

“Deleuze y la vida cotidiana. Cartografías para una vida intensa”

Gustavo Santiago

En *Pierre Menard, autor del Quijote*²⁴¹, Jorge Luis Borges pone en evidencia las similitudes entre el difuso recuerdo de algo acontecido tiempo atrás, y el aspecto vagamente amorfo de los conceptos, las ideas, cuando se están gestando. Es esa similitud entre el vago recuerdo y la tenue precognición del desarrollo de un concepto lo que habilita el presente escrito.

Hubo un hermoso encuentro presencial en Tunja, en octubre de 2015, en el que intercambiamos miradas, sonrisas, aplausos; en el que trabajamos, pensamos, un número de personas del que no podría precisar la cantidad, pero sí la calidez y el compromiso con los temas abordados.

Hasta Tunja llegaba yo en calidad de “disertante”. Pero luego de ser presentado, de mi bolso no saqué una ponencia impresa, sino un cuaderno de apuntes -el mismo que usaba en ese momento para preparar mis clases, el mismo que tengo ante mí en este momento, en mi departamento de Buenos Aires-. En ese momento sorprendí al auditorio al anunciar que no iba a pronunciar una conferencia, sino que los iba a invitar a participar de una clase. Por ello, no permanecí en el estrado, sino que me coloqué en el mismo nivel que los demás -que por ese simple acto dejaban de ser oyentes y pasaban a ser *participantes*. El espacio no era ya un auditorio, sino un aula de grandes dimensiones. Los apuntes en los que me apoyaba para desarrollar la clase, forman parte de un trabajo que me está llevando a explorar los diversos aportes que algunos filósofos pueden hacer a la educación. Algunos llamarían a esto *work in progress*, como si la apelación a una lengua foránea le diera mayor legitimidad a la

241 Jorge Luis Borges, “Pierre Menard, autor del Quijote”, en *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé, 1991.

exposición pública de un trabajo en el momento mismo de su realización. Quizá, convendría que recordáramos que todo lo que hacemos en Filosofía es provisorio y conjetural. Y que todo se enriquece siempre con el aporte de los otros.

Al recibir la gentil invitación a enviar mi trabajo vuelvo a encontrarme en una situación semejante a la de aquel momento. Tengo ante mí los apuntes que empleé aquel día, pero no una grabación de lo que efectivamente sucedió en aquella clase en Tunja. Y así como esos apuntes no constituían una conferencia, ahora tampoco conforman un "artículo". La buena voluntad del Grupo de Investigación, con la Profesora Martha Soledad Montero González a la cabeza, me permite hacer público este boceto abierto, provisorio, que necesitará más de la complicidad de un lector co-amante de la filosofía que de la mirada evaluadora de un jurado para ser aprovechado.

Mi atrevimiento de hace dos años y el actual, se apoyan en la convicción de que el propio Deleuze -pues de él se trata este trabajo- hubiera preferido una clase a una exposición magistral, y un boceto a un "artículo académico". El propio Deleuze reclamaba para sí lectores cómplices más que críticos y prefería poner en funcionamiento máquinas deseantes más que aparatos codificadores del saber.

El docente "deleuziano"

Quienes disfrutamos de los textos de Deleuze somos, como diría él mismo, amantes de la sabiduría, amigos en la filosofía. Y tenemos, seguramente, otro amigo en común: Foucault. Fue él quien dijo, refiriéndose a la obra de Deleuze: "por mucho tiempo creo que esta obra girará por encima de nuestras cabezas (...) Pero tal vez un día el siglo será deleuziano"²⁴².

Esta cita se ha repetido hasta el cansancio. Y se ha discutido mucho acerca de cuál era el siglo al que se refería Foucault. ¿El XX? ¿El XXI? Por mi parte, adhiero a la interpretación -apoyada por el contexto en que fue pronunciada dicha declaración- que sostiene que Foucault no estaba hablando de "siglo" en un sentido temporal, sino que lo hacía con el sentido que se emplea cuando se habla de lo "secular". Es decir, de aquello que pasa a formar parte del mundo de todos los días, de la vida cotidiana. Frente a pensamientos propios de cenáculos privilegiados y selectos, Foucault presiente que el pensamiento

242 Michael Foucault, *Dits et Ecrits, tome 1 : 1954-1975*. Paris : Éditions Gallimard, 2001, 943.

de su amigo en la filosofía, de su co-pretendiente en el amor hacia la sabiduría, ganará terreno en la vida del hombre común.

