la Razón que ha considerado menor a la Razón práctica o a la pragmática como formas de vida que exceden en mucho a las relaciones analíticas propias de las exigencias de lo que llamamos estudio.

Creo que los docentes nos pensamos y pensamos la enseñanza fuertemente marcados por una tradición que impone la lógica del *qué es* que configura modelos conforme a los cuales nos hemos de modelar, como si el significado de nuestras prácticas ya estuviera dado y nuestra escritura se adaptara a esas prescripciones, a esos ejercicios calculados, mucho antes de nuestra inscripción en las instituciones de enseñanza.

Quisiera, en estas páginas, explorar la escritura metafórica. ¿Por qué preferir metáfora y no *logos*? Porque en la metáfora hay traslado

de un sentido recto a otro, el figurado que no denota *lo que es*. Es común que los docentes acudamos a metáforas cuando tenemos que dar una explicación, usamos las figuras en lugar de otra cosa y por lo general esa otra cosa es el concepto. Cuando esto ocurre la metáfora adquiere sentido en comparación con el concepto o por su cercanía con aquello que queremos explicar o «bajar», como suele decirse. En este caso, se supone una cierta primacía del concepto que es lo que se debe entender, el verdadero sentido o sentido propio que encierra la palabra. Y, otra vez, la definición es primera. «La carrera de la escritura» es una figura que pone en movimiento las figuras sin pretender arribar al concepto originario que les da sentido. Al contrario, la carrera pretende detenerse en el movimiento de las figuras para explorar todas sus posibilidades, sin el retorno al significado que les diera origen, sin un significado que se transforme en el modelo al cual remiten los otros significados producidos por el uso de las figuras.


Los poetas usan las metáforas por la riqueza de los significados que pueden producir, significados impensados que pueden comenzar a rodar con el juego de figuras. Sin embargo, lejos de la poesía, cuando de enseñar se trata, pedimos significados precisos, como si se hubieran capturado para dar cuenta de lo que realmente *es*, de lo que las cosas son. Así, parece que estamos seguros de la verdadera definición y de las consecuencias morales que suele acarrear: que ser un buen docente *es...*, que un buen alumno *debe ser...* Pensando en esta idea de metáfora no voy a hacer un análisis desde la teoría literaria que se pregunta por sinécdoque, metonimia y otras figuras, sino que voy a extraer las posibilidades de la metáfora como un modo de indagar sentidos como si ese original propio o verdadero no existiera, como si siempre corriéramos entre metáforas. Encontrarnos en la metáfora es una invitación a abandonar los lugares en donde parecía que no escribíamos metafóricamente o que, si lo hacíamos, era para bucear sus relaciones con el concepto, tarea que justifica el análisis en busca de la verdad que subyace al lenguaje figurado por oposición al sentido propio. Correr en la metáfora tiene algo que ver con correr en el lugar de la Verdad, ése en donde se instala la Razón. Verdad que se transmite y propaga a través de la pedagogía y se asienta en la

firme convicción de que hay una Razón que iguala y humaniza. Ensamble textual seguido y repetido en la tarea del profesor que enseña al alumno el lugar de la Verdad que el propio docente se esfuerza en ocupar.

Sigo a Jacques Derrida, un pensador marcado por un estilo que linda, no pocas veces, con la poesía. De la mano de Derrida voy a explorar la metáfora y sus implicancias para pensar la docencia. Les presento, entonces, a Cixous y Derrida. El primer encuentro con Derrida y con Cixous desubica, desconcierta. Al menos para quienes estamos acostumbrados, gracias a un entrenamiento prolongado, a leer detectando los conceptos y argumentos que permiten sostener las tesis que los filósofos esbozan en función de problemas, cuidando siempre la claridad y distinción en el uso de los términos conceptuales. Tal vez, las categorías con las que se intenta ubicar a uno y otro en una tradición no puedan retenerlos en los límites disciplinares ya fijados. Demasiado móviles para atraparlos. No intento aquí un juego de oposiciones entre concepto y metáfora, esas de las que ambos autores pretende correr-se, se trata, más bien, de propiciar un encuentro en estas páginas, en un convite que convoca también a la educación.



