

Profesor artista...profesor observador en la escuela de hoy

Soledad Montero G². e Ilusión Duarte³

Pensar un profesor filósofo, un profesor artista, hoy, recorriendo la escuela en un encuentro con los niños y jóvenes es algo más bien difícil. Menos si este profesor llega a su encuentro armado de cuestiones que pueden llegar a atraerlos como lo son el arte, la ciencia, la filosofía y la literatura, y a partir de ahí insistir en pensar algo nuevo con ellos que pueda hacer emerger de los pequeños acontecimientos algo de entusiasmo. Pequeños acontecimientos los cuales aparecen de manera imperceptible en medio de la algarabía, el desorden, el movimiento, el esfuerzo, el entrenamiento físico y la manipulación de cosas y objetos materiales que ponen en relación al niño con el mundo de las cosas. Dichos objetos, unas veces: sonoros; otras veces: visuales; la mayoría de las veces: táctiles, producen sensaciones y ponen en alerta los sentidos en el espacio cerrado del salón de clases, lo que parece imposible, si por imposible comprendemos lo desconocido.

A veces lo imposible dirige nuestros sueños, nuestra vida presente, inclusive nos puede infantilizar y mantenernos en un estado permanente de adolescencia, porque hace una marca proveniente, en este caso, del sentido común; es decir cuando entendemos por imposible lo irrealizable y no lo desconocido. De ahí, que la no realización de nuestros sueños debilite la potencia de los cuerpos y nos impida la conexión con otros cuerpos. La escuela esta menos preocupada por desarrollar la potencia-niño, la potencia-joven, la

2 Investigadora asociada Colciencias. Líder Grupo investigación. Filosofía, educación y pedagogía. Categoría B/Colciencias. Avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC, Profesora investigadora. Asesora y consultora en asuntos de ciencias sociales y educación. gruplac.filoedupg@gmail.com

3 Joven investigadora 2016 y 2017 Grupo investigación. Filosofía, educación y pedagogía. Categoría B/Colciencias. Avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC.

potencia-profesor, más bien se mantiene en la preocupación por darle continuidad a la línea constitutiva de la identidad en la extensión⁴ de la edad, de las etapas⁵ y de la reconstrucción histórica⁶ de un avance⁷ y desarrollo de aprendizaje marcado por el relato del progreso⁸. Así, la escuela y en ella el conocimiento como un instrumento hecho para construir y mantener una conciencia individual y

4 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos, 1994, señalan un problema desde el punto de vista de las leyes de la naturaleza, que no conciernen a la demonología, sino más bien a la alquimia y a la física, que “es el problema de las formas accidentales, distintas de las formas esenciales y de los sujetos determinados [...] susceptibles de *más y menos*: más o menos caritativo, y también más o menos blanco, más o menos caliente. Un grado de calor es un calor perfectamente individuado que no se confunde con la sustancia o el sujeto que lo recibe. [...] ¿Qué es la individualidad de un día, de una estación o de un acontecimiento? Un día más corto o un día más largo no son, en sentido estricto, extensiones, sino grados propios de la extensión, de la misma manera que hay grados propios del calor, del color” 257-258 [...] “El spinozismo es el devenir niño del filósofo. Se llama longitud de un cuerpo a los conjuntos de partículas que forman parte del él bajo tal o tal relación, conjuntos que a su vez forman parte los unos de los otros según la composición de la relación que define el agenciamiento individuado de ese cuerpo”, 260.

5 “El conjunto de evidencias fundamenta un modelo de interpretación de las conductas atribuidas a un niño que evoluciona de etapas primarias a etapas superiores, propias de un adulto, que se hacen visibles en la comparación de cortes significantes, que se articulan en un desarrollo organizado, estable y estructurado del modo de existencia del niño en el horizonte del adulto”. Juan Diego Galindo Olaya, “Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de Organización”, en *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014, 67-68.

6 “La imagen de la escuela no está marcada en su transcurividad por la ruptura, sino por un conjunto de reformas políticas que la actualizan instaurando modos de pensar trascendentes que fijan las diferencias mediante una identificación dialéctica; por eso la escuela pública latinoamericana, y, por supuesto, la escuela colombiana, se vio afectada por los grandes acontecimientos mundiales de finales del siglo XIX y todo el siglo XX” Martha Soledad Montero González, “Escuela pública colombiana: entre la función social y la tecnología”, en *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014, 49.

7 Piaget (2004) Citado por Galindo “Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de Organización”, 230. Plantea que las etapas o estadios del desarrollo se definen a partir de tres condiciones, la primera es que exista una constante en la sucesión de conductas independientemente de la edad cronológica; la segunda, que se defina por una estructura de conjunto que caracterice las conductas nuevas de cada etapa; y por último, que las estructuras se integran unas a otras conformando una totalidad.

8 En el enunciado una escuela para la vida, el movimiento de la *escuela activa* impulsa la idea de hacer una reforma política de la educación en la primera mitad del siglo XX, que no tenga que ver solo con la arquitectura de los edificios sino que implique prácticas escolares, métodos de enseñanza, técnicas pedagógicas de aplicación en el aprendizaje y uso instrumental de los conocimientos basados en la estadística, con la idea de hacer progresar a la humanidad en función de los cambios y novedades sociales, culturales, científicas y económicas lo que promulgó Decroly y de quien dice Besse “sin duda el comenzó por cambiar la escuela y emprendió personalmente transformaciones y experiencias concretas en la acción educativa, más que esperar a que llegaran como resultado de reflexiones teóricas. Su tarea científica se caracterizó por su reiterado pragmatismo” Jean-Marc Besse, *Decroly. Biblioteca de grandes educadores*. Editorial Trillas, 1989, 76.

social normalizada determina un estatuto cultural, social y político del niño y del profesor, cuya relación implica una dinámica para la reguralización de las conductas, de los comportamientos y de los pensamientos, que pasan por la obediencia y por la subsistencia, dice Deleuze:

Pero la obediencia deberá estar justificada por esto: se inscribe en un sistema en que la <<sociedad>> sólo puede significar el mejor medio para que el hombre efectúe su potencia. La obediencia es segunda por relación a esta exigencia, mientras que en una filosofía de lo Uno la obediencia es evidentemente primera, es decir, la relación política es la relación de obediencia, no la relación de la efectuación de potencia"⁹.

... y el aprendizaje¹⁰, donde no hay lugar al acto creador, al acto de pensar, al encuentro entre el mundo desconocido y el mundo conocido, el mundo de los afectos y el mundo de los deseos, muestra más bien que en la escuela se trata de sorprenderse por las rarezas explicativas o comprensivas de un profesor que tiene que ver con el saber y no solo con los comportamientos y las conductas de sus estudiantes; pues la escuela de hoy insiste en tomar distancia de los saberes y de la cultura, y más bien tiende a tomar en consideración lo innato y lo adquirido, la complejización del conocimiento, la inteligibilidad del pensamiento, la capacidad interpretativa en la búsqueda del sentido y las relaciones dicotómicas del bien y del mal.

Lo innato o dado lo ponen los discursos sobre la escuela del siglo XX, como aquello que se conoce como aptitudes, dones, talentos cualidades que se presumen llegan con cada uno de nosotros al nacer, mientras lo adquirido se logra a través del aprendizaje y la experiencia, de ahí que, por ejemplo John Dewey¹¹, señale la expe-

9 Gilles Deleuze, *En Medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus, 2008, 110.

10 "En la práctica docente universitaria, el tema de la enseñanza y del aprendizaje es considerado marginal, especializado, que interesa a quienes se forman para ejercer la docencia en cualquiera de los niveles: los licenciados y maestros; pero a la universidad ingresan docentes cuyo perfil y formación, en la mayoría de los casos, están determinados por su disciplina específica (médicos, ingenieros, matemáticos, psicólogos, etc." Esau Ricardo Páez Guzmán, "A propósito de la didáctica: salir del aula, entrar al aula", en *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014, 26.

11 Dewey (1989) Citado por Martha Soledad Montero y Sandra Rojas Panqueva, "Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método", en *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014, 216: El método es un procedimiento lógico formado de diversas hipótesis, que sirven de estímulo y evocación de las potencialidades innatas del individuo en situaciones problemáticas, según un orden natural de desarrollo. El pensamiento real tiene aquí su propia lógica: orden, cuidado, rigor, razón y reflexión son sus cualidades.

riencia como una adquisición que se logra por parte del niño cuando el profesor planea y sistematiza los conocimientos en un juego de procedimientos continuos y sucesivos de actividades sobre las que se entrena el hábito de pensar, la reflexión y la formación de ideas en función de la construcción de un significado que da sentido social a las habilidades y destrezas del niño en su relación con la realidad, al mismo tiempo que ordena las conductas, define los comportamientos individuales y materializa las prácticas sociales que ayudan en la construcción de comunidad.