Para acotar nuestro espacio de análisis, vamos a referirnos aquí no a la vida cotidiana de cualquier persona, sino a la de un docente. Es importante tener presente que no nos referiremos a un docente que enseña la filosofía de Deleuze ni a alguien que intenta “aplicar” sus conceptos. Estamos pensando en alguien que está habituado a leer a Deleuze, al que le sucede algo análogo a lo que le ocurre a quien pasa mucho tiempo en compañía de un buen amigo. De igual modo, que el trato frecuente con otra persona va haciendo que uno adquiera algunos de sus modismos, de sus perspectivas, sin advertirlo, frecuentar a un filósofo también va haciendo que algo de su perspectiva sedimente en el lector. Nuestro “docente deleuziano” será una suerte de personaje conceptual que nos permitirá conjeturar cómo desarrollará su tarea alguien atravesado por el pensamiento de Deleuze.

El docente ante las líneas segmentarias y las líneas de fuga

Un docente es alguien que forma parte de un aparato estatal, verticalista, jerárquico, en el que hay toda una serie de lineamientos duros (políticos, económicos, morales, religiosos, positivistas, entre otros), que delimitan sus posibilidades de movimiento discursivo. Se trata de líneas segmentarias que pretenden definir tanto aquello que puede enseñarse -y los modos de hacerlo- como la propia identidad del docente. Le proveen de un eje, un tronco al que debe atenerse, sobre todo si pretende ascender por él. Como se trata de una estructura basada en la trascendencia incluye una clara escalinata de jerarquías en la que cada peldaño está perfectamente estipulado. Del mismo modo que lo está el comportamiento “normal” de aquel que se desplaza a través de ella. Es una estructura que ordena y normaliza.

Hay docentes que se sienten a gusto en esa estructura. Se mueven en ellas muy cómodamente y llegan a extrañarlas cuando no se encuentran en la institución educativa. Se complacen en que todo esté normado, regulado. Defienden la estandarización porque entienden que es lo que les permitirá competir con reglas claras ante los otros; confían en la transparencia de un sistema que les presenta garantías de imparcialidad (aunque en los hechos tal cosa sea imposible). Es así como no solo prefieren que haya un programa preesta-

blecido de la materia, sino también, que haya pautas explícitas para afrontar cualquier situación que tenga lugar en el aula. No es muy arriesgado sostener que la actitud complaciente con la normativa estándar es mayoritaria en el ámbito docente. Pero tampoco sería arriesgado afirmar que nuestro “docente deleuziano” no se encontrará cómodo en medio de ellas. Dicen Deleuze y Guattari:

A este fascismo del poder (que anida en las líneas segmentarias) nosotros contraponemos las líneas de fuga activas y positivas porque tales líneas conducen al deseo [...] No se trata de que cada uno escape “personalmente”, sino de provocar una fuga, como cuando se revienta una cañería o cuando se abre un abceso. Dejar que pasen los fluidos por debajo de los códigos sociales que pretenden canalizarlos o cortarles el paso²⁴³.

¿Qué opciones tiene, entonces, nuestro docente deleuziano? En primer lugar, podría pensarse en que abandonara el sistema educativo. Pero, en ese caso, estaría tomando la fuga como huida, como escape personal. También podría intentar hacer estallar el aparato normalizador. Denunciar, criticar, bloquear, promover movilizaciones contra la opresión educativa. Este tipo de acciones, que lo colocarían en una posición exterior, sería una apuesta por una revolución educativa en el sentido tradicional del término “revolución” -si es que tiene sentido hablar de una “revolución tradicional”-. Es una posibilidad, aunque no parece muy deleuziana. Finalmente, nuestro docente podría optar por quedarse en el interior del sistema procurando generar “fugas”, buscando que el deseo fluya sin codificación, sin canalización, aguijoneando toda norma, todo lineamiento que pretenda bloquearlo.