Tal vez resulte algo paradójico que hablando de carrera la propuesta sea detenernos a mirar la carrera. Es que para correr hay que saber parar, un paraje que se hace desde la teoría; un detenimiento que no es pérdida de tiempo, sino preparación para la acción; porque de tanto correr, se corre el riesgo de no poder mirar, de que las instituciones y los modos de habitarlas pasen tan de prisa que no podamos advertir sus figuras, los ritmos de sus tiempos, los movimientos espaciales... El riesgo de tanta velocidad es tener que disminuir hasta el sedentarismo por cansancio, sin querer comenzar de nuevo.

Eso es lo que ocurre en los textos teóricos: hay momentos en los que uno se sienta. Y son los momentos en los que uno se puede sentar, en los que se puede tomar, los momentos de las paradas, que hacen esos textos más visibles que los otros, los que pasan corriendo sin parar (Derrida, 1994: 69-70).

— |  | —
Escribe, que nadie te retenga, que nada te retenga [...] No hay un minuto que perder. Salgamos. Démonos prisa (Cixous, [1975] 2004: 20 y 34).

Tenemos prisa. Tengo ojos de lince, es innato. Quien quiere vivir mucho tiempo debe ser rápido. Los demás no hacen nada de nada durante ese tiempo, pierden tiempo, es todo. Tú también eres muy rápida, si no lo fueras, no podrías estar en esa lentitud interminable en la que te encorsetas pues a pesar de todo hay que pensar entre las palabras para escribir, pero para lo demás, eres rápida (Derrida o Cixous?, 2001: 134).

Carrera de la economía

 En «La Mitología blanca» ([1971] 1994) Derrida señala e interroga el acto de dominación de la filosofía sobre el lenguaje y le adjudica a este gesto el intento de imponer, delimitando, un lugar a la metáfora. En el proceso metafórico se borran las particularidades del sensible y, en este sentido, el lenguaje (natural) es metafórico; sin embargo, la filosofía se adjudica a sí la posibilidad de un lenguaje no metafórico, del orden de la abstracción conceptual que, en una estructura jerárquica, relega la metáfora al mito, a la fábula, a la ficción, a la retórica, a la poesía... discursos éstos que todavía no han alcanzado la supuesta transparencia de la idea. La filosofía se sostiene como efecto de una doble borradura: no sólo con el lenguaje metafórico se borran las particularidades del sensible singular, sino que la metáfora misma es borrada por la filosofía, en nombre de la idea original. La filosofía ha sacado un provecho desmedido de esta doble borradura, comparable a los intereses de la usura que se beneficia con el valor excesivo atribuido a las cosas, ganando nada menos que la posesión de la Verdad. Las palabras son como monedas que circulan conforme al valor que portan y pareciera que aquellas que portan la verdad (originaria) son las más valiosas y vuelven valiosos a quienes las tienen, tal vez los filósofos, los pedagogos, los políticos, los sacerdotes... No obstante, la Verdad es una mitología, mitología blanca porque el concepto se limpia de las particularidades del sensible. 

Somos herederos de una filosofía que demarca, en el ejercicio de su poder, las zonas del lenguaje, la que establece un juego de oposiciones (sensible/inteligible, imagen/concepto) que en su función regulativa hará las veces de una «ortopedia conceptual» (Cixous, [1975] 2004: 30) —u orto-grafía— que encauzará el tráfico del lenguaje en la economía del concepto. Demarcaciones que atraviesan constitutivamente al pensamiento occidental y a la escuela, una de las ficciones más poderosas —y reales— de la cultura occidental moderna. ¿Qué ficciones asumimos como nuestras verdades? ¿Qué conceptos van diseñando la escuela? ¿Qué mitologías crean el cuerpo docente? Preguntas que ponen en circulación la riqueza de sentidos irreductibles a una definición que pretenda responder, verdaderamente, sobre el cuerpo docente.