Se parte entonces, de la afirmación sobre la determinación por un conjunto de relaciones familiares constitutivas, del carácter, de la personalidad¹² y de los gustos del niño cuando llega a la escuela, asignándole un lugar en el mundo en tanto un ser inmaduro, dependiente, incompleto. Estos registros de por sí, hacen que cuando ingrese a la escuela, el proceso de constitución de su modo de ser se afine y fije según puntos de subjetivación¹³ que lo ponen en un contrasentido con su propia potencia, para que adquiera experiencia y se conduzca según cortes en el proceso de crecimiento, puntos fijos, posiciones de inferioridad y superioridad interiorizando símbolos, leyes, reglas, discursos, pautas de conducta, criterios sobre el bien y el mal, verdades con las que tendrá que vérselas con el mundo exterior e interior, aprender a vivir y casi siempre, aprender a sobrevivir consigo mismo y con los demás .

Por este camino, por ejemplo el arte¹⁴ se vuelve un remedo de dibujo con regla, según el estereotipo de la casa de campo: una casa con una puerta, un tejado rectangular con dos lados iguales, un camino aplastado por la falta del punto de perspectiva, un árbol que llega

12 Según Ángel Acuña hablando del modelo escuela para la vida de Decroly en su libro Sistema Decroly. Capítulo de un libro en preparación titulado: "La escuela en el régimen de organización de la instrucción pública Argentina". Buenos Aires: repositorio institucional del ministerio de educación de argentina, 1934, 49: la experiencia inmediata de la conducta durante el proceso de aprendizaje, junto con el desarrollo del instrumento metodológico de asociación, se convierte en una herramienta operativa que lleva a la escuela a hacer un seguimiento psicométrico para identificar la personalidad como objeto de estudio al ponerla en relación con las necesidades empíricas y la realidad.

13 La subjetivación como producción de una subjetividad se opera con cuatro plegamientos. Gilles Deleuze, *La subjetivación. Curso sobre Foucault. Tomo III*. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2015, 110.

14 Según John Dewey, *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2008, 377 el arte es una cualidad que impregna una experiencia, no es, salvo por una figura de lenguaje, la experiencia misma. La experiencia estética es siempre más que estética. [...] para muchas personas, el efecto es, sin duda, superficial, y proporciona simplemente un tipo de objetos agradables, en parte a causa de su novedad individual, y el parte a causa de una cualidad decorativa adicional.

hasta las nubes, nubes que parecen paréntesis, pájaros que parecen vistos buenos, etc., el pensamiento¹⁵ que se traduce en inteligencia porque el niño es capaz de responder a preguntas automatizadas y se adapta a las situaciones que lo sobrepasan y copia bien, frente a lo cual el resultado se valora usando un sello puesto en una hoja de cuaderno escolar que simula una carita feliz; ni hablar del uso que se hace en la escuela de la literatura, la cual se vuelve obligación para aprender a leer, siempre y cuando, responda a temas que infantilizan al niño, que ponen en circulación reglas moralizantes, cargadas de imágenes pueriles, color rosa, dulzonas y chantajistas provenientes de la idea que han impuesto los publicistas, para hacernos creer en el amor ideal de las madres y de los niños: literatura que no es literatura por más que los libros que les leamos a los niños hablen de niños, de los animales y de las animaciones digitales que hacen hablar los trenes, los aviones, las locomotoras, las esponjas, etc.

En fin, arte, pensamiento o inteligencia, que para el caso es lo mismo, o literatura infantil, son términos tratados como remedos, máscaras, triquiñuelas para engatusar a los niños y encaminarlos por el camino del “como si” todo esto fuera en serio, aunque en la práctica pedagógica se entienda como que es muy serio lo que se hace, se aprende y se obedece en el espacio y tiempo escolar. De ahí, surge la cuestión sobre ¿Qué pasa en la escuela con los niños y con los jóvenes cuando el profesor considera que el arte, la filosofía y la literatura son, el uno, un decorado, el otro, una pesantez y esta última, una distracción? ¿Cómo se sitúan estas producciones de la cultura, en el encuentro del niño y del joven, cuando la escuela y los profesores las valoran como alejadas de la realidad social, política, económica y familiar en la que nacen y crecen los niños pobres?¹⁶.

15 Se recomienda revisar el libro de Jean Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Crítica, 2000.

16 Como afirma Martha Soledad Montero, “Pedagogía científica y normalidad en Montessori”, *Logos*, 20, 2011: 64 y 75: María Montessori acepta en sus investigaciones pedagógicas la clasificación de la población en clases sociales y precisa sus diferencias en una relación de separación entre ricos y pobres en términos económicos, sociales e intelectuales; en esa dirección, señala que: estas categorías también sirven para “diferenciar a los niños, ya que en el ambiente escolar propuesto de lo que se trata es de homogeneizarlos gracias a sus propias diferencias” En el caso de la población de niños pobres estos a su vez se diferencian en “leprosos, locos, idiotas, tímidos, aventajados, obedientes, pobres y ricos” en ese sentido, precisa Montero en el artículo: “Lo grave de este discurso no es solamente el establecimiento de mecanismos clasificatorios, sino que, además, se jerarquiza el tipo de saber y de conocimiento al que acceden el niño rico y el niño pobre, situando la inteligencia como una característica del buen gusto, la nutrición, la higiene física y cerebral y del ambiente familiar. Se plantea algo así como que los niños pobres son brutos y los niños ricos son inteligentes; de ahí la relación de inferioridad y superioridad entre los individuos y entre clases sociales”.

El arte, el pensamiento y la literatura sorprenden, asombran, extrañan porque abren nuevos mundos¹⁷ por los que transcurre la existencia, desbordando la cotidianidad de la vida familiar y escolar, pues parecen coexistir, acontecer y llenar la vida de seres y personajes extraños, desgarrados, fantasmales, heroicos, novelescos, fantásticos, inundando el cuerpo del niño de nuevos sonidos, palabras, movimientos, problemas, pasiones, reagrupando sus deseos, afectándose y afectando al profesor de ideas distintas, de afectos no conocidos, de preguntas insolentes, de acciones activas que lo pueden poner en cuestión o que le demanda hacer uso de la autoridad, paralizando la infinidad de partes que se activan entre ellos con este encuentro.

En el mundo escolar de hoy, en el que se pone de relieve nuevamente la preocupación por llenar cuadernos y documentos con trazos que responden a planos de organización institucionales, política social y económica, en general, situando la educación, ya no tanto como un campo de observación, sino de regulación, exigiendo con esto tomar medidas sobre procesos de aprendizaje en la perspectiva de las competencias, es decir, en el mundo de las capacidades innatas y adquiridas más que como potencias. En la actualidad, estas políticas con sus discursos, estrategias y técnicas atraviesan los cuerpos físicos y definen las subjetividades, convirtiendo el espacio y el tiempo escolar en campo de experimentación para recomponer la métrica, la medida, la cifra y obligar a pensar el modelo de educación sobre la noción de competencias como en el taller técnico donde se ponen a prueba las herramientas, los instrumentos digitales y sensoriales a manera de un ensayo que puede pasar de fracaso en fracaso, hasta lograr el éxito en los resultados.

La escuela de hoy, por lo menos en Colombia, se organiza según criterios de integración física, administrativa y de gestión, procesos

17 “Este cambio tan decisivo en la enseñanza [...] es probable que se deba a que aquellos que se mueven en la transición entre los últimos estados todavía no se jubilaron, aun cuando son quienes organizan las reformas, según los modelos permitidos desde hace largo tiempo. Por haber enseñado durante medio siglo en casi todas las latitudes del mundo en las que esa grieta se abre tanto como en mi propio país, padecí, sufrí esas reformas inútiles como yesos sobre patas de palo, como remiendos. Ahora bien los yesos dañan la tibia, incluso la artificial; los remiendos desgarran todavía más el tejido que tratan de reparar. Sí, desde hace algunas décadas veo que vivimos un periodo comparable a la aurora de la *paideia*, luego de que los griegos aprendieron a escribir y a demostrar; semejante al Renacimiento que vio nacer la imprenta y vio aparecer el reino del libro. Un periodo incomparable, sin embargo, puesto que, al mismo tiempo que esas técnicas mutan le cuerpo se metamorfosea, cambian el nacimiento y la muerte, el sufrimiento y la cura, los oficios, el espacio, el hábitat, el ser en el mundo” Michel Serres, *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013, 30-31.

de comunicación, manejo de tiempos y espacios físicos y administrativos curriculares, componentes pedagógicos, planes de estudio, recursos educativos y factores de logro¹⁸, así como construcción de clima institucional, resolución de conflictos y participación de la comunidad educativa, precisando que el niño y el acto de aprender están en el centro de la dinámica educativa regularizada por la guía, la orientación y la mediación de profesores formados para la aplicación de procedimientos, el uso de técnicas pedagógicas, vigilancia y televigilancia de las conductas y comportamientos y la medición; se podría inclusive afirmar, que la mirada de este profesor se preocupa por establecer, como diría Deleuze, a propósito de Spinoza, sobre las filosofías de lo Uno, las cuales responden a criterios de jerarquía y obediencia “las filosofías de lo Uno, son filosofías que implican fundamentalmente una jerarquía de los existentes [...] la obediencia es evidentemente primera, es decir la relación política es la relación de obediencia, no la relación de la efectuación de potencia”¹⁹.

