



FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA
Y RELACIONES INTERNACIONALES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES
ESCUELA DE COMUNICACIÓN SOCIAL

UN VIAJE PEDAGÓGICO MÁS ALLÁ DE LOS LÍMITES DEL LENGUAJE
La comunicación como vía hacia la irrupción de acontecimientos en lo
educativo. Un estudio de caso.

Alumno: Vitali, Florencia

Tutor: Gallegos, Alicia

Trabajo de grado para optar por el título de Lic. en Comunicación Social

Rosario, Santa Fe

Junio, 2014

RESUMEN

Este proyecto de investigación es una contribución más para nutrir el camino colectivo de los que buscamos transformar lo educativo desde su dimensión comunicacional, para comprender la potencialidad del lenguaje en la construcción de experiencias pedagógicas. Los procesos comunicacionales necesitan derribar ciertos muros lingüísticos para que los niños puedan comunicarse desde diferentes modos de expresión generando acontecimientos, que transmuten las subjetividades hacia otros modos de ser posibles. Los encuentros pedagógicos tienen el desafío de hacer acontecer las intensidades de la infancia para aprender según lo que cada niño puede, quiere y siente. En ese sentido, a lo largo de estas hojas, se reflejarán los viajes semióticos que se pueden emprender en el lenguaje para experimentar nuevos sentidos en la construcción de aprendizajes.

Para ello, desde la filosofía de la multiplicidad, se hará hincapié en la concepción de la comunicación como acontecimiento, es decir, como encuentro entre cuerpos para afectar y ser afectados, para posibilitar la irrupción de nuevos modos de habitar el lenguaje educativo. Esta visión reniega de la lógica de la representación que organiza y rige las experiencias educativas transmitiendo un lenguaje que, ordena, disciplina, y propaga significaciones dominantes, con poco interés en fomentar la creatividad semiótica de cada niño en particular.

Después de haber trabajado un año en La Granja de la Infancia, se realizará un estudio de caso sobre sus dispositivos semióticos-lúdicos para comprender cómo posibilitan otro modo de aprendizaje más relacionado con la experimentación de las fronteras del lenguaje. Se analizarán sus estrategias semióticas para demostrar los sentidos que se efectúan en la composición de relaciones, y si hay acontecimiento o no.

PALABRAS CLAVES: Lenguaje escolar- Dispositivos lúdicos-semióticos- Comunicación- Acontecimiento- Aprendizaje- Experiencia

AGRADECIMIENTOS

A la cátedra “Institución y Sociedad” que contribuyo a potenciar en mí un proceso de devenir-otro con mucho conocimiento y reflexión.

A Alicia Gallegos que me guio en el trabajo con compromiso y responsabilidad.

A mis padres y hermano que me aconsejaron y me apoyaron durante este proceso de crecimiento personal y formacional. Que aceptaron mis tiempos e inquietudes, que me tuvieron fe y me brindaron su cariño incondicional para continuar en el trayecto de mis deseos.

A amigos que me alentaron y apostaron por mí, que compartieron sus alegrías e ideas durante este viaje.

A La Granja de la Infancia, espacio en el que me capacite laboralmente y realice el trabajo de campo. Fue un lugar de disfrute y mucho aprendizaje.

A mis abuelos, por ser ejemplos de vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS	5
CAPÍTULO I: <i>La máquina lingüística-significante de la escuela</i>	
I.I: La escuela como máquina capitalista	10
I.II: Agenciamientos educativos de enunciación arborescentes	15
I.III: Máquina abstracta de sobrecodificación	18
I.IV: De la rostridad	21
I.V: Deseando	24
I.VI: Micropolítica del deseo	26
CAPÍTULO II: <i>Más allá de los límites del lenguaje</i>	
II.I: La comunicación como acontecimiento	29
II.II: De cuerpos, afectos y potencia	32
II.III: El plano del sentido	34
II.IV: Hacerse un cuerpo sin órganos	36
II.V: Un tiempo imperceptible	37
CAPÍTULO III: <i>Trabajo de campo en La Granja de la Infancia</i>	
III.I: Presentación de La Granja de la Infancia	40
III.II: Explorando otros modos de ser	44
III.III: Más allá de las palabras	49
III.IV: Cuando algo inesperado acontece	52
CONCLUSIÓN	59
BIBLIOGRAFÍA	62

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación invita a reflexionar sobre como experimentar encuentros pedagógicos desde una filosofía de la comunicación, que comprende a los procesos comunicacionales como acontecimientos, capaces de desenmascarar la lógica significativa del lenguaje para aprender desde otras semióticas particulares, que promuevan la construcción de experiencias a través de la comunicación con uno mismo y con otros. En un mundo en constante movimiento, la complejidad de los cambios, nos interpela repensar las prácticas educativas para que generen espacios de encuentro con la otredad y puedan descodificar la materia semiótica dominante para crear otros modos de expresión hacia procesos de individuación más libres.

El campo educativo no ha quedado ajeno a la dictadura del significante modelando signos, que reproducen el orden social capitalístico y ordenan que cada niño despliegue su singularidad en él, con indiferencia de lo que quieren y pueden hacer. Enunciados y deseos quedan ajustados a una estructura sobrecodificadora que, estabiliza, organiza y neutraliza las coordenadas semióticas de los niños según sus propios ejes de significación. La lógica de la reproducción reprime todas las otras funciones del lenguaje, y le quita importancia a semióticas lúdicas, mímicas, gestuales, que pueden resistir las significaciones preestablecidas y generar encuentros pedagógicos creadores, para canalizar las intensidades de la infancia sobre las territorialidades dominantes que transmite la máquina semiótica escolar.

La escuela actúa como máquina de sujeción estructurando cualquier posible interacción entre las palabras y las cosas, e inhibiendo cualquier movilización semiótica que pueda producir otras líneas de realidades. Los modos de expresión infantiles quedan coaccionados a través de modos colectivos de semiotización que ponen la libido a su servicio desterritorializándola para mayor disciplinamiento de los cuerpos. El lenguaje escolar reproduce iconos, estereotipos, valores, sin contacto real con los flujos¹

¹ Cabe destacar, que los flujos son las líneas de los agenciamientos. Cada agenciamiento hace una composición, una conjugación de todos los flujos que intervienen: políticos, económicos, biológicos,

de deseo de los niños. Encauza las expresiones corporales y verbales a través de la máquina lingüística que defiende un orden trascendente fundado en el carácter universal de las articulaciones significantes de ciertos enunciados.

Cabe destacar que desde la filosofía de la multiplicidad², conocemos a través de agenciamientos, que ponen en relación a las ideas, los cuerpos, los enunciados. El agenciamiento es un complejo de líneas que une a esos elementos de determinada manera para hablar, accionar y pensar de acuerdo a las relaciones que establece con las cosas. Un agenciamiento posee dos caras, una de contenido, otra de expresión. Por un lado, es agenciamiento maquínico de cuerpos, de acciones y pasiones, mezcla de cuerpos que actúan los unos sobre los otros; por otro, agenciamiento colectivo de enunciación, de actos y enunciados, transformaciones incorpóreas que se atribuyen a los cuerpos. Pero hay algo más profundo que esas dos caras, y es lo que llamamos máquina abstracta, que es mucho más que el lenguaje.

La máquina abstracta rompe con las polarizaciones sujeto-objeto, identidades, roles y cualquier otra estructura prefijada, rompe con los efectos de significación, con coordenadas fijas y universales y, permite experimentar múltiples sensaciones o intensidades haciendo circular agenciamientos de deseo del niño antes de ser sobrecodificados por los agenciamientos colectivos de enunciación que constituyen la máquina semiótica escolar. En ese sentido, el rechazo hacia el conjunto maquínico escolar reside en estar constituido en su mayoría, por fuerzas reactivas que estructuran los agenciamientos de expresión según el régimen signifiante, y limitan las máquinas abstractas de deseo y poder de los niños por poner el aprendizaje al servicio de un orden

sociales, culturales. Los flujos son energía pura, que dibujan una cartografía de muchos flujos, intensidades, movimientos, caracterizados de acuerdo al plano por el que pasen.

² Multiplicidad es un concepto filosófico de Edmund Husserl y Henri Bergson. Forma una parte importante de la filosofía de Gilles Deleuze, particularmente en su colaboración con Félix Guattari en *Capitalismo y Esquizofrenia*. La noción de multiplicidad es una crítica a la negatividad y el método dialéctico. La teoría de las multiplicidades debe ser distinguida de los problemas filosóficos tradicionales de "el Uno y lo Múltiple". No hay ni uno ni múltiples, que en todos los casos implicaría recurrir a una consciencia que sería regulada por el uno y desarrollada por el otro (Deleuze 1986, 14). Es un concepto de individualidad que no se adecua a la lógica de la identidad priorizando la conjunción "y" sobre el verbo "ser".

fijado de cosas. De ahí, el desafío de orientar los agenciamientos hacia un plano de inmanencia donde el devenir no se separe de las líneas de fuga que pueden trazarse entre las “cosas” liberando el poder de afección de los cuerpos y experimentando otros modos de ser/hacer.

Para actualizar nuevas líneas de realidades y hacer emerger acontecimientos en los encuentros pedagógicos se necesita experimentar afectos, abrirse a las relaciones con otros, a una auténtica relación con el afuera para que surjan nuevos agenciamientos que replieguen la subjetividad hacia otros modos de ser invisibilizados por el lenguaje. Es preciso que la experimentación de intensidades, de nuevos signos, arrastre al pensamiento hacia un movimiento de búsqueda, para entrar en relación con fuerzas que lo violenten y pueda emerger un nuevo punto de vista, un nuevo acto de creación en el aprendizaje. Lo que esta siempre en juego son los encuentros, los acontecimientos, o sea, la relación en tanto exterior a sus términos. Los encuentros pedagógicos necesitan hacer emerger acontecimientos a través de la comunicación de diferencias para construirle otros sentidos a lo educativo desde la infinita potencialidad semiótica de la infancia.

En efecto, el propósito de este trabajo es resaltar la necesidad de fortalecer los encuentros pedagógicos sin reducir la creatividad maquínica de la infancia promoviendo procesos comunicacionales desde diferentes agenciamientos de expresión para hacer emerger acontecimientos que afecten las subjetividades y experimenten nuevos sentidos en lo educativo. Este proyecto reivindica la lógica de los afectos para que los aprendizajes sean forzados, sacudidos y arrastrados a través del encuentro con otros cuerpos, y la experimentación de diversos regímenes de signos más allá de la máquina lingüística escolar. Es preciso que la escuela no derribe la creatividad semiótica de los niños para tener mayor capacidad autónoma de discernir entre lo real y lo representado, entre lo vivo y lo ficticio.