Carrera del sol¹⁴

Gracias a la pretensión de dominar el proceso metafórico, la historia de la escritura es la historia de la Razón que, en su carrera, interrumpe el curso de lo metafórico para alcanzar la claridad del concepto. Desplazamiento paralizador que aquieta la pregunta al saberse en el terreno de la Verdad.

nadie puede imaginar la lentitud de mi carro de pensamiento, corremos unos pocos centímetros por mes y quizás por año, no es la inmovilidad absoluta sino todo el dolor monstruoso del desplazamiento paralizado (Cixous, [1995] 2004: 103).

La historia de la Razón es *como si* fuera un sol, que nace de Oriente a Occidente, que ilumina la oscuridad. Y, a la vez, es el movimiento que gira hacia el sol, que fija la mirada en el astro central, la Verdad, fuente de luz que aparece y se oculta. Seguimos la verdad *como si* fuésemos un girasol, flor que sigue el sentido del

14. Salvo explícita a alusión, en este apartado y los siguientes continúo con figuras tomadas de «Mitología blanca», tales como jardín, flor piedra, sol, heliotropo, herbario.

sol, flor que sigue el curso heliotrópico de la Razón. «Escribir el sol es tan imposible como pintar el aire» (Cixous, 2004: 60). Y sin embargo, la escuela lo pretende: encauzar el brillo de la Razón solar para iluminar a la humanidad que ha de desarrollarse como flores desde el «jardín de infantes».

Carrera en el jardín

Los corrimientos metafóricos generan siempre nuevos sentidos que brotan como «las flores de la retórica». Dos personajes se recorren el jardín.¹⁵ Aristóteles, creador de un jardín filosófico en el que el girasol es la única flor que crece en suelo de geografía metafísica, territorio de verdad no fabulada. Polifilio, habitante del jardín de Epicuro, señala a la metafísica como un proceso por el cual las flores de la retórica, desgastadas por la luz del Sol/Razón, deja atrás su verdad sensible, y colorida. Conceptualización como proceso de desfloración del que resulta una «mitología blanca»: discurso que abandona la vitalidad del sensible en su proceso de abstracción. La oposición de personajes refuerza el binarismo sensible/inteligible desde su postulación o inversión. Una oposición que deviene tensión si se piensa en la irreductible ambigüedad solar: el sol vivifica el suelo inteligible (Aristóteles) o, su inverso, el sensible (Polifilio), pero también desertifica...

Carrera en el desierto

Derrida ofrece pensar la escritura textual a partir de la figura de la flor disecada, ya sin vida. Las flores coloridas y naturales llenas de vida de la retórica se convierten, por el desgaste, en una flor seca, imposible de volver a las raíces sensibles que las engendraron e imposible de representar sus propiedades esenciales en el concepto.¹⁶ La palabra —flor/ moneda desgastada— no puede más

15. La referencia a Aristóteles y Polifilio aparecen también en «Mitología Blanca».

16. «La flor es siempre de la juventud, cercana a la naturaleza y de la mañana de la vida. La retórica de la flor, por ejemplo, en Platón, siempre tiene ese sentido». También en «Mitología Blanca», nota al pie nro. 12.

que remitir a otras palabras, el texto no puede más que remitir al texto. Una lectura y escritura que pretenda correr en dirección al sentido originario para revivirlo será imposible. La flor abre y cierra «Mitología Blanca»:

hacer aquí una flor, extraerla, subirla, dejarla, mejor, subirla, dejarla, mejor, subir, hacerse de día —apartándose como de sí misma esa flor grave [...]

El heliotropo siempre puede relevarse. Y siempre puede convertirse en una flor seca en un libro. Hay siempre, ausente de todo jardín, una flor seca en un libro... (249 y 311).

Derrida hablando de Mallarmé ([1974] 1989) recuerda que la metáfora no puede significar ni una sola cosa ni una pluralidad de significados. En la carrera de la escritura no se vuelve al «qué quiere decir», a «lo que verdaderamente significa» o a «los múltiples significados que la palabra contiene»; si así fuera, la prioridad continuaría siendo la del significado subyacente, aunque plural.