Bien sea, que el profesor signado por la filosofía de lo Uno, tenga en la relación de obediencia con el niño y el joven, la herramienta para hacer de su cuerpo, su pensamiento y su potencia modos de aprender la dureza, la inmovilidad, la rigidez de los cuerpos arrojados al mundo de la observación, de la definición de los rasgos, de la descripción de características, pesos, volúmenes, coeficientes, personalidad; o que a la hora de poner sobre la mesa las reglas del juego, considere que no es necesario que los niños den la lección, sino que más bien, la cantaleta funcione mejor sobre lo que es necesario hacer, las reglas de organización en estos casos se convierten en instrumentos en manos de sujetos inteligentes, más que en armas que hagan de ellos artistas, pensadores, escritores o deportistas.

Total señalan y afirman en general los profesores en las escuelas de ayer y de hoy, que este espacio escolar no está hecho para formar gimnastas, poetas, músicos, pintores ni escritores. La escuela, por el contrario, esta hecha para hacer de los niños remedos, quienes en realidad nunca llegan a ser artistas, salvo los niños raros o rarezas. Salvo aquellas singularidades que recorren los pasillos, los salones de clases, los patios de recreo dedicados al entrenamiento, el esfuerzo, la exigencia y el entusiasmo, lo que no es lo propio de la escuela.

18 Ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación y Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994, y se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

19 Deleuze, *En Medio de Spinoza*, 110.

Lo propio de la escuela es la tarea, la sumisión, la puntualidad, la obligación, el deber según los reglamentos.

Sin embargo, y esta es la paradoja, los niños y los profesores pueden llegar a ser los personajes de la escuela en tanto hablan, interpelan y se afectan el uno al otro, el profesor al niño y a la inversa: el niño en su encuentro con el devenir-niño, el profesor en su devenir-niño. Esto para conjurar la maldición que ha hecho de sus cuerpos, cuerpos endurecidos y pensamientos pesados, que niegan la necesidad de entrenar y que no ven la importancia de lograr la elasticidad, plasticidad y rediseño del cuerpo y del pensamiento, porque tampoco se considera importante ejercitar la risa ni estirar los músculos, ni frenar el cansancio para arrancar a correr por el mero gusto del vértigo, ni leer ni escribir, ni conversar, ni escuchar; ya que no se trata de desaprender y volver a aprender.

La situación concreta, en caso de decidirse por explotar lo que el cuerpo puede y desaprender lo aprendido, pasa por la decisión de un cuerpo con todo lo que implica y puede en relación, por ejemplo, la elasticidad, la plasticidad, y autenticidad del cuerpo y del pensamiento, deshaciéndose de los gestos cotidianos de la observación. Entonces el niño, que empieza a dejar de serlo en el instante mismo en que nace y luego llega a la escuela, porque la tarea de la familia y de los profesores es hacer de él un adulto, podría devenir niño, ya que no es lo mismo que mantenerse niño en el sentido de lo deseado por el adulto, sino descubrir en el niño, el niño que es y permitirle, si eso fuera algún día posible en la escuela, ser el niño que en potencia era al nacer²⁰.

El niño en la escuela de hoy mira burlescamente el cuaderno del profesor, en el que este hace las anotaciones sobre su comportamiento y hace los cálculos matemáticos sobre la validez de su aprendizaje, cuando este mide la cantidad de conocimientos que ha acumulado, según el punto fijo que le correspondió habitar en el salón de clase, en el patio de recreo, en la capilla del colegio, a la entrada de la institución educativa y..., para jugar un poco con el profesor como lo hace el gato con el ratón el niño le juega: a ser pobre, inútil, torpe, malvado, desvalido y necesitado; lo grave de estos

20 Deleuze y Parnet en el libro *Diálogos* dicen que "Devenir nunca es imitar, ni hacer como, ni adaptarse a un modelo, ya sea el de la justicia o el de la verdad. Nunca hay un término del que se parta, ni al que se llegue o deba llegarse. Ni tampoco dos términos que se intercambien. La pregunta ¿qué es de tu vida? Es particularmente estúpida, puesto que a medida que alguien deviene, aquello en lo que deviene cambia tanto como él". Gilles Deleuze y Claire Parnet, *Diálogos*. España: Pre-textos, 1980, 6.

gestos en el niño, es que estos pueden convertirse en trampas en las que caen ellos mismo, pues estas son verdaderas cámaras oscuras en las que quedan atrapados cuando juegan a atrapar al profesor a su vez observado por ellos.

Casi se puede decir que es un juego erótico, es decir, un juego perverso en el que la vida del niño y del profesor queda atrapada, como diría Freud en el principio de realidad, conservando y haciendo prevalecer un modo de vivir formal, molar, aprendido, a cambio de no despojarse del yo, aceptando vivir con las neurosis adquiridas que se alientan en la repetición maníaca de la mueca, lo que termina, al fin y al cabo por fascinar al profesor que sabe que en todos los sentidos él siempre tiene la razón, ya que lo importante en el mundo de la observación calificada del profesor, es la mirada que recae sobre el objeto niño que no tiene otra alternativa que someterse a las reglas de la obediencia, del reconocimiento y del respeto por la jerarquía.

Así expuestas las cosas, el profesor en estas circunstancias abriga la esperanza de formar la conciencia social de sí mismo y formar la conciencia social del niño entre el principio del placer y el principio de la realidad²¹. Bien podríamos decir con Deleuze, que el niño artista o el niño que deviene artista, que no es otra cosa que el niño que deviene niño, es una imposibilidad propia de la escuela de hoy en día, y una traición que pervierte el juego de la vida en el encuentro del deseo con la realidad social como lo explica el psicoanálisis²².

Es en la repetición de lo mismo donde el niño es arrastrado por el mecanismo del aprendizaje, como quien está próximo a ahogarse en el juego del espejo, de la representación, del reconocimiento y por supuesto, lo que implican los procesos de identificación cuyo modelo es el adulto. En esta cueva oscura escolar el niño abre la

21 Freud señala sobre los principios anímicos los aspectos que tienen que ver con el placer y el displacer en el aparato psíquico, en especial aquello que aumenta o disminuye la cantidad de excitación y en esa dirección plantea sus desarrollos teóricos y las nociones determinadas por el principio del placer y la conservación del yo la cual se concreta en el principio de realidad. Se recomienda revisar el texto de Sigmund Freud, *Más allá del principio de placer*. Buenos Aires: Amorrortu, 1984.

22 En *Más allá del principio de placer*, Freud distingue entre pulsiones de vida y pulsiones de muerte, Eros y Tánatos. Pero esta distinción solo puede ser comprendida en virtud de otra más profunda: la que existe entre las pulsiones de muerte o de destrucción y el instinto de muerte. Porque las pulsiones de muerte y de destrucción son dadas o presentadas sin duda en los inconscientes, pero entreveradas siempre con pulsiones de vida. La combinación con Eros es algo así como la condición para la "presentación" de Tánatos. A tal punto que la destrucción, lo negativo en la destrucción, se presenta necesariamente como el reverso de una construcción o de una unificación sometidas al principio de placer.

boca y lucha por aspirar una bocanada de aire fresco para respirar un poco de la alegría y del entusiasmo que despierte en él el deseo de saber. Esta lucha lo provoca cuando juega a escribir, a pintar, a cantar, a estrenar palabras, a repetir las en su sonoridad, a conectarse, a tocar un instrumento o a comer, condiciones que si logra requieren de la condición y la conversión de un profesor, más que renovador e innovador, un profesor que anuncie la llegada de lo imprevisto, de lo desconocido, de lo nuevo, siempre y cuando aquí lo nuevo no sea la cosa o el ser investido de esperanza, de ilusión, de utopía.

Es justo después de esta situación que un profesor puede devenir filósofo, pero no el filósofo que enjuicia, normaliza, determina en sentido negativo, sino el filósofo que se plantea problemas y hace posible que se efectúe en las condiciones de la enseñanza “desde un punto de vista de la potencia [...] desde el punto de vista de los afectos que efectúan la potencia, la diferencia es enorme”²³ con los filósofos de lo Uno, con los filósofos que fundan el mundo de purezas, de esencias, de eternidades, de complacencias, pues con estas filosofías, según Deleuze hablando de Spinoza, se instaura, por ejemplo, la institución escolar, cuya jerarquía política pone el acento en la comparación, en el bien y en el mal según el principio de la competencia, cuyo criterio entre lo Uno superior, señala la línea que se traza al infinito en un solo y mismo sentido lo que damos por descontado, como inferior.

Es decir, se instalan los principios contrarios a la potencia que son los principios de igualdad; mientras la obediencia establece la desigualdad y convierte la igualdad en un ideal y en un deber. Por eso, el profesor filósofo en el sentido de la edipización del niño, de la construcción de procesos de interpretación y de división en el aprendizaje, no hace otra cosa que cargarlo de acciones reactivas: copia, indiferencia que individualiza, memoria inmediata que olvida antes de aprender lo aprendido, desvalorización de la vida y la sensación, valor de la muerte. Por eso el profesor impulsa acciones cargadas de recitación, de memoria, de conciencia pasajera.