Es de mi interés invitar a crear formas de aprendizajes más humanos, creativos y vivos, en los que todos se sientan constructores del ambiente, de las relaciones y de sí mismos. Las prácticas educativas deben ser un hervidero de recorridos posibles de individuación, entre imágenes, sonidos, olores,

palabras, entre la infinita capacidad comunicativa de interactuar con otros cuerpos. En palabras de Félix Guattari (1979:13), “es tratar de hacer advenir como una revolución estética que trabajará los cuerpos, las formulas de inter-subjetivación, la percepción del mundo”.

¿Cómo potenciar las máquinas semióticas del niño durante los aprendizajes para que pueda mantener una proximidad máxima con su singularidad de deseo? ¿Qué tipos de componentes semióticas en el ámbito educativo pueden movilizar máquinas abstractas de deseo? ¿Cómo fortalecer los encuentros pedagógicos desde la capacidad comunicativa de los acontecimientos?

Para indagar sobre la comunicación como vía hacia la irrupción de acontecimientos en los encuentros pedagógicos, se realizará un estudio de caso en la Granja de la Infancia, ya que es un espacio en el que convergen diversas semióticas para conocer y formarse desde diferentes modos de expresión individuales y colectivos de los niños. Sus dispositivos lúdicos-lingüísticos y no lingüísticos pretenden recrear la lógica del lenguaje escolar desde la posibilidad del acontecimiento. En este lugar se podrá observar los límites y alcances de la comunicación para ir más allá de los límites del lenguaje y construir experiencias pedagógicas críticas y de mayor autoconocimiento. Además, se ejemplificará las componentes semióticas de los dispositivos que promueven otros modos de semiotización además del lingüístico escolar.

El proyecto se divide en tres capítulos. En el primero se realiza un análisis político de la escuela como una institución inmiscuida en la sociedad capitalista moderna, que se maquina de tecnologías de sujeción semiótica para la reproducción y el aprendizaje de un lenguaje adaptado a los intereses de poder. Se abordarán las características de su modo de funcionamiento de carácter más reactivo y de control. Por el otro lado, el capítulo II empieza a aproximarse a la voluntad de querer fortalecer el quehacer educativo desde el lenguaje de los acontecimientos experimentando diferentes afectos desde diferentes semióticas. Por último, el tercer capítulo comprende el trabajo de campo en La Granja de la Infancia para analizar los

vectores de sentido que participan en la composición de los encuentros desde diferentes modos de expresión. Se describen algunas características de sus dispositivos lúdicos, y cómo los niños se apropian de esos modos de aprender con su consecuente posibilidad de acontecimiento.

OBJETIVO GENERAL

- 1- Mostrar la importancia de la dimensión acontecimental de la comunicación en los encuentros pedagógicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Contrastar los efectos reactivos de la máquina semiótica escolar con otras semióticas transformadoras que posibilitan un rizoma pedagógico.
- 2- Fomentar alternativas semióticas-pedagógicas que generen subjetividad desde el lenguaje de los afectos.
- 3- Realizar un estudio de caso en La Granja de la Infancia para comprender la eficacia de diferentes modos de expresión para hacer emerger acontecimiento.

CAPÍTULO I

La maquina lingüística-significante de la escuela

I.I: La escuela como máquina capitalística

El conjunto de herramientas conceptuales provenientes de la teoría del acontecimiento³ permite analizar la lógica de la institución educativa en la sociedad capitalista moderna. La naturaleza de la máquina⁴ semiótica de la escuela no puede ser comprendida independientemente de los procesos de desterritorialización y reterritorialización de signos que el capitalismo desarrolla. Esta institución está inmiscuida en un campo de fuerzas de poder y deseo, fuerzas de liberación y dominación, de procesos de desterritorialización y reterritorialización; conceptos que ayudarán a analizar como el agenciamiento de enunciación educativa responde a las ordenes emitidas por la máquina capitalista de sujeción social.

Lo que la escuela es capaz de hacer o devenir está determinado por las líneas de fuga o desterritorialización capaz de sostener, es por eso, que desde el punto de vista del cambio social y/o político, todo depende de la naturaleza de las formas de desterritorialización presentes en una situación dada. Según Deleuze y Guattari (1987:508), los procesos de desterritorialización son los movimientos que definen un conjunto maquínico, y las líneas de fuga o de vuelo su capacidad de efectuar transformaciones en otros conjuntos o en sí mismo. La desterritorialización es o bien relativa o bien absoluta. Es relativa en la medida en que concierne sólo a los movimientos dentro del orden actual de las cosas, sin embargo, puede ser positiva o negativa. Negativa es cuando el elemento desterritorializado es sometido

³ En su obra "Lógica del sentido", Gilles Deleuze propone pensar una teoría del sentido única y original: el sentido como acontecimiento incorporal. El acontecimiento es lo que sucede en el "y" de las cosas, en los límites del lenguaje, en lo no identificable. Para acercarnos a la noción de acontecimiento, fundamental para el filósofo francés, debemos remitirnos a la filosofía de los antiguos estoicos, ya que el sentido es una cuestión de afectos y cuerpos.

⁴ Gilles Deleuze y Félix Guattari componen el concepto de máquina sustituyendo al concepto de sistema. Para ellos, el capitalismo ya no es un "modo de producción", un sistema, sino un conjunto de dispositivos de sujeción social y de servidumbre maquínica. Hay máquinas técnicas, estéticas, económicas, sociales, etcétera. Los usuarios serían las piezas de esas máquinas, las componentes que hacen funcionar la maquinaria.

inmediatamente a formas de reterritorialización que encierran u obstruyen su línea de vuelo. Y es positiva cuando la línea de vuelo prevalece sobre las reterritorializaciones.

Por lo contrario, la desterritorialización es absoluta en la medida en que concierne a lo virtual en el orden de las cosas (diferente a lo real). Es el estado de materia no formada en el plano de la consistencia. (Deleuze y Guattari, 1987:55-6) Los peligros de la línea de fuga son los peligros de la desterritorialización absoluta. Para que la relativa y absoluta sean ambas positivas tendrán que recombinar los elementos desterritorializados en formas mutuamente productivas y de apoyo mutuo. La desterritorialización absoluta conduce a la creación de una nueva tierra cuando conecta líneas de vuelo, las eleva al poder de una línea vital abstracta o traza un plano de consistencia. (Deleuze y Guattari, 1987:510)

Esto es, las instituciones sociales de la sociedad capitalista se definen por sus líneas de fuga porque no hay tejido social que no se esté reproduciendo a sí mismo en un nivel mientras que está simultáneamente transformándose en otra cosa en otro nivel. Más allá de los agenciamientos de poder, que actúan sobre la dimensión molar de los individuos en la escuela, (su dimensión social, sus roles, sus funciones, sus representaciones, sus afectos) como en la dimensión molecular (los afectos, las sensaciones, los deseos, las relaciones aún no individualizadas, no asignables a un sujeto), siempre quedan intersticios en ellos para que la línea de fuga actúe sobre sus estratos y ponga en cuestionamiento los lineamientos institucionales que impone la máquina capitalista en lo educativo. El cambio esta aconteciendo todo el tiempo, y la esencia de la política revolucionaria de Deleuze y Guattari es el proceso de desterritorialización como “operación de una línea de vuelo”. (Deleuze y Guattari, 1987: 508)

Esas líneas son las que posibilitan desterritorializar los códigos sociales dominantes que rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela para ampliar el espacio entre uno y la norma. Nuevas conexiones entre elementos desterritorializados abre posibilidades de reterritorializar el pensamiento hacia movimientos infrainstitucionales del deseo y el afecto para

experimentar acontecimientos que reinventen la subjetividad producida por el sistema. Volviendo a la máquina capitalista, Paul Patton (2000:134) dice que, ella funciona a partir de una descodificación generalizada de los flujos. Esto es, la escuela como máquina capitalista manifiesta procesos de desterritorialización de flujos, cualesquiera sean, sociales, materiales, de saber, etc., para reterritorializarlos sobre territorios preestablecidos, sobre lugares comunes del lenguaje. Esta reterritorialización de los flujos implica su conjugación para sobredecodificarlos produciendo un relativo bloqueo de su movimiento. (Deleuze y Guattari, 1987:220)

Las componentes semióticas de la máquina escolar logran continuamente reterritorializar significaciones dominantes para ajustarlas a viejas territorialidades o para lanzar otras nuevas según su lógica capitalista de funcionamiento. Es decir, el potencial creativo de los flujos decodificados en los procesos de enseñanza-aprendizaje es capturado y controlado por agenciamientos de poder para seguir reproduciendo los agenciamientos colectivos de enunciación que estabilizan la potencialidad del lenguaje en el orden educativo capitalista. La relación docente-alumno esta configurada desde fuerzas reactivas que impone la cultura mayoritaria para garantizar la continuidad del orden social-cultural vigente. De esa forma, el docente emite signos, ya sobredecodificados previamente, para hacer obedecer, y agenciar modos de individuación específicos.

En otras palabras, el lenguaje escolar limita los diferentes modos de agenciar los signos y las cosas reterritorializando esas posibles interacciones a través de agenciamientos colectivos de enunciación que reproducen las territorialidades significantes del orden social hegemónico. Es un tipo de desterritorialización negativa porque somete inmediatamente el elemento movido a formas de reterritorialización que obstruyen su línea de vuelo. La creatividad semiótica del niño es limitada por las desterritorializaciones de su posibilidad rizomática de enunciación, que produce el lenguaje estructurando y calificando los flujos de deseo según las necesidades, inquietudes y expectativas de la máquina capitalista.

El poder de la máquina capitalista comprende un poder político molar y un poder semiótico molecular. Bajo una forma molar, el poder de Estado se infiltra en la escuela desmultiplicando su rostro único, e imponiendo sus códigos, sus categorizaciones, sus clasificaciones, protocolos y programas. La escuela es preparada para asegurar el control de los flujos capitalísticos y la reproducción de los modelos reterritorializantes que se vinculan a ellos. Para Félix Guattari (1979:29), los equipamientos colectivos constituyen las componentes semióticas de las instituciones capitalísticas cuya función general es productiva- semiótica- libidinal.

Son modos colectivos de semiotización que no funcionan solamente como muros, oficinas, circulaciones, transmisiones de ordenes y de informaciones, sino también, y ante todo, como modelado de actitudes, de rituales de sumisión que se imponen a través de múltiples componentes semióticas. (Guattari, 1979:79) A nivel molecular, el equipamiento pedagógico capta la energía libidinal de los niños para desterritorializarla, impotenciarla, para hacerla bascular hacia las zonas de desmoronamiento semiótico del poder y, finalmente, ponerla al servicio de los sistemas de sujeción semiótica capitalísticos. (Sistemas burocráticos, industriales, familiares, culturales, etc.)