Digo: ¡una flor! y, salvado el olvido al que mi voz relega algún contorno, en cuanto que algo distinto de los cálices conocidos, se alza musical, idea misma y suave, la ausente de todos los floreros (Mallarmé en Derrida, [1974] 1989).

Flor «ausente de todos los floreros» podría ser el trabajo de la lengua por el nombre mismo. Se trata del trabajo sobre el significante. Sólo existen palabras que se desgastan por el inevitable efecto que la erosión, provocada por el roce en el movimiento, deja en la materialidad de la superficie de los cuerpos. La nostalgia no hará volver al sentido originario del que surge *el* cuerpo docente. No hay definición que guarde la esencia *del* cuerpo docente. Porque el cuerpo se transforma en la fricción del cotidiano que marca la epidermis, dibuja la huella, señala la diferencia. En la repetición, algo se pierde: el eterno retorno de lo mismo sólo puede ocurrir en diferido. Las monedas, por el uso cambian su valor; las flores no guardan la vitalidad que las hizo nacer; el sentido se construye cuerpo a cuerpo.

Reclamo el derecho a repetición de la palabra hasta que se convierta en piel de naranja seca (Cixous, 2004: 58).

Qué lucha para ya no «pintar nenúfares», pintando nenúfares. Quiero decir: para no hacer el retrato de los nenúfares, cuántos nenúfares tuvo que pintar, hasta que la representación de los nenúfares se desgaste, hasta que los nenúfares ya no sean la causa, ya no sean el objeto, la meta sino la ocasión... (Cixous, 2004: 54-55).¹⁷

Carrera pedestre

El jardín, tal vez el paraíso terrenal del Edén, ofrece a sus habitantes la abundancia ordenada que refugia a quienes aceptan habitarlo como corresponde. En el desierto, el refugio tiene que ser creado. En «Mitología Blanca», la figura de la piedra acompaña a la de la flor. Leemos al comienzo: «Aprendiendo a cultivar según el cálculo de un lapidario»; y al final: «heliotropo nombra también a una piedra; piedra preciosa, verdosa y rayada de venas rojas, especie de jaspé oriental» (311). Heliotropo, suelo de herbario, de antología disecada, piedra oriental, lugar de repliegue de la metáfora. Suelo de piedra erosionada consistente para crear y criar escritura. Dureza y resistencia del significante que no se deja penetrar para extraer el significado. Es el cuerpo que ha renunciado a la vivificación del alma que anima al *qué es*. Sin alma, la carrera es pedestre. No se corre en el jardín; los pasos, siempre repetidos, nunca los mismos, gastados en la fricción del suelo, a contratiempo, recorren el desierto. El cuerpo pregunta *qué puede*.

Es preciso un diluvio para convertir el jardín en desierto, para inventar con palabras gastadas. Diluvio como crisis en que se pierden los sentidos... Releer todo de otra manera. Crear otro mundo con las palabras que quedan. Otras creencias para refugiarnos.

17. El nenúfar florece en la noche y se cierra por la mañana, esto simbolizaba la egipcia separación de deidades y era un motivo asociado a las creencias sobre la muerte y la vida después de la muerte. El nenúfar florece de noche, lejos de ese sol *logos*, flor heliotropo.

Un diluvio
Habría que anular el Tiempo.
deshacer la Historia. Des-contar.
Des-saber
Des-llegar
Des-a cordar
—Empezar de cero. todo. potentemente
(Cixous, [1994] 2004: 74).

Carrera póstuma

El trabajo sobre el nombre es un trabajo de disección, «la disección de un muerto; de un cuerpo disociable cuyas partes podrían servir *en otro lugar*» (Derrida, [1974] 1989). Las partes de la palabra pueden cambiar su orden, las palabras su lugar, el cuerpo puede desmembrarse y las partes, repetidas fuera de su lugar originario, ya no son las mismas. Los nombres se sacan, se colocan, se parten, se roban, se lucran... ningún soplo vital, alma, Dios, razón, autor, Estado, historia, los reclama para sí. El texto está muerto, sin una vida a la que pertenezca, y es esta muerte la que permite su **supervivencia** por obra de la disección.