Al ser desplazado el niño de su lugar vital es transformado según el modelo del adulto. A pesar de saber que esta es la finalidad, el profesor se muestra perplejo porque el niño termina cayendo rendido en su seno, ansioso de protección y como no se acostumbra a la calidez de los abrazos, lo que ofrece al niño es un seno inhóspito.

23 Deleuze, *En medio de Spinoza*, 102.

El niño obediente, sometido, invadido de una sensación de pérdida, de abandono a su suerte sigue sin entender que es lo que se quiere de él en la escuela; en ese intersticio, el niño encuentra una salida: el repliegue clandestino en un esfuerzo por resistir la cuadrícula, la línea recta, el punto, la instrucción, el seno protector y para que ese repliegue abra posibilidades a su existencia, él cierra los ojos y los aprieta en el intento por conjurar la mirada observadora, rastreadora, y acechante del profesor racional: inventando mundos cuando pinta, canta, juega, aprende, lee o escribe, incluso cuando habla y cuenta sus historias imaginadas o metamorfoseadas, por ejemplo: prueba a encontrar el sentido del maquillaje femenino cuando no lo aplica una mujer sobre su propia cara sino cuando el mismo niño maquilla su propia cara, quien experimenta unos labios rojos, unas pestañas con pestañina, unas sombras oscuras sobre los ojos, sonriendo sin esperar juicios ni etiquetas, sino risa y juego. Es así como en este experimento el niño solo trata de jugar el juego serio de la experimentación. ¿Está dispuesta la escuela y el profesor de hoy en día a jugar estos juegos con el niño y a potenciar lo que puede dar o sentir su cuerpo?²⁴.

Y ahí está la mirada que mira, que se extiende, que abarca, que intensifica las zonas de control, los sonidos que afinan su oído para escuchar algo que no está seguro de que se trata, pero que intuye existen y rondan por las paredes de la escuela, sobre todo a través de las grietas, haciendo la tarea de volver imperceptible lo perceptible, invisible lo visible e indecible lo decible como en *Lógica del sentido* Deleuze al hablar de Zola y la grieta dice que: "La grieta es el obstáculo del pensamiento, pero también el asiento y la potencia del pensamiento, el lugar y el agente"²⁵. En la escuela el niño está ahí, el niño bien puede ser la presa. Lograr que el niño huya, escape, se fugue por la grieta no es fácil, implica que el profesor filósofo racional, observador, científico y técnico, aunque sea por un instante, mire a los niños jugar a la pelota, se familiarice con ellos, tolere sus gritos, aguante sus olores, revise sus maletas y cuadernos e identifique y reconstruya sus complicidades, para esto es necesario que entienda sus movimientos y sus recorridos y descubra su clandestinidad; puesto que en el niño confluyen como diría Deleuze: cuerpo,

24 Basta ver películas como Matilda u otras en las que se ponen en cuestión los prejuicios de los adultos en relación con los puntos de subjetivación que potencian lo que el niño puede cuando no es vigilado.

25 *Lógica del sentido*. Traducción de Miguel Morey. Edición electrónica de www.philosophia-cl/Escuela de Filosofía Universidad Arcis, 234.

fuerza, forma, objeto, sujeto y sentido, aunque el niño pueda pasar en general por inocente, ingenuo, neutral.

Pero, si se acepta que cuando el niño llega por primera vez a la escuela es un artista porque es un nómada, en el sentido de que la escuela deviene territorio desterritorializado, pues acaba de abandonar para siempre la territorialidad familiar y conyugal, entonces el recorre este territorio como lo nuevo, lo desconocido, lo novedoso, como un acontecimiento; mientras el profesor acostumbrado al control, si pudiera en su potencia ver al niño y dejarse afectar de niño: sus propios juegos, reglas y recorridos podría conectarlo a la fuerza vital, a la alegría y al entusiasmo con el que un niño llega a la escuela, un poco atemorizado por lo desconocido pero ávido y dispuesto a dejarse invadir de nuevas cosas.

Si los conecta en el sentido negativo los aleja, dado que su preocupación será la domesticación, la obediencia y el respeto, si los pone cerca los conecta en el sentido positivo, entonces tendría que olvidarse de sí mismo y de su devenir profesor niño-filósofo-bailarín, como dice Nietzsche: en el sentido de moverse con la ligereza del viento, la imperceptibilidad del tiempo y la potencia de lo que puede hacer en el encuentro con el deseo, con la mañana, con la lluvia, con la risa, con un color, una textura. En palabras de Deleuze:

Si supierais lo simple que es un deseo. Dormir es un deseo. Pasearse es un deseo. Oír música, tocar un instrumento, o bien escribir, son deseos. Una primavera, un invierno, son deseos. La vejez también es un deseo. Incluso la muerte es un deseo. El deseo nunca debe interpretarse, él es el que experimenta. Pero cuando decimos esto nos objetan cosas lamentables. Nos dicen que volvemos al viejo culto del placer, a un principio del placer, o a una concepción de la fiesta (la revolución será una fiesta...). Nos oponen los que no pueden dormir, bien sea por causas internas o por causas externas, que ni pueden ni tienen tiempo; los que no tienen ni el tiempo ni la cultura para escuchar música; los que no tienen la posibilidad de pasearse ni de entrar en catatonia salvo en el hospital; los que están aquejados de una vejez o una muerte terribles; en resumen, nos oponen todos los que sufren y nos dicen: ¿acaso esos <no carecen de nada? Y sobre todo se nos objeta que, sustrayendo el deseo a la carencia a la ley, no nos queda otra salida que invocar un estado natural, un deseo que sería realidad natural y espontánea. Nosotros decimos lo contrario: *el deseo sólo existe agenciado o maquinado*. No podéis captar o concebir un deseo al margen de un determinado agenciamiento, en un plano que no preexiste, sino que debe ser construido, Lo impor-

tante es que cada uno, grupo o individuo, construya el plano de inmanencia que le permita sacar adelante su vida y su empresa²⁶.

Ahora bien, en esta dirección del análisis, no podemos olvidar que el profesor observador hace posible, si hablamos cogidos de la mano de Deleuze la saturación, la reactividad, el hábito invistiendo el cuerpo del niño, cuando le define el movimiento y lo confina a la repetición como obsesión de la repetición desactivándolo. Así pues, Deleuze profesor en sus clases enseña que es el estiramiento, las flexiones y las repeticiones lo que hace que el artista desnude del hábito y elimine la memoria del cuerpo de sus gestos cotidianos, procurando con sus puntos de vista que se incorporen en el cuerpo nuevos movimientos como vientos, como torbellinos, como turbulencias que a su vez desactivan el hábito y activan el cuerpo artista del niño, su cuerpo nómada y el arte entra nuevamente como expresión erótica sin principio de realidad, es decir, sin aceptación ni negación.

Esto es lo que podríamos llamar la potencia del niño artista en la escuela, pero para hacerlo posible se necesita de un profesor artista, un profesor filósofo en el sentido en que Deleuze lo piensa, un pensador, no un sujeto reflexivo, ni un profesor intelectual, ni el profesor observador como lo define la política de educación, el modelo de escuela activa²⁷, la estructura del pensamiento inteligente²⁸, la razón científica y tampoco como definieron al niño los pensadores de la educación en el siglo XX en los discursos sobre la pedagogía científica²⁹, el método reflexivo³⁰, el coeficiente intelectual y personalidad³¹, sustentados dichos discursos en la teoría de la inteligencia, cuando sus representantes tomaban café a la hora del té en compañía de sus buenas intenciones, del convencimiento del progreso de la humanidad y de su defensa, de la idea del bien común y la primacía de la comunidad, tamizando y enmascarando todo el pensamiento, el comportamiento, las conductas, los deseos, los movimientos y las acciones del niño por una negación que produce sujetos y cuerpos enraizados, fijados, patologizados y amargados.

26 Deleuze y Parnet, *Diálogos*, 108.

27 Los pensadores y reformadores de la educación en el siglo XX: Montessori, Dewey, Decroly, Piaget.

28 Se recomienda revisar el libro de Jean Piaget, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Crítica. 2000.

29 Revisar la obra de María Montessori.

30 Revisar obra de John Dewey.

31 Revisar la obra de Ovidio Decroly.

Ahora bien, cuando el niño llega a la escuela para poder hacer que su cuerpo devenga artista, necesita hacer que el arte entre en su cuerpo y este se incorpore en el mismo. Bajo la condición de su potencia se da cuenta que las afecciones de la escuela descomponen su cuerpo porque se ve obligado a aceptar el cambio del ritmo que se le impone a la manera de un horario, una fila, una cuadrícula, una tarea, un uniforme, una respuesta respetuosa a una pregunta tonta, en contraposición al ritmo familiar. Entonces aceptar el ritmo escolar que no rompe con las regulaciones de las velocidades familiares sino que las estabilizan en procesos de aceleración y lentitud, permite al niño entrar en procesos de reproducción y de mayor control, lo que lo desconcierta y no le queda más remedio que decir : de acuerdo si no puedo hacer otra cosa, de acuerdo.