Esos modos de semiotización equipan a los niños de “modelos” de percepción, imaginación, semiotización, exponiendo en el tablero su propio juego de desterritorialización negativa y de dominación. Juego redundante si los hay donde nada se transforma y todo queda en su lugar, lo bueno y lo malo, lo mejor y lo peor, lo posible y lo imposible. Estereotipos son reproducidos por el modo de enunciación que la escuela promueve separando a los niños de los afectos, de su polivocidad expresiva desde la cual pueden aprender. Su potencial semiótico para construir experiencias pedagógicas desde lo que es bueno para ellos es sometido a los intereses de poder de la máquina capitalista para controlar y regular sus agenciamientos maquínicos.

Su compromiso de codificar y aún sobrecodificar los flujos antes bien que permitir que nada escape a la codificación, normaliza la libido escolar mediante sus parámetros reactivos de control. La escuela, como otras instituciones de la vida social capitalística, queda asediada por maquinarias

semióticas caracterizadas por una sumisión generalizada a las semiologías del lenguaje y a los significantes de los poderes dominantes (Guattari, 1979:10), que reprimen las diferencias y estabilizan, de manera de asegurar las territorialidades individuales, familiares, estatales, como así lo describía a través de la “maquina panóptica” Michel Foucault. Las tecnologías políticas de poder disciplinario generan formas de sujeción social y servidumbre maquínica⁵ a través del realce de las capacidades productivas capitalísticas junto con el refuerzo de la dominación limitando la capacidad de actuar de los cuerpos.

El control del cuerpo, la organización del espacio, la vigilancia de los gestos, palabras, del ritmo del trabajo, entre otras estrategias de alienación social, son maneras de preservar las componentes libidinales de la maquinaria escolar en la economía capitalística del deseo. Predominan fuerzas reactivas de represión a la polivocidad de expresiones revolucionarias de deseo. La economía disciplinaria de la máquina escolar pone el aprendizaje al servicio de conocimientos utilizables para la sociedad, al servicio de la fabricación semiótica de la fuerza de trabajo capitalista.

En efecto, la máquina escolar como máquina capitalística captura los flujos para mantener y aumentar su propio poder, impidiendo la emergencia de máquinas deseantes capaces de deshacer estratos y efectuar conexiones desterritorializantes constructivas entre agenciamientos según lo que cada niño quiere y puede. Sólo la creación de otros tipos de máquinas de semiotización que reorienten la economía de los flujos desterritorializados deshaciendo las estratificaciones de los poderes establecidos podría empezar a cuestionar las leyes universales y trascendentales que sustenta la organización maquínica de las instituciones en la sociedad moderna capitalista y retomar la vía de las conexiones moleculares eficaces.

Agenciamientos micropolíticos de deseo pueden corromper la organización molar de la escuela haciendo circular flujos que impregnen sus segmentos más sobrecodificantes para ensanchar las formas de aprendizajes

⁵ La sujeción social provocada por la máquina capitalista civilizada actúa sobre la dimensión molar del individuo (su dimensión social, sus roles, sus funciones, sus representaciones, sus afectos), mientras que la servidumbre maquínica actúa sobre la dimensión molecular, preindividual, infrasocial (los afectos, las sensaciones, los deseos, las relaciones aún no individualizadas, no asignables a un sujeto).

desde diferentes modos de semiotización. La encrucijada radica en reflexionar si seguir enganchando la maquinaria escolar a prácticas organizadas de forma arbórea, o bien generar procesos de producción social en rizoma que esquiven los agenciamientos de expresión reactivos y trabajen al nivel de las singularidades de deseo.

I.II: Agenciamientos educativos de enunciación arborescentes

La máquina semiótica escolar esta segmentada en estratos, en diferentes tipos de multiplicidades, relaciones, que organizan lo político, los usos del lenguaje, la organización del deseo. Deleuze y Guattari (1988:14) explican que, una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza. Como decíamos anteriormente sobre los movimientos transformativos, las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea de fuga o desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras.

En palabras de Félix Guattari (1979:75), ya no se trata de una composición de grupos homogéneos de individuos, de alumnos, de familias, sino de agenciamientos heterogéneos que no están constituidos sólo por personas humanas, sino también por modos de semiotización, por funciones orgánicas y perceptivas, por flujos semióticos, por órganos. Y es un agenciamiento precisamente, ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. No hay más que multiplicidades de multiplicidades que forman un mismo agenciamiento.

Hay dos tipos de multiplicidades que coexisten y se entrecruzan entre sí: uno dúctil y molecular, el otro rígido y molar. Deleuze (Paul Patton, 2000:69) explica que, las multiplicidades son caracterizadas de diferentes maneras: hay multiplicidades molares, extensivas, arborescentes, que son divisibles, unificables, totalizables y organizables; y multiplicidades moleculares intensivas, rizomáticas, que no son unificables y que no se dividen sin cambiar

de naturaleza. Desde esa clasificación, el agenciamiento de enunciación escolar viene a representar la composición de multiplicidades organizables, que disminuye la relación múltiple de los agenciamientos de los niños para hacer circular su propio deseo de control y limitar que algo nuevo acontezca en el lenguaje educativo.

Deleuze y Guattari (1987:16) explican que, los sistemas arborescentes son sistemas jerárquicos con centros de significación y subjetivación. La escuela se organiza bajo agenciamientos maquínicos de tipo arborescentes porque todo depende de una unidad centralizadora, de jerarquías, de opciones binarizadas. Para garantizar lo múltiple no basta con añadir dimensiones superiores porque su crecimiento, queda compensado por una reducción de las leyes de la combinación. Los modelos arborescentes de pensamiento se caracterizan porque sus elementos sólo reciben informaciones de una unidad superior, y una afectación subjetiva de uniones preestablecidas.

La lógica del árbol es la lógica del calco y de la reproducción; es la lógica del lenguaje escolar que transmite el docente. Consiste en calcar lo que se da por hecho, a partir de una estructura que sobrecodifica. No cesa de imitar lo múltiple a partir de una unidad superior, de centro. El árbol articula y jerarquiza calcos. La lógica del lenguaje escolar busca cerrar los enunciados y cada producción libidinal sobre una estructura significativa, para reterritorializarlos sobre las territorialidades dominantes de la máquina capitalista. Cuando una multiplicidad es tomada por el poder del significante la línea de fuga queda obstruida para generar otras conexiones posibles. El docente reproduce un lenguaje al que hay que obedecer, y no un lenguaje que posibilite la creación singular independiente de la existencia de valores trascendentales.

En contraposición al árbol del lenguaje educativo que endurece los agenciamientos, el rizoma no posee unidades de medida; un punto cualquiera del rizoma puede estar conectado a otro punto cualquiera, y cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: “eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc., poniendo en juego

no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de cosas.” (Deleuze y Guattari, 1988: 13) El rizoma no se deja codificar por una estructura sobrecodificante, nunca dispone de una dimensión suplementaria al número de sus líneas.

“El rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico y no significativo, sin memoria organizadora o autómeta central, definido únicamente por una circulación de estados.” (Deleuze y Guattari, 1988:26) Además, las multiplicidades rizomáticas se oponen al calco porque experimentan sobre lo real construyendo un mapa abierto, conectable en todas sus dimensiones, modificable. El mapa no imita, no reproduce, vive y experimenta. No empieza ni acaba, siempre esta en el medio, entre las cosas, instaura una lógica del Y, para mayor conciencia de sí en la construcción de aprendizajes. Deleuze y Guattari se refieren al rizoma como hecho de mesetas, que no está ni al principio ni al final, sino en el medio, como región de vibraciones que no se agarra de ninguna expresión o acción con fin trascendente, sino a un plan de inmanencia.

En efecto, la máquina semiótica escolar, mayormente organizada arborescentemente, organiza, estabiliza y neutraliza las multiplicidades, según sus propios ejes de significación. Estructura la construcción de aprendizajes rizomáticos, donde los niños pueden aprender desde diferentes modos de expresión, a través de enunciados de sujeción y obediencia. La relación docente-alumno bloquea y arborifica el rizoma haciendo que el deseo no circule, resaltando que éste, solo se mueve y se produce rizomáticamente. La creación de agenciamientos potenciales de deseo queda limitada por un lenguaje escolar de tipo árbol donde los niños deben imitar lo dicho y hecho por la autoridad referente. Por eso, es que habrá que hacer circular la línea de fuga que permite fragmentar los estratos, romper las raíces y efectuar nuevas conexiones. (Deleuze y Guattari, 1988:20)

La máquina escolar implica una distinción entre dos estados simultáneos de una misma máquina abstracta: “una máquina abstracta de sobrecodificación que define una segmentaridad rígida, y una máquina abstracta de transformación que opera por decodificación y desterritorialización”. (Deleuze y

Guattari, 1987:223) Cabe destacar, que en los rizomas hay nudos de arborescencia y en las raíces brotes rizomáticos.

“Un agenciamiento maquínico está orientado hacia los estratos, que sin duda lo convierten en una especie de organismo, o bien en una totalidad significativa, o bien en una determinación atribuible a un sujeto; pero también está orientado hacia un cuerpo sin órganos que no cesa de deshacer el organismo, de hacer pasar y circular partículas asignificantes, intensidades puras, de atribuirse los sujetos a los que tan sólo deja un nombre como huella de una intensidad.”(Deleuze y Guattari, 1988:10)

En ese sentido, la escuela se conforma por líneas duras o molares que estructuran las posibles conexiones rizomáticas de agenciamientos, es decir, los diferentes modos de semiotización que conectan diferentes estados de cosas. Procesos de aprendizajes rizomáticos podrían desorientar los sistemas de causas y efectos, deshacer los límites, trabajar la desterritorialización en todas las direcciones posibles, y engendrar nuevas conexiones posibles para aprender y enseñar desde diferentes modos de semiotización que posibiliten acontecimiento.