Cuando el escrito está difunto como signo —señal es cuando nace como lenguaje; dice entonces lo que es, justamente para no remitir más que a sí, signo sin significación, juego o puro funcionamiento, pues deja de ser utilizado como información natural, biológica o técnica, como paso de un ente a otro o de un significante a un significado (Derrida, [1967] 1989: 22).

El texto corre, después de muerto. «Carrera de la escritura» puede ser carrera del hijo póstumo, que sale a la luz después de la muerte del padre. «Él corría muerto» es el título que Derrida ([1996] 2004) pone a un escrito dedicado a conmemorar *Les Temps Modernes* —palabras de Sartre, disecadas por operación

de Derrida— que hacen correr a Sartre muerto y sin cabeza.¹⁸ Corredor, porque se apartó del curso de la carrera, pudiendo desviarse del itinerario marcado; muerto, porque en vano se pretende encontrar su presente vivo; sin cabeza, porque pensó sin responder a un padre, a una ley. En la corrida la cabeza le vuelve a la boca: lengua que habla, sin padre.

Obras de ser: Obras que ya no necesitan encomendarse a la gloria, o a su origen magistral, que no necesitan estar firmadas, volver, retornar para celebrar al autor ([1986] 2004: 46).

La muerte de Sartre se espectraliza y su fantasma corre delante nuestro, corremos detrás de su herencia. Herencia del libro muerto, cementerio-libro. El escritor resucita en el cementerio-libro. La referencia a Proust refuerza esta idea: «Un libro es un gran cementerio, en que sobre la mayoría de los túmulos no se puede leer más los nombre borrados». La biblioteca es, en este sentido, un cementerio de cementerios. Porque está muerto, el nombre (flor seca, heliotropo) puede ser re-inscripto, disecado, tallado... como una flor seca en un libro, no ha desaparecido, lo que queda de ella continúa un movimiento que la puede llevar de una página a otra, de uno a otro libro.

la metáfora no reduce la sintaxis, dispone por el contrario sus desviaciones, por lo que se arrebatada a sí misma, no puede ser lo que es más que borrándose, construye indefinidamente su destrucción (Derrida, [1971] 1994: 307).

Se corre para saludar el porvenir, se saluda lo que vendrá, la venida de lo que viene. Escribimos para muertos o in-natos, para los todavía «no nacidos». Se corre como niños, balbuceando; como niños no videntes o miopes: viendo más allá sin ver. El texto es vida y es muerte, una *intermitencia* entre vida y muerte.

18. Es interesante la figura de un pollo que corre con el pescuezo roto, sin cabeza, ya muerto.

En el lecho se tiende tanto la escritura como la muerte.
El libro es a un tiempo el lugar del himen y la figura del
sepulcro (Derrida, [1974] 1989).

Se trata, entonces, de trabajar la lengua como texto significante, como una superficie de cuerpo material. La metáfora lateraliza, señala otros posibles con un flash que no demuestra pero sugiere. Palabras, sonidos, ritmo, gestos componen una trama de escrituras que viven, mueren, se desgastan, sobreviven en el movimiento intermitente de «la carrera de la escritura».

Carrera de la pedagogía

En un artículo dedicado a la enseñanza de la filosofía en las instituciones, Derrida ([1976] 1982) descompone, en una operación de autopsia, al *cuerpo del docente* inscripto en instituciones de enseñanza, *cuerpo organismo*. Es un trabajo sobre el cuerpo: hurga en las palabras, revuelve sentidos, separa lo ordenado, mira, registra, mueve... hace del cuerpo un *cuerpo sin órganos*, un cuerpo metáfora que se desplaza, en su proceso de deconstrucción y construcción, arrojando sentidos.