No se trata de hacer ver el mundo familiar como el mundo que necesariamente potencia el cuerpo del niño o le permite hacer lo que puede, lo que sucede, es que en el mundo de relaciones familiares, en oportunidades ciertos descuidos favorecen la potencia del niño en algunos movimientos, desplazamientos y recorridos sin que podamos afirmar que esta institución social pierda el poder de normalización; por el contrario, la potencia del cuerpo del niño en medio de la domesticación de la familia y los requerimientos de obediencia en la escuela, lo vuelve escurridizo, intuitivo, y a cada instante en su concreción luchará sin saberlo por efectuar su potencia, sus capacidades, luchará por su independencia. Cuestión bien difícil de lograr en sentido literal. Si estamos de acuerdo con el Spinoza de Deleuze "siempre hay efectuación de la potencia [...] el afecto es lo que va a llenar mi potencia. Yo puedo; me defino por un poder, una potencia. Los afectos son lo que a cada momento llenan mi potencia"³².

Mientras que su llegada a la escuela lo sitúa en la posición de recitar las lecciones que se le exigen y templar su carácter hasta la saciedad, irónicamente la escuela lucha por infantilizar al niño y mantener al joven en un estado permanente de adolescencia, asegurando que cuando entre en el estado adulto, estará listo, para vivir el mundo ideal que la escuela le promete, solo si se porta bien y obedece. Ese mundo que abre las puertas de la escuela para él, y antes de que irremediablemente se estrelle contra el muro, presenta el método, los materiales didácticos, las materias, como la condición para que logre el éxito en ese mundo exterior, aunque él se resista por un instante a ser lanzado a la oscuridad e intente otra vez cerrar por un segundo

32 Deleuze, *En Medio de Spinoza*, 95.

los ojos negándose a ver, antes de quedar atrapado en la fascinación de la ley, porque como dice Deleuze “los ojos no están apretados porque se niegan a ver, sino porque han visto demasiado”³³.

Así, la experiencia escolar lo desborda y marca su cuerpo con el sentido común, porque solo se considera que es experiencia aquello que anuncia la pérdida de su cuerpo artista, de su cuerpo pensador, o como diría Michel Serres, la pérdida del inconsciente, en otras palabras la pérdida del cuerpo que en su decir es el inconsciente en el sentido de que siente, experimenta, produce, desea el encuentro, altera la potencia y las formas mismas de este, pues solo las variaciones, las intensidades y la multiplicidad puede afectar su cuerpo por afectos variables. Y, nuevamente con Deleuze enamorado de Spinoza como él mismo lo expresa:

Hay dos polos de la existencia. Los dos polos son la tristeza, la alegría. Son los dos afectos de base. [...]¿Cómo se distinguen estos dos afectos de tristeza y de alegría? Ustedes comprenden, aquí esto se vuelve un poquito difícil, por tanto hay que vivirlo. Cuando es difícil pensarlo hay que intentar vivirlo. Spinoza nos dice que ambos, tanto las tristezas como las alegrías, efectúan mi potencia, es decir, completan mi potencia. [...] la potencia en sí misma no es una cantidad, es el pasaje de una cantidad a otra. Yo diría –inventó una palabra porque la necesito– que es literalmente una cantidad transitiva, una cantidad de pasaje. Si la potencia es una cantidad de pasaje, es decir que es menos una cantidad que una relación entre cantidades, es forzoso que mi potencia sea necesariamente efectuada pero que no pueda serlo más que en un sentido o en el otro, es decir, de tal manera que sea pasaje a una potencia más grande o pasaje a una potencia disminuida. Es bello eso, está bien. [...] entonces, ser una manera de ser es precisamente ser un pasaje. Eso es ser un modo, una manera de ser. La potencia nunca es una cantidad absoluta, es una relación diferencial. [...] existir sobre el modo en que completo mi potencia, efectúo mi potencia en condiciones tales que ella disminuye, o existir sobre el modo en que efectúe mi potencia de tal manera que ella aumente³⁴.

En la dirección de los afectos de la tristeza y la alegría que descomponen y disminuyen la potencia, o la componen y la aumentan, el profesor observador, es una función definida en el modelo escolar de la educación; así como en la función social de la educación

33 Cynthia Farina. *Arte, cuerpo y subjetividad*. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2005). 10

34 Deleuze, *En Medio de Spinoza*, 95- 97.

en el siglo XX, se preocupa por lo identificable, la adquisición de la experiencia en su continuidad controla una actividad, direcciona lo reconocible y lo perceptible en la escuela. Mientras el arte de enseñanza del profesor cosifica al niño disminuyendo su potencia afectada por la tristeza, la experiencia escolar da cuenta de la pérdida de este para sí mismo, porque el modelo lo atrapa, logra desestabilizarlo. Aunque, lo pone en movimiento en otra dirección distinta de la alegría, no deja de cambiar su modo de proceder, de actuar. Es posible que algunos niños escapen, por entre las líneas extrañas por las que se mueven pasando de la tristeza a la alegría y devengan filósofo, escritor o artista, siempre y cuando su afección alegre aumente su potencia en el sentido de producir algo, en el sentido de la construcción de un problema. Así pues, la problemática de la escuela tiene que ver con lo que emana de ella, identificada con el sentimiento que se construye entre el profesor observador y el niño observado.

En esa dirección se aclara, que el dominio de la escuela y de la universidad en cuanto a la formación de los profesores, se sustenta en los enunciados sobre la inteligencia, sobre la adquisición de la experiencia, sobre el coeficiente intelectual, sobre la personalidad anclados al modelo de escuela cognitiva o de la inteligencia, según los cuales construyen un parentesco, una comunidad, como diría Deleuze entre el discurso pedagógico científico, el modelo escolar, el campo educativo, la función social y bien común. Todos estos enunciados nuevos produjeron un agenciamiento, el de la escuela activa, o más conocida y mal nombrada como “escuela nueva”. Pensadores como Montessori, Dewey, Decroly y el mismo Piaget, se esforzaron por construir un campo de explicaciones epistemológicas que surgen de distintos dominios del saber (medicina, antropología criminalística, biología, psicología, estadística), en el sentido de producir discursos, trazar estrategias pedagógicas, establecer criterios, formalizar prácticas escolares y poner en el centro de la dinámica escolar el procedimiento, la medición y la aplicación técnica de instrumentos para hacer del niño un objeto de conocimiento y del profesor un sujeto de la observación, la regularización y el control; además, de hacer la guerra a la llamada escuela tradicional. Con estos gestos se le dio un nuevo aliento a la política de la educación del siglo XX, pues, es en la relación extrínseca e intrínseca entre escuela y sociedad, sobre la que piensan estos reformadores de la educación, cuando en el modelo escolar converge la idea de estructura y organización común, la teoría científica de la inteligencia y el

espacio de organización del pensamiento, de las conductas, de los deseos inclusive de los placeres, al mismo tiempo que la transformaron en un espacio cerrado y dominado por las nociones de edad, etapa, desarrollo y crecimiento, eliminando a su vez en la práctica pedagógica la existencia del libro como producción de la cultura y pasaje al pensamiento a través de la lectura y de la escritura como práctica del ejercicio de pensar, para abrir en su lugar el espacio a los manuales, a las guías, a las caritas felices, a los formatos, a la aplicación de técnicas escolares. Según estas nociones la formación de los maestros responde y se concreta en la universidad, cuando se le hace pensar la manera sobre como aplicar los formatos como tecnificar la enseñanza y el aprendizaje e instrumentalizar los conocimientos, y al mismo tiempo, se instaura en él un modo de proceder y de ser en la relación social con la escuela en el mundo moralizado e industrializado por el trabajo y la calificación. Esta es pues, una explicación sobre la manera como se llega a la construcción de la mirada inquisidora, policiva y quirúrgica del profesor observador (por ejemplo está el psicopedagogo modelo de profesor - orientador propuesto por Decroly), a finales del siglo XIX, mediados de los años 80 del siglo XX y primeras dos décadas del Siglo XXI inclusive, este modelo se convierte en la punta de lanza de la educación llamada moderna o escuela moderna, o escuela progresista o escuela activa, o escuela nueva, cuyo objeto central es la domesticación y el estudio del niño.