I.III: Máquina abstracta de sobrecodificación

La sujeción interesada de diferentes modos de semiotización al lenguaje escolar responde al “gobierno del significante” por sobre otras formas de expresión. Para comenzar debemos comprender que, un régimen de signos constituye una semiótica, y ésta tiene una forma de expresión y una de contenido, es decir, hay variables de contenido, que son proporciones en las mezclas o agregados de cuerpos, y hay variables de expresión, que son factores internos a la enunciación. Y las dos formas remiten a agenciamientos, pero que no son fundamentalmente lingüísticos, como así lo determinan las sobrecodificaciones de la máquina significante escolar. Por lo contrario, “cada tipo de agenciamiento procede a la concatenación de cadenas semióticas en el fondo diferentes entre si y que funcionan desde el principio no como un

discurso significativo, sino como otras tantas máquinas de signos asignificantes”. (Guattari, 1979:24)

La fuerza de la máquina de impotenciación significativa estructuraliza la experimentación rizomática de las diferentes producciones semióticas. Captura todos los modos de codificación y semióticas diversas, por ejemplo, perceptivas, sensitivas, verbales, gestuales, de las artes, de la música, etc. De esa forma, el lenguaje escolar no deviene intensivo, no ayuda a experimentar diferentes modos de expresión porque permanece sometido a líneas duras que no abren recorridos de cambio o de creación. Son líneas que mantienen relaciones constantes y se oponen a la variación continua de sus variables. Guattari (1979: 164) dice que, “la máquina abstracta al semiologizarse en una lengua opera una reterritorialización de dichas componentes o variables mediante su reagrupamiento en dos planos homogéneos, el de la expresión y el del contenido.”

Una expresión no entra en relación con un contenido descubriéndolo o representándolo, sino, al contrario, a través de fragmentaciones, conjugaciones, de pasar constantemente de un registro a otro, de actuar los signos sobre las cosas. Sin embargo, la dictadura del significativo impone coordenadas semióticas reproduciendo y produciendo significativo. Los agenciamientos colectivos de enunciación que propaga la máquina semiótica escolar rebaja todos los modos de expresión singulares y colectivos de los niños a las semióticas del poder significativo.

La dictadura de la semiótica significativa en el discurso escolar limita la irrupción de otras máquinas de signos asignificantes (corporal, gestual, mímica) para conocer y aprender desde la polivocidad de las componentes de expresión que pueden tener lugar en los encuentros pedagógicos. Los diferentes modos de semiotización que portan los niños son reterritorializados por axiomas que los subordinan a centros de control y toma de decisiones. Toda codificación debe pasar por la máquina ordenadora central. Es así, como la escuela se organiza bajo un sistema de ley y de significación que impone el hecho de que un espacio de la representación sea separado del mundo de los afectos y agenciamientos reales. (Guattari, 1979:171)

El régimen significativo del signo actúa por cadena significativa haciendo remitir un signo a otro signo hasta el infinito. No importa saber que significa o a que estado de cosas remite el signo, sino a que otros signos remite para ir y venir desde un centro donde todo converge, todo esta allí y nada queda afuera. Así pues, el signo ha alcanzado ya un alto grado de desterritorialización relativa, bajo el cual es considerado como símbolo, en una constante referencia del signo al signo. Los signos forman una red infinitamente circular. Algunas de las características que describen Deleuze y Guattari en *Mil Mesetas* (1980,122) son: a) el signo salta de un círculo a otro, y no cesa de desplazar el centro y a la vez de referirse a él; b) la expansión de los círculos siempre está asegurada por interpretaciones que producen significado y vuelven a producir significativo; c) el signo es restablecido por el signo, y no cesa de volver.

En efecto, la escuela es otra de las víctimas de la significancia, que encasillan los signos desterritorializados sobre su centro que todo lo ordena, jerarquiza, significa. Cualquier medio de expresión llamado preverbal, gestual, mímico, corporal, etc., son considerados como debiendo caer bajo la dependencia de una lengua significativa. Sin embargo, el fundamento de la expresión no se debe buscar en una formalización trascendente sino en la constitución de una máquina de expresión cuyos modos de subjetivación podrán ser simbólicos, analógicos, significantes, a-significantes, y todo dependerá de agenciamientos prácticos que circulen entre medio de las componentes semióticas con diferentes grados de intensidad para explorar otras semióticas mas allá de la significativa.

“Las líneas de fuga maquínicas tienden a desterritorializar los procesos semióticos, a abrirlos, a conectarlos con otras materias de expresión, mientras que las codificaciones estratificadas, del lado del orden de las “cosas”, del lado de las mundanidades dominantes, tienden a sintactizarlos y a cortarlos de todo asidero sobre lo real intensivo.” (Félix Guattari, 1979: 166)

Cada régimen de signos está dado por los niveles, líneas de la codificación, de las líneas de fuga, la sobrecodificación, la territorialización o la desterritorialización por lo que, las modificaciones de los signos dependerán de

las intensidades por las líneas que los atraviesan, por la territorialización y la desterritorialización que se den. Dicho esto, los regímenes de signos nunca se dan solos, sino que son mixtos y se puede pasar de un régimen a otro rechazando un único movimiento hacia el centro significante. Por ejemplo, la semiótica significativa puede combinarse con la semiótica presignificante, que es un régimen de signo más próximo a las codificaciones naturales sin signos, en beneficio a la multiplicidad de las formas de expresión con formas expresivas del contenido, como formas de danza, ritmo, gestualidad.

En resumen, lo que se plantea es la transformación de una semiótica a otra y la necesidad de que esas transformaciones se den, es decir, que los agenciamientos puedan experimentar sus variables desde diferentes modos de semiotización. Se trata de no forzar al cuerpo y al espíritu a través de máquinas semióticas preestablecidas, sino que puedan experimentar diferentes desterritorializaciones entre las cosas y los signos para construir aprendizajes desde la efectuación de la propia potencia de actuar y sentir del niño.

I.IV: De la rostridad

El ícono característico del régimen significativo es el rostro, parte del cuerpo en el que se aferran todos los signos desterritorializados. Los rostros, como centros de significancia, conforman espacios de resonancia en los que seleccionan los signos, sean significantes o a-significantes, para adecuarlos a una realidad preestablecida. Guattari (1979:240) explica que, ninguna manifestación semiótica podría escapar a esta máquina lengua-rostro organizada en torno de un agujero negro inmanente que pone en resonancia todo lo que pasa al nivel de los rostros singulares y de las rostridades institucionales. A cada tipo de institución le corresponde una rostridad dominante. En la escuela, la rostridad de los maestros somete la polivocidad expresiva del niño a la forma exclusiva de expresión significativa y subjetiva.

“Un discurso esta siempre tomado en un rostro que “gestiona” sus enunciados y sus proposiciones, que les da un peso, que los carga por relación a los significantes dominantes o los vacía de sentido.” (Guattari, 1979:249)

Los rasgos represivos de rostridad del maestro territorializan las significaciones a partir de contenidos estereotipados o tipos de acentos, de entonación, de gestos, etc. La rostridad del maestro inhibe las fugas maquínicas de deseo del niño sobrecodificando sus semióticas según la norma. El rostro forma parte de un sistema superficie-agujeros; es una pared blanca con agujeros negros. Construye una pared en tanto necesaria para que el significante rebote y redunde en lo mismo; a la vez que genera un agujero condensador y aglutinante para que la subjetividad pueda manifestarse. Pared blanca significante y agujero negro de la subjetivación.

Félix Guattari (1979:236), explica que su política consiste en identificar e identificarse con una totalización semiótica cuyo cierre constituye una "persona". Es decir, todos los flujos son localizados de acuerdo a "mi" totalidad personalógica, y todos los modos de subjetivación por relación a "mi" conciencia. Es así, como esta máquina de subjetivación concienical, aparentemente universal, conforma agujeros negros de angustia y culpabilización para estabilizar el orden dominante. Todo el orden de lo posible debe inscribirse sobre esta sustancia significante, todo posible rizomático es destruido o sobrecodificado en provecho de un posible arborescente. Es decir, las materias expresivas de los niños no se organizan libremente en rizoma porque hay un punto central de subjetivación que las filtra para adecuarlas a los agenciamientos de poder.

"Es esta máquina de centrado, de desterritorialización perceptiva y comportamental, la que permitirá "encuadrar" los puntos negros de subjetivación propios a cada componente semiótica, las diversas estrategias de alienación inter-subjetivas que les están ligadas, y las diversas formaciones de poder."(Guattari, 1979:243)

El agujero negro actúa como un ordenador central que reduce toda producción semiótica a sus significaciones moralizantes de rostridad. La máquina de rostro ordena las normalidades y las distribuye sobre la pared, sobre la pantalla semiótica que forma la conciencia reflexiva vacía. La relación de rostridad entre el maestro y el alumno potencia la expresión de las significaciones dominantes en la distribución de ellos en el espacio escolar, en

la distribución de funciones, roles, identidades, etc. Esta máquina necesita abolir la multiplicidad de semióticas porque no soporta rasgos rizomáticos; que los niños corran, jueguen, bailen, dibujen, es una tentación amenazante hacia el sistema pared blanca-agujero negro, que debe garantizar la omnipotencia del significante como la autonomía del sujeto.

“El poder significante extrae su fuerza del hecho de estar en condiciones de “totalizar”, de identificar, de responsabilizar a la persona movilizándolo y focalizando la libido sobre la puesta en resonancia del conjunto de los agujeros negros transportados por las diversas componentes semióticas que convergen en su vida y su expresión.” (Guattari, 1979:239)

Todas las inhibiciones, estratificaciones, totalizaciones, se apuntalan en una política de impotenciación generalizada del deseo, de sabotaje a las líneas de fuga, a procesos de aprendizajes creativos basados en nuevos agenciamientos de enunciación. La máquina de rostridad gestiona las coordenadas semióticas de los niños y los carga de significaciones o los vacía de sentido. Guattari (1979:244) explica que, desde su nacimiento, una máquina de rostridad será implantada en la subjetividad del niño, como soporte de cierto modelado de la realidad, de la alteridad y de la interioridad fundado sobre una jerarquía arborescente de los poderes.

Las líneas de deseo se focalizan en el régimen capitalístico de la enunciación sobre un punto central de la significancia que pone en eco el conjunto de los agujeros negros de la subjetividad. El ideal de la subjetividad capitalística impone una desterritorialización de la polivocidad expresiva de la infancia para reterritorializarla hacia un punto de conciencia vacío que extingue las potencias creadoras del deseo. Toda producción semiótica es reducida a sus significaciones moralizantes de rostridad. En efecto, las líneas de singularidad de las componentes de expresión de los niños son separadas de lo que pueden por la rostridad asociada al orden de las cosas y al buen sentido moral.

I.V: *El deseo*

Toda institución social es un circuito complejo de deseo y poder ya que las relaciones sociales que las atraviesan son relaciones de fuerza y de deseo. Para Deleuze y Guattari, el deseo es inseparable de los conjuntos maquínicos que operan a nivel micropolítico para formar percepciones, actitudes, expectativas y formas de hablar individuales. Sostienen que el deseo no toma por objeto a personas o cosas, sino a los completos alrededores que atraviesa, las vibraciones, y flujos de toda clase a los que está unido y en los cuales introduce rupturas y capturas.