Responder a un *cuerpo docente* significa que lo que las palabras transmiten, responde a un origen, una unidad, una totalidad, una verdad desde donde las significaciones tienen un lugar, un orden. Por responder a este *cuerpo docente* el docente se transforma en un *cuerpo organismo*, un *no-cuerpo* en el sentido de que pierde la posibilidad de que el *cuerpo*, en su materialidad, sea productor de sentido y no, como nos suele suceder, vehículo representante de significados que le preceden y lo mandan.

En el mencionado texto de Derrida aparece otra vez la borratura: la materialidad del cuerpo se desvanece para dejar manifestar el supuesto significado que considera al docente como la parte de todo proceso pedagógico de transmisión de verdad. Pero también la pedagogía, como cuerpo organismo, ha borrado, con efecto de retirada, el proceso de metaforización que produce la trama textual. Doble borratura: se elimina el

proceso de metaforización de la pedagogía y de su transmisor, el docente. Lo que vale es la verdad.

Al volverse significante que representa, significa, enseña, transmite verdad, el docente, el *cuerpo del docente*, pierde su vida, su fuerza, se vuelve rígido: «Esfumación *cadavérisant*». El *cuerpo docente* controla el *cuerpo del docente* borrando su metaforicidad, es decir, la posibilidad de corrimientos continuos que generen sentidos desde la propia materialidad del cuerpo. Se propicia así un docente sedentario, un docente que no puede correr. Un docente *cuerpo organismo* se esfuma anulado por la fuerza orgánica de la institución porque no puede moverse de la parte que la totalidad le ha asignado. Así, este docente se torna un cadáver por represión. El docente escucha y habla verdad, reproduce lo que ya fue dicho. *Su* cuerpo, *su* voz, *sus* palabras, *sus* gestos desaparecen cuando repite las palabras mandadas por el *cuerpo orgánico*.

La esfumación hace desaparecer, por aniquilación sublime, los rasgos determinantes de un *facies*, y de todo lo que en el rostro no se reduce a vocablo y a lo audible (Derrida, [1976] 1982).

Derrida insiste en la ambigüedad irreductible: *esfumación* es también la retirada del maestro que no se limita a repetir. Cuando el maestro se retira, como la metáfora, queda allí, en el alumno, en letra invisible, en una especie de *palimpsesto-alumno*. Se trata aquí de un *cadáver* que corre, como Sartre, en el alumno, aun después de muerto. La muerte del maestro supone la consciencia siempre desgraciada del discípulo al quedarse solo, sin maestro (Derrida, [1967] 1989), prescindiendo del maestro para correr con *su* cuerpo, para hablar *su* propia lengua, para escribir *su* propio texto: «Escríbete: es preciso que tu cuerpo se haga oír», exhorta Cixous ([1975] 2004: 25). Palabras que resuenan como herencia del docente *cuerpo sin órganos*.

La presencia sale de la ausencia, veía eso, las facciones del rostro del mundo se alzan por la ventana, emergiendo

de la borradura, veía el amanecer del mundo (Cixous, [1998] 2001).

no dejarse atrapar por los cercos endurecidos que nos tornan sedentarios. Retirarse a tiempo, aunque siempre tarde, porque «el *logos* abre su boca y nos traga» (Cixous, [1976] 2004: 44).

En Mi consciencia me muerde «¡Corre! ¡Corre! Ahí está saliendo de estampida ante mí sobreexcitada, pequeña y blanca de miedo, su boquita roja entreabierta, gritando de miedo y yo me lanzo tras ella pateando para darle todavía más miedo. Pequeña diversión que repito varias veces por juego. Pero ahora la cosa se endurece: «¡Crees que te dejaré escapar? Me es muy fácil, cosita, atraparte, empujar rápidamente una silla y una mesa para cerrarte la mitad del camino, y ahora sólo puedes pasar por el pasillo de la izquierda, y allí, «¡te espero! ¡con la boca abierta! (Cixous, [1976] 2004, 92).