La perspectiva inmanentista

Como sabemos, la inmanencia implica, ante todo, horizontalidad. Se alimenta de conexiones entre elementos heterogéneos, pero que están en un mismo nivel. Nuestro problema es que, como hemos dicho, la docencia -al menos si se trata de docencia formal, tal como aquí estamos considerando- se ejerce en instituciones que en sí mismas son verticalistas. Y esto no en un sentido marginal o secundario. Son instituciones que desde sus inicios han asumido como una de sus funciones fundamentales el disciplinar.

243 Gilles Deleuze, *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 1999, 32.

En diálogo con Claire Parnet²⁴⁴, Deleuze afirma que no cree que pueda existir un gobierno de izquierda. Es que la estructura estatal de circulación del poder es esencialmente de derecha. A lo sumo -sostiene- podría esperarse de un gobierno que realice algunas acciones de izquierda. Un planteo análogo podría hacerse aquí. Si bien la propia estructura institucional hace que no pueda haber un docente que se desentienda completamente del orden verticalista jerárquico, trascendentista, de la institución en la que trabaja, cabe esperar que pueda ser capaz de realizar acciones de corte “inmanentista”.

Las diferencias y la tolerancia

Desde hace algunas décadas, a los docentes se nos impone como objetivo pedagógico el trabajo en favor de la tolerancia de las diferencias en el aula. A contramano de lo políticamente correcto, a un deleuziano ese objetivo puede resultarle insatisfactorio. No, obviamente, porque esté en favor de la intolerancia, sino porque la actitud “tolerante” le resultará insuficiente para tenerla como objetivo de trabajo. Porque el tolerante no ve nada positivo en la diferencia. Simplemente -y como se considera magnánimo y, como tal, superior al otro- la soporta, la aguanta: la tolera. Él se siente en una posición de superioridad tal frente al otro que se permite mostrarse benevolente con él tolerándolo.

Lo que un deleuziano propiciará -a su vez, como buen spinoziano- no será una actitud de tolerancia ante la diferencia, sino una *valoración positiva* de ella. Pensará la diferencia no como algo que hay que soportar, sino como algo que conviene elegir. Es decir, como algo beneficioso. A la vieja expresión que sostiene que “mi libertad termina donde empieza la libertad del otro”, que reposa en una concepción antropológica que concibe al otro como limitador -ya que disminuye los alcances de mi libertad con su sola presencia-, responderá con otra frase que sostenga que “mi libertad, en el encuentro con la libertad del otro, nos hace más libres a ambos”. Si se trata de un otro muy semejante a mí nuestro enriquecimiento será fundamentalmente cuantitativo. Juntos, podremos más, es cierto.

244 Gilles Deleuze y Claire Parnet, *Abecedario*, G de gauche. Programa de la televisión francesa producido por Pierre-André Boutang en 1988-1989, emitido en el año 1996. Consiste en una serie de tres entrevistas que Claire Parnet le realizara al filósofo. https://es.wikipedia.org/wiki/El_Abecedario_de_Gilles_Deleuze (consultado el 26 de febrero de 2017)

Pero más de lo mismo. En cambio, si se trata de alguien considerablemente diferente de mí, el encuentro nos permitirá crecer a ambos también en lo cualitativo. Ambos podremos más y más cosas de las que antes podíamos.

Si el docente espera que la potencia de su grupo de alumnos aumente en su capacidad crítica y creativa, en su capacidad de estudio y análisis, en su capacidad de enfrentarse a problemas nuevos, tomará como una de sus principales tareas el fomentar y favorecer las conexiones heterogéneas entre ellos.

Organización y orden

Toda institución verticalista es promotora y defensora del orden. Hay un lugar para cada cosa, y cada cosa debe de estar en su lugar. Por “cosas” se entenderá, en el ámbito educativo, tanto a los muebles del salón de clases como a los docentes y los alumnos.

El docente tiene un lugar privilegiado: el frente. Si es posible, se encontrará elevado de modo que su palabra pueda llegar claramente a todo su auditorio y que su mirada pueda controlar sin dificultad lo que sucede con los receptores de sus gestos, sus palabras y sus miradas. El lugar de esos receptores, que deberán permanecer quietos, callados y visibles, es el delimitado por las filas e hileras de bancos orientados hacia el frente.