La economía semiótica capitalista captura el deseo a través de sus máquinas para moldear intensidades según sus ejes de coordenadas semióticas. Moldea gustos, percepciones, valores, emociones. “La formación del ego y la constitución de sujetos implican una fijación del deseo, acarreada por la acción de códigos sociales, estructuras familiares y comportamiento hacia los niños.” (Paul Patton, 2000:106) El deseo es cercado cuando la máquina abstracta de sobrecodificación se apodera de él evitando la construcción rizomática de agenciamientos. En ese sentido, la escuela actúa territorializando las líneas de vuelo de los niños en vez de desterritorializarlas hacia procesos de creación, de experimentación de pasiones alegres.

El deseo cercado es obligado a someterse al poder de los agenciamientos escolares reactivos pero, el deseo libre de articular semióticas de toda naturaleza, libre de reinventar o crear nuevos agenciamientos colectivos de enunciación, escapa a la lógica de los investimentos de poder. El deseo puede someterse al orden estable de la reproducción o ser motor de movimientos de creación de lo otro, de lo alternativo, de lo no pensado aún, motor de la irrupción de acontecimientos. Cuando las configuraciones del deseo capitalista cambian, se puede volver productivo en el sentido de producir reales y estados intensivos dentro de los cuerpos.

Guattari (1979:65) explica que, una economía del deseo es entendida como un sistema de flujos que atraviesan las relaciones entre individuos y agencian el conjunto de las conexiones posibles entre los objetos y los maquinismos que constituyen “el mundo” para un individuo. Esas conexiones posibles movilizan una suerte de energía semiótica molecular conformada por

sistemas de potencialidades antes que estructuras estratificadas. Esas conexiones posibles aparecen gracias a la máquina abstracta de mutación o transformación, que actúa sobre los estratos para liberar el deseo y producir lo nuevo. La máquina abstracta de sobrecodificación significa los deseos del niño a través de un orden de cosas abstracto y universal basado en modelos dualistas y jerárquicos, mientras que, la máquina abstracta de mutación hace circular entre las intensidades de la infancia líneas abiertas, rizomáticas, que aseguran la creación-conexión de agenciamientos potenciales de deseo.

Deleuze y Guattari (1988:144) definen a la máquina abstracta como ontológicamente previa a la distinción entre contenido y expresión dentro de un conjunto dado, siendo pura función-materia. Ella es diagramática en el sentido que toma las formas de expresión o regímenes de signos para extraer de ellos signos-partículas que ya no están formalizados, sino que constituyen rasgos no formados, que pueden mezclarse los unos con los otros. La máquina abstracta de mutación esta más allá de las leyes trascendentales y las polarizaciones sujeto-objeto, ella no funciona para representar, sino que construye un real futuro, un nuevo tipo de realidad.

Se explica que, pasando de un agenciamiento a otro, se recibe o se pierde cierto quantum de conexión desterritorializante; la desterritorialización puede vectorizarse o bien del lado de una estratificación, o bien del lado de una “posibilitación” abierta, del deseo. La máquina abstracta escolar desvía su atención sobre las coordenadas semióticas del niño y responde mayormente hacia movimientos en busca de territorialidades dominantes, sin embargo, el proceso de desterritorialización deja siempre restos, sea bajo la forma de estratificaciones, sea bajo la forma de posibilidades de línea de fuga y de engendramiento de conexiones nuevas. (Guattari, 1979:198)

El deseo real produce máquinas deseantes que escapan a la lógica de los investimentos de poder. Las intensidades de la infancia ponen en contracorriente los valores y las significaciones “normales”, es decir los niños portan modos de semiotización auténticos hasta que las máquinas abstractas de sobrecodificación fijan sus deseos, los estratifican de acuerdo a coordenadas significantes que reprimen flujos de intensidad, partículas de

afectos y signos no significativos. La máquina semiótica escolar codifica las fugas de deseo del niño según las leyes trascendentales que rigen los comportamientos “normales” del individuo. Todo el sistema de enunciación de la escuela limita la creatividad semiótica del niño desterritorializando sus deseos hacia las territorialidades de las normas dominantes. De ahí, la importancia de resaltar la vía de pasaje diagramática de la máquina abstracta capaz de desestratificar máquinas semióticas dominantes y generar maquinismos deseantes.

I.VI: *Poder y deseo*

Desde una reinterpretación de la metafísica del poder nietzscheano, Deleuze entiende al poder no como algo representado y por tanto capaz de ser reconocido o no por otros, sino como la fuerza o energía con la que actúa un cuerpo, es decir, su capacidad afectiva. Y es en torno a esa dimensión afectiva del ejercicio del poder que se puede rastrear los límites de una zona de indiscernibilidad entre los conceptos de poder y deseo de Deleuze.

La potencia de actuar de un cuerpo, es decir, como afecta y es afectada por otros, determinara el poder de ese cuerpo. Un cuerpo será tanto mas poderoso cuantas mas sean las formas en que puede ser afectado y mayor el campo y grado de sensibilidad a diferentes clases de estados intensivos. En ese sentido, el deseo también es mayor cuando aumenta la voluntad de poder del cuerpo, o sea, la voluntad de afectar y ser afectado por las acciones de otros cuerpos. El deseo va de afecto en afecto, y el afecto no esta dado de antemano sino que nace de un encuentro, del afuera. El afecto es la transición de un estado a otro, y Spinoza distingue entre transiciones que implican un aumento en el poder de actuar de un cuerpo y las que implican una disminución: las primeras despiertan alegría mientras que las segundas despiertan tristeza. (Deleuze, 1988:50)

En efecto, la concepción del deseo queda alineada a la concepción de voluntad de poder de Nietzsche. Para Nietzsche (1986:91), el poder de ser afectado no significa pasividad, sino afectividad, sensibilidad, sensación. La

voluntad de poder es la voluntad de ser afectado. La voluntad de poder se manifiesta como la sensibilidad de la fuerza; el elemento diferencial de las fuerzas se manifiesta como su sensibilidad diferencial. (Deleuze, 1967:91) Determinando la relación de las fuerzas entre sí y su cualidad, los afectos pueden ser activos o reactivos. Un cuerpo puede actuar sobre otro aumentando su poder de actuar, generando fuerzas de transmutación o metamorfosis, produciendo un devenir activo, o contrariamente, limitando su poder de acción separando las fuerzas activas de lo que pueden hacer.

Es en ese sentido, la organización de la máquina de enseñanza tiene un carácter reactivo por limitar la creatividad semiótica de los niños neutralizando las diferentes maneras de agenciar aprendizajes. Separan a los cuerpos de sus fuerzas activas, de lo que pueden hacer, crear, sentir. El sentimiento de poder es un afecto asociado con un proceso de devenir- otro distinto de lo que se era antes. (Paul Patton, 2000:113) El circuito del deseo se desenvuelve entre estados reactivos y activos, es decir, un estado caracterizado por segmentariedades duras que lo hacen ser un organismo, sujeto o entidad de alguna clase, y otro que es el del cuerpo sin órganos o plano de inmanencia en que el organismo tiende a descomponerse o a transformarse en otra cosa. Ambos lados son igualmente estados del deseo, pero sólo en el segundo las intensidades puras surgen o circulan. (Deleuze y Guattari, 1987:4)

Es decir, los agenciamientos reactivos de control que pone en circulación el discurso escolar obstruyen la circulación libre del deseo por negar las voluntades de poder. En el marco de la economía capitalista del deseo, todo está hecho para canalizar la creatividad de los agenciamientos colectivos de deseo sobre las territorialidades dominantes del sistema. Visto al poder desde la metafísica nietzscheana, ya no se refiere desde el sentido de la posesión sino que se relaciona con la sensibilidad, con el poder hacer, el poder afectar a otros y ser afectado. El aprendizaje fomenta la voluntad de poder y deseo para construir experiencias pedagógicas desde la sensibilidad hacia algo, desde la mezcla de afectos que eleva la potencia de ser y actuar.

“Actividades o formas de compromiso con el mundo y con otros cuerpos, que son inseparables de la acción sobre la acción de otros, son los medios por los cuales podemos producir un aumento en nuestro propio deseo”. (Paul Patton, 2000: 113)

CAPÍTULO II

Más allá de los límites del lenguaje

II.I: La comunicación como acontecimiento

Para comprender la posibilidad de lo inesperado en los procesos de aprendizajes, debemos entender a la comunicación como acontecimiento, como encuentro hacia la irrupción de lo nuevo, de lo indecible del lenguaje. Desde la teoría del acontecimiento, el aprendizaje es relación y encuentro con otros que descentra al “yo” o al rol preestablecido de “sujeto alumno”, para experimentar un bloque de espacio-tiempo de sólo afectos. Se aborda el aprender como capacidad de novedad, de sorpresa; como capacidad de una comunicación resonante que habilite la irrupción de acontecimientos transmutadores de la subjetividad. Desde esta perspectiva la comunicación se relaciona con la efectuación de los actos inmanentes del lenguaje. La efectuación de las relaciones inmanentes entre los enunciados y los actos da lugar a un conjunto de transformaciones incorporales (acontecimiento) que se atribuyen a los cuerpos.

“La transformación incorporal se reconoce en su instantaneidad, en su inmediatez, en la simultaneidad del enunciado que la expresa y del efecto que ella produce.” (Deleuze, 1988:86)

Los acontecimientos incorporales son resultado del encuentro entre los cuerpos, del afecto, de la sensación; no son del cuerpo, están en el límite del cuerpo, en la transición de un estado de cosas a otro, por eso son incorporales porque subyacen a la existencia de los cuerpos. Son lo expresado, lo expresable, la actualización de un nuevo estado de cosas. La efectividad comunicativa en los encuentros estará determinada por la capacidad de los cuerpos de efectuarse mutuamente, es decir, de generar algún acontecimiento que altere el estado de cosas en el que irrumpe.

“La comunicación irrumpe en el cuerpo como lugar de acontecimientos, construcciones y fuerzas incorpóreas.” (Nina Cabra, 2004:17)

El momento de la comunicación es el de la afección de un cuerpo sobre otro que implique la transformación de su naturaleza compositiva. Un cuerpo transmuta de un estado a otro conllevando alguna transformación incorpórea (ideas, sentimientos, fuerzas) actualizada en el cuerpo. Según Deleuze, (Maurizio Lazzarato, 2006:48) el mundo es un conjunto infinito de relaciones y acontecimientos que, expresados en agenciamientos colectivos de enunciación, deben efectuarse o cumplirse en los cuerpos. Los agenciamientos de enunciación designan esa relación instantánea de los enunciados con las transformaciones incorporales, y efectúan así la condición del lenguaje.