Un docente cuerpo sin órganos puede correrse. Para correr hay que querer salir del lugar donde se está parado. Un docente *Cuerpo sin órganos* se mueve entre los bordes del organismo, busca «una esquina donde vivir», un entre, un cruce, una intermitencia en el encuentro entre el maestro y el aprendiz. Tal vez, esa expresión tan recurrente de «pararse frente al curso» sea un modo de construir la relación entre docente y alumno desde un lugar mandado que nos exige sedentarismo. Por qué no, gastar nuestras palabras hasta inventar otras, hasta inventarnos con otras, las del otro. A la lengua siempre la impone el más fuerte y no hay lengua sin una fuerza de ley, por eso se corre también para huir de la gramática impuesta, balbuceando otra. «Pararse frente al curso» puede ser también ponerse de pie para jugarse en «la carrera de la escritura».

Docentes, escritores, trabajadores, pensadores, educadores, amigos, mujeres... «ponemos el cuerpo», transitamos los bordes entre metáforas (abiertos a la posibilidad de nuevos sentidos) y definiciones (que pueblan los deseos y los pensamientos). Entre el trabajo y la desocupación, el optimismo pedagógico y la queja por las faltas, el reconocimiento (el económico y otros) y la in-

diferencia y tantos otros *entres*, saltamos y corremos para que el *lobo* no nos atrape. El desgaste ciertamente se produce al «poner el cuerpo». Hélène Cixous ([2000] 2004) presenta a un perro que corre con tres patas, con esta figura creo que insiste para resaltar la precariedad y el esfuerzo de mantenerse en el movimiento de escribir y escribirse; en el abandono, con gritos, por la caricia, con las correas y los castigos que pueden atarnos, en la compañía amorosa... Movernos, a pesar de las cojeras, «corriendo muy rápido para impedir que mi pata cortada me hiciera tambalear» (Cixous, [2000] 2004: 128).¹⁹

Correr en los bordes no es fácil, requiere, sí, de un cuerpo con paciencia de lapidario y resistencia de piedra para escribir nuestros surcos y dejar huella...

Se trata de volver a pasar por las mismas alamedas, cada año sucede ese milagro no milagroso del volver a empezar y del rebrote. (Cixous, [2000] 2004: 121).

Bibliografía

- DERRIDA, J. ([2001] 2004) «Ele corria morto: salve, salve. Notas de uma correspondencia para <Temps Modernes>». En DERRIDA, *Papel-máquina*. Estação Libertade. Sao Paulo.
- ([1967] 1989) «Cógito e historia de la locura» en *La escritura y la diferencia*. Anthropos. Barcelona.
- ([1971] 1994) «Mitología blanca» en *Márgenes de la filosofía*, Madrid: Cátedra.
- ([1974] 1989) «Palabras Preliminares. Mallarmé» en *Tableau de la littérature française*, vol, III, París, Gallimard. 1974, pp. 368-379. En «Antología», *Anthropos, Revista de documentación Científica de la Cultura* (Barcelona), *Suplementos*, 13 (1989), pp. 59-69. Traducción de Francisco Torres Monreal. Edición digital de *Derrida en castellano*.

19. Esta figura es desarrollada en «Mi perro de tres patas» ([2000] 2004).

- DERRIDA, J. ([1976] 1982) «Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente» en GRISONI, D. (comp.) *Políticas de la Filosofía*. Fondo de Cultura Económica. México.
- (1989) La retirada de la metáfora. [En línea] Disponible <http://www.librosggratisweb.com/libros/retirada-de-la-metafora.html>
- CIXOUS, H., DERRIDA, J., SEGARRA, M. (2004) *Lengua por venir. Seminario de Barcelona*. Icaria. Barcelona.
- CIXOUS, H. (2004): *Deseo de Escritura*. Edición y prólogo de Martha Segarra. España: Reverso.
- ([1998] 2001) «SA(V)ER» en CIXOUS, H., DERRIDA, J.: *Velos*. Prólogo y traducción Mara Negrón. Siglo XXI. México.
- Real Academia Española: Diccionario de la Lengua Española. 22 edición. **Falta consignar si es la edición impresa o la online.**