Entonces, el profesor observador es formado desde el punto de vista de la política de educación del siglo XX, y se le dota con un arma por excelencia, la cual no es otra que el *observador del alumno*. La observación se convierte en gesto escolar cotidiano, produciendo un mundo de afecciones particulares en torno a este instrumento usado como objeto de poder, control y dominación aprobado y reconocido por padres de familia, comunidad educativa y principalmente apreciado y querido por los profesores. La mejor arma en contra del niño. Solo que este escapa a la observación y se vuelve el observador del profesor para sobrevivir al mismo profesor y poder construir su madriguera en medio de la escuela. Así el niño se convierte en "topo" ante la mirada atónita del profesor que no se explica ¡*Qué es lo que le pasa a estos niños y jóvenes de hoy en día!*

Pobre profesor, lucha por mantener infantilizado al niño y en su lucha infantiliza su propio cuerpo, su pensamiento y sus actitudes. El profesor para lograr acercarse empieza a hablar como los niños y los jóvenes, se viste como ellos, pelea y discute con ellos en los tér-

minos de los estudiantes, habla como ellos y se pone al corriente de sus fechorías para dárselas de comprensivo, porque construye una imagen de semejanza convirtiéndolo en vendedor de consejos, de afanes, de solidaridades con ellos y hasta se vuelve vulgar y grotesco en el afán de poder intervenir ese modo de ser del que por supuesto reniega, desconfía y sanciona cuando, cree que nadie lo ve; por ejemplo, en las reuniones de profesores o ante los padres de familia donde asume el gesto de inocente, víctima y acusador ¿Cuál es el problema? ¿Se puede decir que el profesor infantilizado y estancado puede vivir afecciones que transformen su modo de ser, tal que sus acciones puedan componer y recomponer una relación con el niño que los potencie a ambos según afecciones alegres? No si está preocupado por la conciencia social e individual del niño, no si su preocupación es el sentido común, no si su preocupación son las almas de los niños que se van a condenar al infierno, no si está preocupado por la imposibilidad de lograr la obediencia del niño, al que considera un hipócrita y la causa de todos los problemas de la escuela y de la universidad. ¡Los estudiantes el mal de los profesores! Todo esto deriva de usar su potencia de manera tal que lo disminuye, lo entristece, lo amarga y lo enferma³⁵.

Solo si él es capaz de tomar una decisión puede saltar y salir corriendo como alma que lleva el diablo de estas afecciones que lo paralizan y le impiden expresarse, puede ser que al producir otros gestos cotidianos, otras variaciones del cuerpo, de ritmo y de velocidad - no es suficiente con variar el movimiento, pues el movimiento no es velocidad- puede suceder, tal vez, en este pasaje de triste a alegre, logre aliviar la carga de su interioridad y de su relación con el mundo exterior, y componga una nueva relación entre el niño y el profesor.

Con esto sería suficiente para darle un giro al mundo escolar a pesar de la ley, de la política formal estatal y de la administración institucional y corporativa de las escuelas. Si el profesor deviene-niño, forma un pensamiento filosófico, logra pensar, hacerse pensador, entonces abriría una línea de intensidad para atreverse a experimentar, porque desea y aprende de la experiencia, de la pérdida que atraviesa el cuerpo propio y que está en un estado de sentimentalismo tal que se abandona reformulando la pregunta, más que por su función,

35 Habría que realizar estudios rigurosos y juiciosos sobre la consulta psiquiátrica de los profesores por causa de su relación con los niños y con los jóvenes y mostrar como cierta relación con los estudiantes dan lugar a discursos vacíos justificables de los profesores cuando acusan y se distancian de ellos tomándolos como sus enemigos o sus cómplices.

por su papel, no tanto en la escuela como en la relación que tendría que componer con el niño a propósito de la música, de la matemática, de la escritura, del deporte, de la ciencia, pero sobre todo situando la relación compuesta en los términos alegres del encuentro que se produce entre dos seres que viven juntos el descubrimiento del pensamiento.

Este gesto puede convertir dicho descubrimiento en un cuerpo que piensa, porque al pasar del estado de descomposición que lo disminuye en su potencia le sucede un estado de composición que por ser alegre aumenta su potencia y hace del cuerpo y del pensamiento algo elástico, plástico, flexible, entrenado, erotizado. ¡Ya no será un escándalo que el niño le diga que lo ama y que sería feliz si vivieran juntos! Las lenguas viperinas no lo afectarían en su yo, más bien, las dejarían pasmadas en sus pataletas, ¡desprovistas de sentido en su vulgaridad porque viven mal la vida de la escuela!

¿Esto puede institucionalizarse? por supuesto que no, dado que institucionalizar, formalizar, ordenar la fiesta que se abre en la relación del profesor y de los estudiantes con el arte, la filosofía, la literatura se vive en los márgenes, en los intersticios, en las madrigueras – un salón de clase puede convertirse en una madriguera – en la imaginación, en los trazos de un dibujo, en el aprender ligado al placer o al gozo en la lectura, en la escritura.

No se tratará aquí de optar por un término de la relación - el profesor o de optar por el niño, el otro término de la relación, ambos están reunidos y situados en el centro del acto educativo, y se afectan mutuamente. Ambos se afectan activa y mutuamente y puede ser que compongan una relación activa en el sentido de la afirmación, de la creación, del encuentro, de la alegría porque en términos prácticos ambos comprenden y saben que quieren decir eso que les acontece, por imperceptible, pequeño y minúsculo que parezca ante los ojos de los más inteligentes, de los más exitosos, de los seres más cotidianos que los cotidianos. Las relaciones con el saber de los profesores y de los niños en este caso, no pasa por la organización, la molaridad, la extensión y acumulación de conocimientos, sino por la clandestinidad que los junta, entonces, el niño deviene profesor artista y el profesor niño artista.

Artista porque trazan líneas de fuerza que en su recorrido componen narraciones, relatos, cuentos, historias, inventos, descubrimientos según cierta relación: existe el cuerpo del profesor, existe el cuerpo del niño que cambiaron de posición, que mantienen una relación entre cuerpos y potencia, que hacen lo que pueden, que se

dejan afectar porque no permanecen inmóviles, y más bien deciden ponerse cada uno al nivel del otro dependiendo de lo que hacen con la música, con las matemáticas, con la historia, con la geografía, con los libros y la lectura, con la escritura; luchando para no dejarse invadir por la nada, la negación, por el resentimiento para volver una y otra vez a componer la relación con los libros, con las letras, con la literatura, con los números, con la escritura, botados en el piso, encaramados en una torre de pupitres, subidos en los escritorios, en los estantes, en los pasillos ¿qué importa? Porque no es la escuela la que enseña, es el profesor en su relación con lo que aprende y sabe el niño, quien a su vez enseña a otros en un ejercicio permanente de relación de composición, porque es la más adecuada en tanto les conviene a los dos, diría Spinoza en palabras de Deleuze.

Entonces si se formaliza e institucionaliza la madriguera, la relación vuelve a descomponerse y aparece otra vez la tristeza hasta el cansancio, el aburrimiento, el tedio, el fastidio, el odio y el abandono en la cárcel, en la calle, en el manicomio, en las drogas o se agota la alegría en una gota de lluvia. Solo si se comprende quién es el niño y lo que puede, quién es el profesor y lo que puede, si se comprende su esencia se pasa a otro dominio, el de la composición de las relaciones. He aquí la esencia en palabras de Deleuze, si se comprende por esencia el deseo.

El maestro en el ejercicio de su propia relación de composición, de su experiencia en el sentido de perder su manera de funcionar triste en el modelo escolar actual, puede dar lugar a vivir la pérdida, pero no aquella que nos acostumbra a la aceptación y a la resignación, no la que nos hace extrañar sufrimientos, objetos, cosas, creencias..., como en una práctica escolar científica: perder el poder de la medición, de la tecnificación del pensamiento, de la introspección de un discurso pedagógico, es decir, perder el control, el poder, la jerarquía; cuya imagen privilegia la lámina, el decorado, la reglilla, el color rojo, la carita infeliz, el contorno, la hoja del cuaderno sin rayar y sin ensuciar en la escuela básica, y en la universidad el dictar la clase, la fotocopia, el mínimo esfuerzo y la ambigüedad del pensamiento, del carácter, del criterio, y el cansancio permanente ante las aburridas tareas que representan las calificaciones por las que realmente se va a estudiar, y..., la imposibilidad del libro. El profesor en realidad pierde el mundo y todo lo que afecta su rutina. Si no es esta la pérdida que lloramos, entonces la pérdida nos abre la vida a nuevas posibilidades de experimentar no lo mismo, sino lo que nos hace diferentes y así las cargas alivian el peso de las espaldas encorvadas y vuelven a

su posición ligera, flexible, lista para el baile que no es otra cosa que el encuentro de los cuerpos afectados en su potencia por la alegría.