En este sentido, la comunicación como acontecimiento se torna toda una experiencia estética por ser un asunto de afectos entre cuerpos. La dimensión acontecimental de los encuentros genera la mutación de la sensibilidad, nuevos agenciamientos desde los cuales construir aprendizajes. Los afectos movilizan lo sensible, violentan los signos prefijados, experimentan la alteración de las cosas para regresar al interior de la vida misma, que no es sometimiento, control, pasividad, sino movimiento, fuerza y acción. Nina Cabra (2004:8) afirma que, la especificidad de la comunicación sería la composición de cuerpos y afectos que altera un cuerpo de tal forma que eleva su potencia de actuar; así, el cuerpo afectado y el afectante pasan a otro estado en el cual su naturaleza se hace más fuerte.

El acontecimiento es intensidad es decir, es la comunicación de términos heterogéneos, de diferentes puntos de vista o fuerzas, que se mezclan para transitar a un estado diferente del que estaban antes. Es una cuestión de experimentar el afecto, de experimentar los diferentes modos de existencia para generar modos de individuación intensos, de acontecimiento, y por lo tanto móvil y comunicante. (Zourabichvili, 2003:148) La comunicación se comprende como el involucramiento recíproco de los cuerpos para abrirlos a la multiplicidad de sus individuaciones posibles experimentando las posibilidades de existencia heterogéneas. Efectuar los posibles que uno ve expresarse como potencialidades en el encuentro con el otro es desarrollar lo que lo posible envuelve, las nuevas posibilidades de vida replegadas en las significaciones del lenguaje escolar.

El acontecimiento hace emerger mundos posibles pero que no existen fuera de lo que lo expresan. Lo expresado debe luego actualizarse en nuevos agenciamientos corporales. Los efectos incorporeales que acontecen en la superficie de los cuerpos son caracterizados como atributos, y no como “cualidades” de los cuerpos. Es decir, el acontecimiento esta formado por: una formalización de expresión o de enunciado y una formalización de contenido o de objetos; un agenciamiento de expresión de lo posible y un agenciamiento maquínico (o corporal) de efectuación. Lo expresado no describe, no representa a los cuerpos, sino que manifiesta una nueva existencia, cuya eficacia se mide con el devenir de los cuerpos que esta existencia hace actual. Por eso, se dice de las cosas y no de las personas, por eso es impersonal y preindividual.

“La especificidad de la acción de la palabra en el acontecimiento se atiene al hecho de participar plenamente de su actualización, desagregando lo que está dado como hecho y abriendo, a través del deseo, al devenir y a la creación de lo nuevo.” (Maurizio Lazzarato, 2006:181)

El acontecimiento se expresa en los agenciamientos colectivos de enunciación, el mundo posible no existe fuera de lo que lo expresa, por eso el lenguaje es la realidad de lo posible, pero esa realidad hay que efectuarla en nuevos agenciamientos corporales. El acontecimiento crea una nueva mezcla de cuerpos y de nuevas expresiones. Produce un cambio en la sensibilidad (transformación incorpórea) que crea una nueva distribución de los deseos. Entendiendo a la comunicación desde su dimensión acontecimental, se puede repensar el lenguaje escolar para generar los encuentros necesarios y hacer estallar sus significados. La dimensión acontecimental de lo educativo puede devolverle el sentido a los actos de aprendizajes jugando en la frontera entre las cosas y las palabras, yendo a los límites del lenguaje, a su aspecto inmaterial, a los efectos incorporeales.

En ese sentido, Maurizio Lazzarato (2006:183) dice que, la constitución del sentido debe plantearse el problema de saber cómo traspasar al sujeto, como deshacer la totalidad para llegar al “afuera”. La inquietud reside en cómo generar encuentros pedagógicos donde puedan experimentarse

agenciamientos potenciales de deseo, donde el sentido no quede encasillado entre agenciamientos de poder escolar y pueda ser desarrollado por una comunicación auténtica hacia lo nuevo.

II.II: De cuerpos, afectos y potencia

Los cuerpos se encuentran en todo momento actuando y recibiendo la acción de otros cuerpos. El plano de los cuerpos es un universo dinámico, y en continuo movimiento. Se definen entonces por su capacidad de actuar sobre otro cuerpo; y de recibir la acción de otro cuerpo. Lo que existe entonces es un recíproca interacción. Un cuerpo es un entramado de relaciones de movimiento y reposo que se componen las unas con las otras o se descomponen. Según Nina Cabra, (2004:5) un cuerpo es esencialmente una composición de lentitudes y velocidades con una cierta potencia, es decir con una cierta posibilidad de acción. Lo que efectúa relaciones en un cuerpo son partículas; ellas son los términos de las relaciones variables y, según como ellas sean afectadas, comunicarán movimientos de manera de componer o deshacer las relaciones constituyentes de un cuerpo. Un cuerpo en reposo puede transitar hacia el movimiento, o viceversa.

El cuerpo es definido por lo que puede, por la naturaleza de la comunicación de los movimientos, por la alteración que una relación de movimiento ejerce sobre otra, en fin, por como es afectada su potencia en el encuentro con otros cuerpos. La potencia no se trata sobre lo que la cosa es, sino lo que es capaz de soportar y capaz de hacer. La potencia es el conjunto de lo que puedo tanto en acción como en pasión. “Un cuerpo puede componerse, hacer parte de otros cuerpos, descomponerse, cambiar de naturaleza, y todas estas posibilidades dependen de sus potencias, es decir de sus posibilidades de acción.” (Nina Cabra, 2004:6) Y el aumento o disminución de la potencia depende de los afectos. De ahí, que los aprendizajes por medio de los afectos pueden hacer que los niños posean su potencia y conozcan todo lo que son capaces de aprender para relacionarlo con su ser. El lenguaje de los acontecimientos conecta la potencia de la infancia con lo educativo. Reinventa

el lenguaje educativo escolar desde las potencias singulares de las semióticas particulares con las que los niños pueden comunicarse más.

Los afectos son las fuerzas de un cuerpo, las capacidades que tiene un cuerpo para entrar en la acción, para modificar su naturaleza. Y la afección, es el efecto instantáneo de una imagen de cosa sobre mí. La afección envuelve un afecto, un pasaje, una transición. Y ese pasaje es un aumento o disminución de la potencia. Los afectos que son aumento de potencia son alegrías, y los que disminuyen la potencia son efectos que producen tristeza. Para que un cuerpo pueda transmutarse, pasar a un estado que favorezca su naturaleza, que aumenta sus posibilidades vitales, será posible en la medida en que el cuerpo se encuentre con otros que eleven su fuerza de obrar, en tanto se transmitan pasiones alegres. Una comunicación que genere alegría puede hacer acontecer signos inesperados y aprendizajes impredecibles que sorprendan y dejen una huella en los cuerpos.

El único poder es la potencia, aumentar la potencia y componer relaciones. Para Spinoza (Deleuze, 1980:217), lo bueno ocurre cuando mi relación se compone con relaciones que le convienen, es decir, que se componen directamente con ella. Y lo malo ocurre cuando una de mis relaciones o la totalidad de mis relaciones es descompuesta. Por ejemplo, la cosa que da tristeza es la cosa cuyas relaciones tienden a descomponer una de mis relaciones. Como se está a merced de los encuentros, de las composiciones y descomposiciones de relaciones, es la experimentación la que lleva a descubrir lo que a cada uno le hace bien o mal; aprender para evaluar signos, encontrar signos, recrear signos. Y en este momento entra en juego la razón para seleccionar, componer. La razón permite llegar a encontrar por experiencia con qué relaciones se componen los lazos.

En efecto, dicho esto, lo que se pretende demostrar es que repensando los quehaceres educativos desde esta lógica de las relaciones se construyen aprendizajes desde la conexión más profunda con las potencialidades de hacer de cada niño invitándolo a experimentar su potencia y construirla al mismo tiempo a través de los afectos. Los encuentros pedagógicos son la herramienta de facilitación de los niños para conocer su grado de potencia, su posibilidad de

creación de otros mundos posibles en el lenguaje. Desde esta lógica, aprender es siempre organizar encuentros con otros para empezar a apropiarse de los deseos, y transformar lo educativo en una experiencia estética y ética. Los aprendizajes sustentados en la experiencia de la comunicación con otros cuerpos permiten que los niños puedan ir poseyendo su potencia para conocerla y saber desde que componentes semióticas de los agenciamientos maquínicos es más alegre construir aprendizajes.

II.III: El plano del sentido

El pensamiento clásico moderno ha condenado los aprendizajes a una única imagen del pensamiento, imagen preestablecida de lo que se debe pensar, sentir y hacer. Los presupuestos inculcados residen en la concepción del pensamiento como una facultad natural con afinidad inherente con lo verdadero. Como está naturalmente bien orientado, el error es un fracaso de la voluntad perturbada por fuerzas nocivas del exterior. Mientras que la imagen dogmática del pensamiento quiere dominar el comienzo del pensamiento estableciéndole a priori una forma de identidad, Deleuze defiende una concepción del pensamiento como una actividad involuntaria resultado del efecto de fuerzas y elementos externos. El pensamiento proviene del afuera cuando algo desconocido irrumpe para crear algo nuevo: "Pensar es crear -no existe ninguna otra creación-, pero crear es ante todo engendrar el "pensar" en el pensamiento." (Deleuze, 1994:147)

No se puede garantizar el comienzo del pensar porque no depende de él sino de la exterioridad de las relaciones, de la relación con el afuera del que extrae su necesidad. Una nueva imagen del pensamiento anhela afirmar la immanencia como campo de fuerzas en constante movimiento, composición y descomposición, atracción y repulsión, que sacuden y arrastran al pensamiento hacia un movimiento de búsqueda. El aprendizaje como acontecimiento nace de un azar, es circunstancial, y requiere de hacer circular el deseo por los estratos más duros de la máquina semiótica escolar. El pensamiento demanda una nueva forma de desciframiento, distinta de la totalización interpretativa trascendente que lleva a reconocer siempre ya lo que ocurre.