En el paradigma del orden, la única voz merecedora de ser escuchada es la de la autoridad. Su portavoz es alguien ungido por el poder institucional (tras haber superado los filtros específicos que pusieron a prueba su idoneidad para ocupar ese lugar) como representante de la ley. Él anuncia las pautas y cuida que se cumplan; él distribuye el saber. En términos que podrían corresponder tanto a un marco religioso como iluminista podemos decir que el docente, en tanto que autoridad, es el portador de la luz. Si el docente no estuviera en el aula, o si no desempeñara como debe su labor, los alumnos no podrían aprender ni respetarse entre sí. Imperaría el caos.

Nuestro docente deleuziano, sin embargo, hará todo lo posible por correrse de este paradigma del orden, aunque sin entregarse al caos. Porque, como dice Deleuze, “el caos, caotiza”. El propio Nietzsche -acaso el filósofo que con mayor osadía penetró en los peligros del caos- advirtió contra sus efectos disolutivos. Pero, como bien sabe nuestro docente, el caos no es la única alternativa al orden. Podría

decirse, incluso, que en muchos casos lo caótico termina resultando funcional al orden, ya que habilita su ejercicio represivo cuando la situación se complica para quienes sustentan una posición de poder privilegiada.

Una mejor alternativa al orden es la organización. La principal diferencia con el orden es que en este caso se trata de una estructura en la que no hay jerarquías, sino que todos los que la componen están en el mismo nivel. No es que sean “iguales” (ni, mucho menos, “idénticos”). Pero su diferencia no tendrá que ver con rangos jerárquicos, sino con roles. En la medida en que se trata de seres singulares, todos podrán cosas diferentes. Y esta diferencia de potencia es lo que hace que desempeñen roles diferentes. La organización permite que las particularidades de cada miembro redunden en un beneficio para la comunidad conformada por ellos. Los roles desempeñados pueden no ser fijos ya que cada cual puede alimentarse de lo que otro puede. En la organización hay lugar para el aprendizaje compartido, frente a la obediencia que demanda el orden. Queda claro que desde esta perspectiva el rol docente se diferencia del de los alumnos. No pierde su especificidad. Pero esto no significa que esa diferencia lo coloque en una posición de privilegio o “superior”. Si no existiera una especificidad del rol docente nada de lo que estamos proponiendo en este trabajo tendría sentido. Justamente, de lo que se trata aquí es de encontrar una especificidad del rol que permita evitar que se convierta al docente en un mero funcionario del orden institucional.

Potencia y poder

Otra distinción que seguramente tendrá en cuenta nuestro docente deleuziano es la distinción entre poder y potencia. Distinción que puede parecer un tanto arbitraria, pero que cobra sentido a partir de la definición de ambos términos.

Cuando hablamos de “poder”, como sustantivo, nos referimos a la apropiación, sea por parte de una institución o de algunos individuos, de la posibilidad de acción de otros individuos. En una estructura jerárquica entendemos que los miembros denominados “superiores” concentran mayor poder que los inferiores, en tanto que controlan la mayor cantidad posible de sus acciones. Precisamente, las peleas por lograr ascender en una jerarquía institucional tienen que ver con esta posibilidad de incrementar el poder aumentando el control sobre un número mayor de “subordinados” Como

el sistema, además, establece una relación directa entre poder y dinero, cuanto más alto sea el cargo al que se acceda mayor será la retribución económica que se obtenga.

Un salón de clases estructurado según jerarquías de poder colocará en lo más alto (representado por el frente del aula) al docente -que a su vez estará subordinado al director, este al inspector, etc.-. En primera fila -es decir, en el nivel jerárquico siguiente al del docente- se ubicarán los alumnos dilectos del profesor: los que tienen un trato más familiar con él, los que cumplen generalmente con sus expectativas, los que lo adulan, etc. Si bien en este caso no hay una compensación económica que simbolice el grado de poder de estos alumnos, su "crédito" se materializará en las calificaciones, en la concesión de algunos favores ocasionales, en la mayor atención que se le concederá a su palabra. La jerarquía desciende proporcionalmente a la distancia del escritorio del docente (más allá de que suelen existir otros lugares de privilegio: los próximos a las ventanas, las estufas o ventiladores, etc.) hasta llegar a los de la última fila, que suelen constituir el grupo de los "sospechosos de siempre" que si bien gozan de algún grado mayor de libertad en cuanto al control visual y auditivo por parte del docente, son por ello mismo potenciales acreedores de reprimendas y llamados de atención. El docente que se posiciona desde la perspectiva del poder suele emplear un tono de voz alto, enérgico, suele tener la mirada atenta a cualquier anomalía y suele desplazarse de modo que ni siquiera los más resguardados puedan escapar a su vigilancia.