Sin embargo, el profesor sin saberlo, puede negarse a esta experimentación, en un movimiento que lo puede poner de regreso, sin ser consciente de lo que hacen y producen sus acciones reactivas, afectando y descomponiendo la potencia del niño, del joven, del estudiante, pues sus ojos ven y sienten la relación sujetos-objetos, y esto lo vuelve ridículo, porque carga o traslada lo que cree que es su potencia: los títulos, los reconocimientos, las invitaciones, los espectáculos a los que asiste; los profesores observadores no han podido, aún, pensar en aquello que efectúa su potencia en tanto afecto existencial de la alegría ¿Qué es aquello que podría componer las relaciones que aumentan o disminuyen la potencia de los cuerpos, sean estos el cuerpo escolar, el cuerpo del profesor, el cuerpo niño, el cuerpo de los libros, no por relaciones de identificación sino por relaciones de composición?. Las relaciones de identificación tienen en su haber el referente de las filosofías de lo Uno: la dialéctica, la hermenéutica, la fenomenología, son filosofías de lo Uno³⁶. La filosofía política como la que nos enseña Spinoza y Deleuze tienen en su esencia la potencia, el

36 Las relaciones de identificación se construyen según principios de identidad, las cuales se centran en la noción de unidad de la propia naturaleza, y que tiene en la cultura el suelo que define la actividad, las formas, el tiempo y la producción de las fuerzas naturales en torno a símbolos, modos de relación, pensamiento, subjetividad y saberes; por ejemplo la relación interioridad-exterioridad; la distinción subjetividad-objetividad, las nociones de determinación entre el a-priori y el a-posteriori; el conocimiento y la experiencia; lo Uno y lo otro; el consciente y el inconsciente; lo masculino y lo femenino. En la lectura que hace John Rajchman en su libro *Lacan, Foucault y la cuestión de la ética*. México: Editorial Psicoanalítica de la Letra, A.C., 2001, 31 y 32. En la introducción precisa que: "De acuerdo con el concepto freudiano del inconsciente, "el sujeto" no se confunde con lo que Aristóteles llamaba *Psyké*, un principio de vida funcional en el cuerpo; porque introdujo un principio libidinal no funcional del cuerpo en la manera en la que cada uno vive su vida. Tampoco es el "pensamiento" ni la sustancia mental según Descartes, porque "piensa donde no soy" y en particular en los destinos de "mi cuerpo, donde "yo" no soy. No es algo que se pueda esperar de una teoría general de la Humanidad. Este acontecimiento de la psicología filosófica fue también un acontecimiento con un objetivo ético. El psicoanálisis no es una ética de las *intenciones* ni de la *voluntad* (el inconsciente no es una debilidad ni una falla de la voluntad). No es una ética de las *acciones* y de sus consecuencias previsibles (descripciones y consecuencias de los actos que son síntomas inconscientes sobre las que nadie desea saber nada). No es tampoco una ética de las *necesidades* fundamentales, ni el ajuste de acuerdos sociales susceptibles de satisfacerlas (no hay acuerdo social que pueda eliminar el hecho de la existencia del inconsciente). El psicoanálisis substituye a una psicología de las intenciones, de las acciones y de las necesidades por una "teoría del inconsciente" (de nuestros destinos físicos no anatómicos, de nuestros actos sintomáticos y, de manera singular y esencial, de las dificultades de nuestras palabras). El tipo de dificultad que introduce el pensamiento ético no puede, por tanto, resolverse mediante maneras más sutiles de distinguir las razones de las causas, el "es" del "debería", la pasión de la razón; pues su objetivo no es transformarnos en ciudadanos virtuosos o en trabajadores productivos. No es un intento por garantizar que nuestros actos contribuyan al bien de todos, o por determinar los principios con los cuales no nos es racionalmente posible estar en desacuerdo. No es un objetivo que podamos alcanzar instituyendo reglas de derecho positivo o decretando sanciones morales"

cuerpo, las intensidades, las multiplicidades, las pluralidades. Multiplicidad de universos de las que emanan percepciones.

Es evidente que la tristeza es distinta a la alegría: niños tristes..., niños alegres, bajo la acción que anima la vida, cuando se expone a los signos temperamentales del tiempo, tiempo traducido en una experiencia cotidiana vivida de manera simultánea en la escuela, de modo que cuando el profesor afecta con sus acciones tristes al niño, este, a su vez, se afecta a sí mismo, y afectado el niño por su tristeza afecta también al profesor, porque la relación disminuye la potencia de los dos, quienes a su vez están llenos de experiencias que se distinguen, pero que no se ven, porque la atención está puesta en los discursos, en los resentimientos, en la identidad, porque al final el niño necesita del profesor y el profesor del niño para poder comprender la relación compuesta como un tercer elemento que surge de la potencia del uno y del otro; esta relación ya no es la del profesor con el niño ni la del niño con el profesor es la relación que los compone a los dos, en tanto se afectan y al afectarse se auto-afectan y con ello aumentan o disminuyen la potencia y lo que los cuerpos pueden hacer. A propósito, Deleuze hablando de su Spinoza nos dice que:

¡Vean entonces si esta situación no está esparcida por nuestras vidas! Pero ni siquiera nos damos cuenta que pasamos así nuestro tiempo, que somos como niños. Son los niños los que reclaman signos todo el tiempo. Ellos mismos están condenados a los signos, hacen signos. Cuando tienen hambre se ponen a llorar. Todo eso es ciertamente un mundo de signos << ¿Qué quiere decir el bebé? ¿Está contento? ¿No está contento? >> no salimos de esa vida. Jamás salimos. Cuando uno está enamorado es igual: <<¡Dios, dame una señal!>>³⁷.

Esto es lo que puede pasarle al niño y al profesor en la escuela de hoy en día, todo el tiempo del mundo esperando señales. La espera, la eterna espera, la espera viene de la esperanza, de la ilusión de que algo pase y nos cambie o nos haga pasar de un estado a otro. Todo el tiempo estamos en un pasaje: de la tristeza a la alegría y nuevamente de la alegría a la tristeza, aumentado y disminuyendo la potencia, según la relación se componga o se descomponga. Lo que le pasa al niño o al profesor, a cada uno de ellos, pueden poner en jaque a una de las dos partes de la relación de composición en su modo de ser, puede congelarlos y ya no dejarlos pasar de una afeción a la otra afeción; y dada la tristeza, permanecer en su propio

37 Deleuze, *En Medio de Spinoza*.

ser porque ha sido inutilizado en su encuentro con el otro, y es en este sentido que podemos construir un problema para ser pensado por un profesor filósofo, es claro que aquí no se está hablando del profesional filósofo, ni de que el profesor haga la historia de las escuelas de filosofía, que ya han hecho historia en el campo de la producción de la verdad como diría Nietzsche.

Lo ridículo, lo falso, lo negativo, lo grotesco es un profesor que niegue al adolescente en un gesto que lo vuelve a él mismo adolescente, ya no en el campo de la composición que aumenta la potencia, sino en el gesto de la copia que disminuye, lo único que él puede ser, un profesor que no es niño, y no es adolescente en el sentido de la noción de la edad, y que al mismo tiempo es incapaz de ser niño y adolescente en el verdadero sentido del devenir niño. Este es un trabajo serio para el profesor en el que se juega su propia existencia: volver a hacer, a aprender, volver al cuerpo artista del niño mediante un proceso de experimentación, que no tiene nada que ver con la práctica del laboratorio en tanto aplicación de un método, el uso de instrumentos didácticos, el manejo de herramientas educativas.

Esa experimentación de la que se ha hablado requiere de armas y de herramientas como lo señala Deleuze -nómada, profesor filósofo, pensador bailarín-. Se requiere de armas y herramientas, pero estas son el pensamiento, la fuerza, la potencia, la producción de acontecimientos, los recorridos en su imperceptibilidad para producir afectos, deseos y composiciones que aumenten la potencia del profesor, del niño y su relación. Bien, en este pasaje del profesor observador al profesor filósofo, al profesor artista, el niño es el medio, el entre, el Y con mayúscula haciendo imposible asignaciones, dominios, temporalidades, aunque sea difícil pensarnos la vida sin estas designaciones, en este caso.

Ahora bien, para que en adelante devenga motivación, diversión, trivialización, prescripción, y hasta hoy, se potencie la renovación y la innovación como acción propia del profesor, la intelectualización científica, se convierte en habilidad en la escuela, en adquisición de experiencias, para contar con sujetos dispuestos a la medición para la división, la separación y la distribución, en este caso, de la población escolar y de los profesores, de los saberes, de las subjetividades, aspectos que luego convierten dichos elementos en campos de reterritorialización y régimen en la escuela. Es muy difícil pensar en una escuela convertida en productora de enunciados nuevos, que sirva para producir nuevas subjetividades, nue-

vos mundos, nuevos universos. Esto no lo produce la escuela. Esto sucede afuera de la escuela, y aquí el afuera no es lo mismo que la exterioridad de la escuela. El devenir- niño es el pasajero, el afuera de la escuela. Lo nuevo.

Es necesario por tanto, mirar con atención, como funcionan las individualidades, técnicas, herramientas, estrategias y sistemas sujetos a reforma tras reforma³⁸, para trazar y precisar cuál es la línea que se pretende institucionalizar; por ejemplo durante el siglo XX, no se ha hecho más que aceptar la máquina escolar y darle la velocidad que cualifica encadenamientos, redes, sujeciones, proposiciones, separando al profesor del pensamiento como acontecimiento, al niño del profesor filósofo, del profesor artista y remitiendo al niño, que ya no es el niño artista en tanto el niño deviene niño, separándolo del saber en tanto encuentro y acontecimiento, manteniéndolo en relaciones duales sujeto-objeto, cuerpo-alma, razón-intuición, hombre-mujer, y es tal vez en estas relaciones, en las que por excelencia nos habitan las afecciones de tristeza: nombramos y somos nombrados y así divididos pensamos la acción, y esa acción es a la que damos movimiento en la escuela cuando se trata de hacer al individuo uno desenvuelto en un mundo posible.