El plano del pensamiento inmanente es el lugar de la potencialización de todos los agenciamientos maquínicos donde las máquinas abstractas dejan de estar encastradas para dejarse afectar por el juego de los afectos y producir nuevos sentidos. Es decir, si el lenguaje escolar somete los aprendizajes a una única imagen del pensamiento, el plano de inmanencia deja a un lado lo dado aparentemente como real para experimentar el pensamiento a través del encuentro con la otredad y la comunicación de diferencias. Aprender comienza con la diferencia: “algo se distingue”, se hace signo, y se distingue como envuelto, implicado. (François Zourabichvili, 2003:58) Precisamente, los aprendizajes orientados hacia el plano del sentido organizan los signos según los acontecimientos incorporales que resultan de la comunicación con uno mismo y con otros poniendo en relación diferentes clases de fuerzas, planos o dimensiones heterogéneas.

Hay problema y sentido en función de un signo que violenta la interioridad del sujeto-alumno para fracturar la unidad de lo dado, introduciendo una diferencia de punto de vista. En ese sentido, la comunicación como acontecimiento permite desposeer al pensamiento de su poder de significar capturando nuevas fuerzas, sintiendo otros signos. Sin embargo, la lógica del lenguaje en la escuela niega la exterioridad de las relaciones y cierra al pensamiento sobre un sistema de enunciación hegemónico que limita los afectos. Afirmar la inmanencia es rechazar las formas de pensamiento estereotipadas, los esquemas de representación, y priorizar la capacidad de efectuación de la potencia de actuar de cada niño en particular y generar acontecimiento.

El signo, o lo que lo fuerza a pensar y aprender no es objeto desplegado en la representación, sino que viene del afuera impredeciblemente, violentamente. De ahí, la importancia de aprendizajes que movilicen otros regímenes de signos además del significante para experimentar otras sensaciones hacia nuevas experiencias pedagógicas de sentido. Los aprendizajes no se ajustan a las singularidades de deseo porque generan pensamiento desde un lenguaje que reproduce consignas para encerrar las potencias de creación en vez de dejar experimentar los caminos posibles para aprender y apropiarse de sus posibilidades de creación pedagógica-semiótica.

II.IV: Hacerse un cuerpo sin órganos

Hacerse un cuerpo sin órganos (CsO) cobra sentido en el momento en que el lenguaje escolar abre un espacio de experimentación de deseos. Los afectos transforman al cuerpo en una superficie corporal imaginaria en la que se despliegan las intensidades; es decir, las sensaciones que se experimentan a través de la mezcla de cuerpos, a través de los afectos. François Zourabichvili (2003:40) dice que, un cuerpo no es una cosa, una sustancia, no tiene realmente contornos, no existe sino en tanto afecta y es afectado, en tanto que es sentido y siente. El CsO rechaza al organismo como organización de los órganos; el cuerpo no necesita órganos con funciones y relaciones preestablecidas sino que es constituido por ondas, vibraciones, umbrales, potencias.

La representación separa al cuerpo de lo que puede. El lenguaje reproduce una imagen-cuerpo representado mayormente como un cuerpo continuo, un sistema de relaciones, estructurado, pero el lenguaje escolar es más que el régimen significativo desde el que se dice, y se constituye en movimiento desterritorializándose a través de vibraciones que circulan por un cuerpo sin nombres. “La representación desencarna al cuerpo: no se da forma sin contornear el cuerpo y quitarle su afuera, sin poner el afuera en el exterior en lugar de implicarlo”. (Zourabichvili, 2003:129) El lenguaje escolar transcribe un simulacro de la realidad, nombre el mundo, pero el lenguaje de los acontecimientos actúa, hace confundir a los cuerpos, y los mezcla para desestabilizarlos y comprender que acontece en esos cuerpos sin órganos, en esos cuerpos de puros deseos.

Hacerse de un cuerpo sin órganos es suprimir el conjunto de significaciones y de subjetivaciones que reprimen la creación de aprendizajes adecuados con la potencia de actuar de cada niño en particular para darle lugar al acontecimiento. Se trata de hacer un CsO para “encontrarse con uno mismo”, allí donde las intensidades pasan y hacen que ya no halla un yo. Inmanencia, en lugar de una medida que vendría a interrumpirlo o que lo haría depender de tres fantasmas: la carencia interior, lo trascendente superior, lo exterior aparente.

El cuerpo sin órganos es una pugna constante entre los estratos más solidificados del cuerpo y los estratos blandos en los que atraviesa el deseo. Oscila entre las superficies que lo estratifican y el plan que lo libera. Para Deleuze (1988:164), los tres grandes estratos más sólidos son el organismo, la significancia y la subjetivación. “Serás organizado, serás un organismo, articularas tu cuerpo- de lo contrario serás un depravado-. Serás significativo y significado, intérprete e interpretado-de lo contrario, serás un desviado-. Serás sujeto, y fijado como tal, sujeto de enunciación aplicado sobre un sujeto de enunciado.” Y en este caso, el organismo viene a ser un fenómeno de sedimentación que le impone formas, uniones, organizaciones dominantes, trascendencias para extraer del cuerpo un trabajo útil.

Así es, como la máquina escolar hace predisponer los órganos pueriles de una forma estructurada y alejada de los agenciamientos maquínicos que integran los cuerpos. Hacerse un cuerpo sin órganos es poder hacer bascular los agenciamientos haciéndolos pasar del lado del plan de inmanencia para aprender desde la propia creatividad maquínica, desde la irrupción de acontecimientos que provoquen la capacidad de distinguir entre lo malo y lo bueno, entre lo bello y lo feo.

II.V: Un tiempo imperceptible

La temporalidad del acontecimiento rompe con la concepción tradicional del tiempo como sucesión cronológica, continuidad homogénea, unidimensional. Desde la filosofía de la inmanencia, el tiempo es heterogéneo antes de ser sucesivo, esa periodicidad es solamente una forma de representar el tiempo, pero nuestro presente es plural cada uno de nosotros vive simultáneamente sobre varias líneas de tiempo. Deleuze propone la distinción entre Aión y de Chronos para pensar la extra-temporalidad del acontecimiento. Aión se opone a Chronos, que es el tiempo sucesivo, donde el antes se ordena al después con un presente englobante en el cual, todo ocurre. Pero, el acontecimiento es un no-tiempo, un “entre-tiempo”, es Aión.

El tiempo es ruptura, encuentro, exterioridad, es puramente intensivo. Deleuze (Deleuze y Guattari, 1988:265) dice que, Aión es la línea flotante del acontecimiento que solo conoce las velocidades, y que no cesa a la vez de dividir un demasiado tarde y un demasiado pronto simultáneos, un algo que sucederá y que a la vez acaba de suceder. (Lo que dura ya no es solo el presente, sino el presente que pasa, y que pasa en provecho de otro presente, contrariamente a la periodicidad. Cronos es el tiempo que otorga identidades, fija las cosas y las personas.

El concepto de acontecimiento requiere esta concepción intensiva del tiempo, ya que el tránsito de un estado a otro habla del cambio hacia nuevas dimensiones temporales que rompen con las antiguas. La sucesión remite así a la actualización de una nueva dimensión que transmuta la subjetividad hacia nuevos estados. El acontecimiento no ocurre en el tiempo porque es cambio constante que afecta el orden del sentido y hasta las condiciones de una cronología. El acontecimiento marca una cesura, un corte, tal como el tiempo se interrumpe para reanudar en otro plano.

El concepto de acontecimiento marca la introducción del afuera en el tiempo, en otras palabras, la extra-temporalidad del acontecimiento es inmanente. Remite necesariamente a una efectuación espacio-temporal, aunque él mismo no sea temporal. Es la diferencia interna del tiempo. La diferencia interna es multiplicidad, y hay multiplicidad cuando la unidad de lo diverso no reclama la presencia de centro de identidad. El tiempo intensivo del acontecimiento no es el tiempo objetivo de la representación, el tiempo exterior a la vivencia. Deleuze explica que, si se descuida el tiempo de los cuerpos, se esquivan entonces esas rupturas no sólo espaciales, materiales, sino profundamente temporales que se señalan por el hecho de que uno ya no se reconoce en aquel o aquella que era. (Zourabichvili, 2003:104) El tiempo es mucho cambio, es el paso de una dimensión a otra (devenir).

“El tiempo se comunica consigo, pero no deviene sensible o “no entra “en comunicación consigo más que en el encuentro de los diferentes flujos de duración que lo encarnan (mezcla de cuerpos).” (Zourabichvili, 2003:116)

CAPITULO III

Trabajo de campo

A partir de este capítulo comienza la descripción del estudio de caso realizado en La Granja de la Infancia cuya propuesta educativa-lúdica pretende generar aprendizajes desde la convivencia con otros y la experimentación de diversos lenguajes. En esta instancia del proyecto se quiere dar cuenta, de cómo ciertos dispositivos lúdicos-semióticos pudieron efectuar relaciones entre cuerpos para movilizar las formas de aprendizaje escolar y construirle otros sentidos. A su vez, se expresan las características semióticas de esos espacios que potenciaron la máquina abstracta de mutación del niño generando nuevos modos de ser, y posibilitando la irrupción del acontecimiento. La mezcla de enunciados provenientes de las arborescencias semióticas que caracterizan las relaciones maestro-alumno con los enunciados suscitados por la experimentación rizomática de su agenciamiento permitió desenmascarar los diferentes puntos de vista de los actores participantes y comprender desde que imágenes de pensamiento construían sus experiencias.

Mi interés por problematizar los encuentros educativos desde la filosofía de la comunicación empieza desde el 2010 cuando comienzo a experimentar recorridos interdisciplinarios entre la comunicación y la pedagogía a través de un servicio de voluntariado. Esta actividad me dio la posibilidad de planificar y ejecutar en escuelas públicas y privadas proyectos sociales en busca de la solución de alguna problemática que aquejaba a los alumnos. Inmersa en la lógica del agenciamiento escolar desde el cual los alumnos organizaban su subjetividad, empiezo a descubrir mi inquietud por potenciar las intensidades de la infancia para que los sujetos no sean meros efectos de las discursividades y poder reactivo de la máquina semiótica de la escuela, sino que también, puedan ser, en términos foucaultianos, gobernadores de sí mismos, por medio de la lógica de los encuentros.

Mi interés empieza a enfocarse en hacer de la comunicación, puertas de entrada hacia encuentros pedagógicos que experimenten diferentes modos de expresión, para fugar de las líneas instituidas de la representación y

potenciar una praxis autoformativa para transitar de ser algo a ser otra cosa. Reinventar lo educativo desde el lenguaje de los acontecimientos para dar a luz otro modo de agenciar aprendizajes mas relacionado con los signos-afectos, con lo que cada individuo puede sentir y hacer. Penetrar los límites del lenguaje para hacer rizoma entre las palabras y las cosas. Es por ello que, el año pasado me postulo para una formación laboral en La Granja de la Infancia, que integra junto a La Isla de los Inventos y El Jardín de los Niños, el Tríptico de la Infancia, dependiente de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario, y decido dar inicio ahí a la experiencia de campo de este trabajo.