El paradigma de la potencia también concierne al poder. Pero al poder como verbo. Entiende al poder como aquello "que se puede" tanto singular como colectivamente. Un docente deleuziano, buscará ante todo que sus alumnos puedan desarrollar al máximo su potencia singular y propiciará las conexiones que permitan alcanzar la mayor potencia comunitaria. Por eso se concentrará más en conectar a los alumnos entre sí que en adosarlos a su propio discurso. Buscará que el nivel de actividad de sus alumnos aumente en lugar de que permanezcan quietos, callados y en silencio, como promueve el paradigma del poder.

El deseo

Es habitual escuchar que los alumnos no se interesan por estudiar, que han perdido el deseo de saber. Esos discursos se apoyan en

una concepción del deseo en la que este está caracterizado desde la carencia. Se desea aquello que no se tiene. En una institución educativa se tratará del “deseo de saber”. ¿Dónde se ubicará ese saber que se presupone que los alumnos deberían desear? En los docentes y en los textos. Por supuesto, los alumnos -en tanto que sujetos que desean lo que no tienen- serán colocados en el lugar de la ignorancia.

Esta no es la concepción del deseo que maneja Deleuze. Para él el deseo no es carencia, sino producción. De ahí que un sujeto deseante no pueda ser colocado en una posición pasiva o como mero receptor de lo que otros le proporcionen. Quien desea, produce. Un docente que quiera alimentar el deseo en sus alumnos buscará los medios para colaborar con ellos para que puedan crear agenciamientos en los textos, palabras, miradas, movimientos, etc., que produzcan algo nuevo y, sobre todo, potente.

Planes versus planificación

Nuestro docente no planifica. Hacerlo implicaría que creyera tener pleno control de lo que sucede y va a suceder en el aula. ¿Significa esto que deja todo librado al azar? Obviamente, no. En los términos que hemos propuesto antes, diríamos que no se entrega al caos ni a una estructura de orden. Lo que busca es organizar. Para ello diseña planes, hace mapas. Un plan permite postular de antemano algunas acciones, pero atendiendo a aquello que puede irrumpir de un modo azaroso. Pone el acento en el estímulo, en la propuesta más que en la consecución de objetivos prefigurados. Es algo semejante a lo que sucede cuando se hace un plan, por ejemplo, para el fin de semana. Podemos planear una caminata al aire libre, pero si las condiciones del clima al llegar la fecha prevista son muy desfavorables, la caminata quizá se transforme en una película en el cine. Lo importante, en el caso de una actividad recreativa, es encontrar aquella que mayor satisfacción pueda producir. En lo que se refiere al aprendizaje, la mejor actividad será aquella que les permita a los alumnos desarrollar sus potencialidades.

A modo de cierre

Como hemos señalado al principio de este texto -y en el encuentro presencial que lo originó- de lo que se trata cuando se desarrolla

una actividad filosófica es de pensar. De ahí que las conjeturas que aquí hemos presentado no tengan mayor -ni menor- propósito que ese: contribuir a que aquellos que se dedican a la docencia y que se encuentran a gusto en compañía de los textos de Deleuze puedan repensar en su práctica diaria y en los modos de enriquecerla. Nada de lo que aquí se ha dicho pretende tener el estatus de un saber. Se trata, a lo sumo, de un intento de provocación del pensamiento que refleja las cavilaciones que desde hace tiempo viene haciéndose quien ha escrito este texto.

Bibliografía

- Borges, Jorge Luis, "Pierre Menard, autor del Quijote", en *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé, 1991.
- Deleuze, Gilles, *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 1999, 32.
- Deleuze, Gilles y Parnet, Claire, *Abecedario, G de gauche*.
- Foucault, Michael, *Dits et Ecrits, tome 1 : 1954-1975*. París: Éditions Gallimard, 2001, 943.