Divididos en el mundo exterior y en el mundo interior, así estamos constituidos, de esa manera nos explican el mundo y a su vez lo explicamos; aunque eso no explique nada, así como el profesor observador explica la conducta y el comportamiento del niño recurriendo a la información registrada en el observador del niño ante la falta que atentan contra a las reglas del buen comportamiento, y esta falta lo califica como pensante o no pensante. Sin embargo, esto no explica por qué el niño piensa o deja de pensar, bien sea en sentido lógico formal o en el sentido del acontecimiento, y en cambio este reduccionismo de su potencia si logra abatirlo, aplastarlo, negarlo. Y que es lo que se niega al niño: la fuerza de su pensamiento,

38 La educación en Colombia por lo menos ha sido objeto de ocho reformas educativas a lo largo del siglo XX, de manera explícita en los planes de desarrollo de Colombia, sin tomar en consideración en este capítulo, las que tuvieron lugar en la primera mitad del Siglo XX; estas son: Las Cuatro Estrategias – Misael Pastrana Borrero (1970-1974) Para Cerrar la Brecha – Alfonso López Michelsen (1974-1978) Plan de Integración Nacional – Julio César Turbay Ayala (1978-1982) Cambio con Equidad – Belisario Betancur (1982-1986) Plan de Economía Social - Virgilio Barco (1986-1990) La Revolución Pacífica – César Gaviria Trujillo (1990-1994) El Salto Social – Ernesto Samper (1994-1998) Cambio para Construir la Paz – Andrés Pastrana (1998-2002) Hacia un Estado Comunitario – Álvaro Uribe Vélez (2002-2006) Estado Comunitario: Desarrollo para Todos – Álvaro Uribe Vélez (2006-2010) Más empleo, menos pobreza y más seguridad – Juan Manuel Santos (2010-2014) Todos por un nuevo País – Juan Manuel Santos (2014-2018)

la potencia de lo que su cuerpo puede, la alegría que aumenta dicha potencia, la relación de composición con lo que más le conviene y se adecua a su vida.

Es decir, la afirmación de la multiplicidad de percepciones y sensaciones, la pluralidad de las fuerzas, las afecciones, los deseos, los cuales quedan afectados en su relación de composición a manera de una relación dual, de oposición. Negando la potencia y las afecciones que se efectúan en la potencia como son, por ejemplo, según Deleuze, las multiplicidades, sobre todo cuando señala que no hay multiplicidades: multiplicidad de saberes, de modos de ser de los niños y de modos de ser de los profesores, sino que cada modo de ser, cada saber, cada sujeto es una multiplicidad, y justamente esto es lo que no admite nuestra escuela contemporánea, o la escuela de hoy: así se esfuerce por justificar sus actuaciones con el argumento de la diversidad, de la inclusión, del respeto por la diferencia.

Para esta institución social es difícil efectuar la potencia en pasiones y afecciones activas en la escuela, porque cuando la escuela toma el lugar de lo Uno pierde sentido, y con ella pierden sentido sus personajes, y cuando esto sucede dejamos de pensar o ya no pensamos o nunca hemos pensado:

Hay multiplicidades, lo que implica evidentemente una teoría y una práctica de las multiplicidades. Cuando abandonamos el dominio de las multiplicidades volvemos a caer en los dualismos, v.g. en el dominio del no-pensamiento, abandonamos el campo del pensamiento como proceso. Ahora bien, para mostrar hasta qué punto las cosas se estropean, pienso siempre en esta historia del deseo. Lo que he dicho desde el comienzo, es volver a decir que pensar y desear son la misma cosa" y por aquí ronda el deseo, que no es carencia, ni satisfacción, ni placer³⁹.

Este análisis y conclusiones, señalan de manera enfática, cómo la escuela instituye aceptación, obediencia y sometimiento al modo de ser de la sociedad, en las figuras del profesor y del estudiante y la relación pedagógica que se construye entre ellos en la perspectiva de la instrumentalización de los conocimientos, en la negación del pensamiento en tanto acto creador y en negatividad de la constitución de singularidad y multiplicidad de modos de ser, pensar y actuar. Es así como se aceptan en el mundo social estos principios, comportamientos y conductas como lo natural, lo normal y lo posible para poder vivir en condiciones de necesidad, acción e inten-

39 Curso del 26 de marzo de 1973. *Dualismo, monismo y multiplicidades*. Gilles Deleuze.

ción, una estrategia de la política, de la cultura y de la educación, tiene que ver con el hecho de privilegiar, en torno a la idea de interiorización, individualización y clasificación las actuaciones de los niños, de los jóvenes y de los profesores en el sentido de reconocer como buena la actitud infantilizada, pues, así se mantienen posiciones de dependencia, esclavitud e indecisión frente a la vida, lo que facilita la regulación, el control y las relaciones de dominación; esto que no quiere decir que no exista en el mundo contemporáneo, la creación, la novedad, la experimentación, la pluralidad, multiplicidad y las singularidades, pero se viven como rarezas en nuestras sociedades actuales. Los niños en consecuencia, luchan, aunque no sean conscientes de su actuar, aunque no siempre ganen la pelea por *ser sí mismos*. Es por ello que este escrito puede contribuir a la construcción de un planteamiento problemático sobre ¿Cómo se puede desinfantilizar el pensamiento del profesor y del estudiante en una composición de relaciones pedagógicas y escolares que exprese recorridos, encuentros y experimentación y no identidad y dependencia?

Bibliografía

Acuña, Ángel. "Sistema Decroly". Capítulo de un libro en preparación titulado: *la escuela en el régimen de organización de la instrucción pública argentina*. Buenos Aires: Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de Argentina, 1934.

Besse, Jean-Marc, *Decroly. Biblioteca de grandes educadores*. Editorial Trilias. 1989.

Deleuze, Gilles, *En medio de Spinoza*. Volumen I. Buenos Aires: Editorial Cactus. 2008.

Deleuze, Gilles, *El saber. Curso sobre Foucault*. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2013.

Deleuze, Gilles, *El poder. Curso sobre Foucault*. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2014

Deleuze, Gilles, *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Tomo III. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2015.

Deleuze, Gilles, *Diferencia y repetición*. Madrid: Amorrortu Editores, 2006.

Deleuze, Gilles and Guattari, Félix. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pre-textos, 1994.

- Deleuze, Gilles y Parnet, Claire. *Diálogos*. España: Pre-textos, 1980.
- Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Decroly, Ovide y Boon, Gerard, *Problemas de psicología y pedagogía*. Editor: Francisco Beltrán. 1929.
- Decroly, Ovide y Boon, Gerard, *Iniciación general al método Decroly y ensayo de la aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1946.
- Decroly, Ovide. Monchamp. E., *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1986.
- Dewey, John, *Las escuelas de mañana*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1918.
- Dewey, John, *La escuela y el niño*. Madrid: Ediciones de la Lectura. 1926.
- Dewey, John, *Filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura. 1927
- Dewey, John, *El hábito y el impulso en la conducta*. Madrid: Ediciones de la Lectura. 1929.
- Dewey, John, *La escuela y la sociedad*. Madrid: F. Beltrán, 1929.
- Dewey, John, *La inteligencia y la conducta*. Madrid: Ediciones de la Lectura. 1930.
- Dewey, John, *Pedagogía y filosofía*. Madrid: Librería Española y Extranjera. 1930.
- Dewey, John, *Reconstrucción de la filosofía*. Madrid: Ediciones de La Lectura. 1930.
- Dewey, John, *Libertad y cultura*. Rosario: Rosarto, 1946.
- Dewey, John, *La experiencia y la naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica, 1948.
- Dewey, John. *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- Freud, Sigmund, *Más allá del principio de placer*. Buenos Aires: Amorrortu, 1984.
- Galindo Olaya, Juan Diego. "Entre el aprendizaje y el aprender; el niño y el plano de Organización". En *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Montero González, Martha Soledad. "Escuela pública colombiana: entre la función social y la tecnología". En *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014.

- Montero González, Martha Soledad y Rojas Panqueva, Sandra. "Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método". En *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014
- Martha Soledad Montero, "Pedagogía científica y normalidad en Montessori", *Logos*, 20, 2011: 59-80.
- Montessori, María. *Educación y paz*. Argentina: Errepar, 1998.
- Montessori, María. *Educar para un mundo Nuevo*. Argentina: Longseller, 2003.
- Montessori, María. *La educación de las potencialidades humanas*. Argentina: Errepar, 1998.
- Montessori, María. *La mente absorbente del niño*. México: Editorial Diana, 1991.
- Páez Guzmán, Esaú Ricardo. "A propósito de la didáctica: salir del aula, entrar al aula". En *Educación y Pedagogía. Pasajes, encuentros y conversaciones*. Tunja: Editorial UPTC, 2014.
- Piaget, Jean, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica, 2000.
- Rajchman, John, *Lacán, Foucault y la cuestión de la ética*. México: Editorial Psicoanalítica de la Letra, A.C., 2001.
- Serres, Michel. *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.