La posibilidad de trabajar un año me permitió inmiscuirme entre las formaciones discursivas que sostienen su propuesta educativa con sus dispositivos lúdicos, comprendiendo de mejor forma los cortes y conexiones suscitados entre su agenciamiento y el agenciamiento de enunciación escolar. Coordinando sus espacios con diferentes contingentes escolares de la provincia pude ir diagramando una cartografía sobre los contrastes de sentido que aparecían entre la lógica de los dispositivos semióticos de la granja y la lógica del lenguaje escolar. Se busco comprender los vectores de sentido puestos en juego a la hora de aprender desde diferentes modos de semiotización, a través de actividades como, la elaboración de pan, de experimentos científicos en laboratorio, reciclado de materia orgánica, huerta y vivero, entre otros.

Para ello, los métodos científicos utilizados fueron de índole cualitativos como la observación participante y el cuestionario, ya que principios metodológicos funcionalistas no vehiculizan demasiado un microanálisis interesado en analizar el nivel molecular de la irrupción de acontecimientos en el lenguaje.

III.I: Presentación de La Granja de la Infancia

El agenciamiento de La Granja de la Infancia expresa ser un proyecto educativo de acción y transformación social donde los niños son los

protagonistas de la creación y experimentación de diferentes modos de aprendizajes a través del juego y la convivencia. Se propone ser un lugar de encuentro para compartir y participar activamente de su configuración, como un proceso abierto y en constante cambio, que involucra los deseos, las expectativas, oportunidades y necesidades de la infancia. Como forma parte del proyecto *La Ciudad de los Niños*, originado por el pedagogo italiano Francesco Tonucci⁶, trata de un nuevo modo de pensar la ciudad desde los niños, pero para todos los ciudadanos. El proyecto parte del supuesto de que si una ciudad es adecuada para los niños es adecuada para todos.

De lo que se trata es de adquirir una visión nueva, una filosofía de la evaluación, programación, proyecto y modificación de la ciudad, de acuerdo a las expectativas de los niños. De ahí, que La Granja de la Infancia surge de los efectos macro de poder, que rechazan el valor comercial del espacio, la sensación insegura de lo público, la exclusión y falta de oportunidades de servicios y juegos para los niños, y propone un espacio público, recreativo y educativo, donde los niños se perciban agentes activos de cambio, ciudadanos protagonistas en la planificación de políticas, niños felices que pueden jugar sin miedo y en cooperación con otros. El objetivo es que los niños puedan salir otra vez solos, que no se vean condenados a estar durante tardes enteras delante del televisor, que puedan nuevamente buscarse un amigo, jugar juntos, descubrir cosas. Esto significa devolverles a los niños la posibilidad de jugar, de adquirir la experiencia tan necesaria de la sociabilización espontánea, de vivir experiencias autónomas.

La Granja de la Infancia, no está destinada exclusivamente a los niños, sino que encuentra en ellos los cómplices ideales para provocar cambios e innovar en los usos y prácticas sobre el espacio público. Es una propuesta educativa integral que contempla a la ciudad como un patrimonio de todos, bien

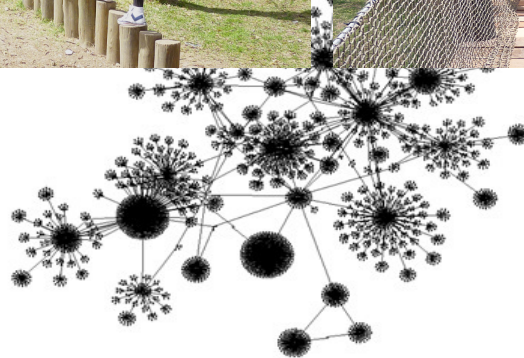
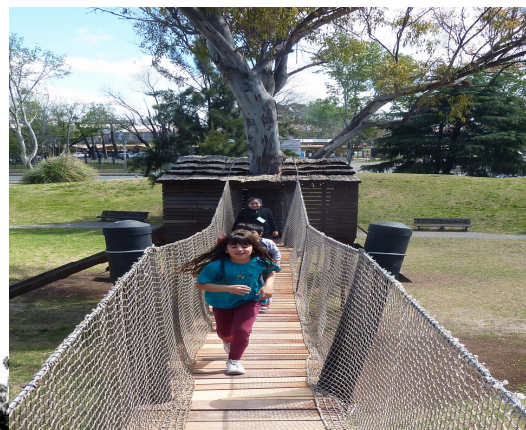
⁶ Francesco Tonucci, pensador, psicopedagogo, dibujante, ha dedicado su tarea de investigación al estudio del pensamiento y del comportamiento infantil, en la familia, en la escuela, en la ciudad, siendo impulsor del proyecto "La ciudad de los niños". El proyecto nace en 1991 en Fano, una ciudad italiana junto al mar Adriático, y desde 2006 está promovido y coordinado por el Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione (ISTC) del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). Al proyecto se han adherido más de cien ciudades italianas y extranjeras que forman la red de "La ciudad de los niños", con Roma como ciudad líder.

común y espacio de la democracia, como territorio de aprendizajes convirtiendo todo gesto cultural y acción social en un acto educativo. Como paseo público, lugar de integración e intercambio, su agenciamiento de enunciación responde a la macropolítica de igualdad de oportunidades y construcción de ciudadanía. En busca de una ciudad educadora, la granja promueve vivir algunas experiencias fundamentales para el desarrollo de la infancia, como son la aventura, la indagación, el descubrimiento, el riesgo, la superación de obstáculos, y por tanto, la satisfacción, la emoción; en fin promueve jugar y aprender disfrutando en convivencia con las diferencias.

Pretende ser un lugar para que los niños sean reconocidos como ciudadanos de derechos capaces de vivir experiencias democráticas a través del intercambio continuo con sus iguales y la solidaridad. Su discurso posiciona al niño como sujeto activo y protagonista de sus acciones que aprende por medio de experiencias reales de participación. La Granja de la Infancia habilita la polisemia de transitar varias formas expresivas para comunicar lo que quieren y promover nuevas construcciones semióticas. Busca reconocer la mirada y la palabra de los niños como aporte esencial en la transformación de la ciudad y en el diseño y la implementación de políticas públicas. En efecto, el aspecto macropolítico de su agenciamiento es que la ciudad sea pensada tomando como parámetro no sólo al “ciudadano medio” sino también a los niños, descendiendo sus políticas hasta su altura para no perder a ninguno de los ciudadanos que representa. Su discurso expresa la necesidad de aprender a escuchar y a comprender a los niños en su diversidad, porque sólo así será capaz de comprenderlos con todas sus diferencias.

Este espacio propone recorridos educativos para aprender desde la práctica cotidiana y real de la experiencia poniendo en ejercicio la imaginación y los sentidos para reinventar el espacio y tiempo por medio de la comunicación con diferentes cuerpos. Sus dispositivos lúdicos-semióticos buscan interpelar a los niños desde la intimidad de lo cotidiano, desde el humor, las destrezas físicas, la música, el cuidado de las plantas y los animales, experimentando olores, texturas, formas, colores, enunciados. Su intención reside en provocar la participación intensa de los niños a través de su autonomía de movimiento y la necesidad de jugar para inventar otros

enunciados posibles. Es un lugar que prefiere que no se separen los aprendizajes del disfrute, ni la teoría de la práctica, ni el cuerpo de la mente, ni el mundo real del mundo poético.



Comenzando a cartografiar...

Si bien la formación laboral en La Granja de la Infancia me brinda un panorama general del funcionamiento del lenguaje escolar en la orientación de los encuentros pedagógicos, para observar si en ellos hubo rizoma que diera

lugar a la irrupción del acontecimiento, me detuve en la experiencia singular de un grupo de chicos entre 10 y 14 años de la escuela Ceferino Namuncurá. El trabajo de facilitador me permitió comprender como ciertas componentes semióticas de los dispositivos movilizaron en los niños las arborescencias del lenguaje escolar liberando el deseo y construyendo encuentros desde la experimentación de diferentes regímenes de signos. La conexión con las líneas de fuga, invisibilizadas por el agenciamiento de enunciación de la escuela, surgió gracias al esfuerzo de la voluntad y a la entrega de los actores participantes para explorar los límites del lenguaje.

III.II: Explorando otros modos de ser...

Caminamos a pasos nombrados y zapatos equipados, movimientos sincrónicos de un estilo comprado que contagia su pulso y sus palabras. Que delirio más efectivo, endémico y destructivo leer lo puramente escrito. Formas narrativas que enjaulan lo otro; otros posibles que escapan y vuelven, huyen y paran, escapan y mueren.
Deviniendo

No aprendemos nada con quien nos dice: «haz como yo». Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen «hazlo conmigo», y que en vez de proponernos gestos a reproducir, saben emitir signos despegables en lo heterogéneo.
Gilles Deleuze

La experiencia con los niños comenzó con su arribo al predio cuyo paisaje semiótico difería mucho del ambiente áulico. Los esperaban encuentros con animales, con mucha vegetación, con un laboratorio, con lomas, agua. Ese contraste me permitió percibir como el agenciamiento reactivo escolar fue envuelto por signos que desconcertaron su aparato hegemónico de enunciación provocando focos de resistencia. La reproducción del maestro de enunciados arbitrarios y totalitarios fue diferenciada por otro modo de comunicación pedagógica ligada a la libertad de los encuentros y los afectos.

En la bienvenida a la granja invité a los niños a experimentar otras formas de agenciamientos para hallar nuevas relaciones que los expresaran. En ese sentido, para ir conociéndolos les propuse ir desnaturalizando los

rituales escolares de saludo, de organización del espacio, de interacción comunicativa; en fin de disciplinamiento del signo-afecto, para ir componiendo un rizoma pedagógico que nos acercara a la irrupción del acontecimiento. Sentarnos en ronda, conversar sobre colores preferidos, gustos, familia, quehaceres cotidianos, abrazar arboles o gritar en un túnel, eran acciones que comenzaban a generar un cambio en los modos de comunicarnos con otros y con uno mismo para producir experiencias pedagógicas de múltiples sentidos.

Los niños destacaron del lugar la no presencia de aulas, de tantos espacios cerrados, estando libremente por los lugares que ellos querían, además de poder compartir las actividades con chicos desconocidos de su misma edad.

Cuestionario a alumnos de 7mo grado de la escuela Seferino Namuncurá

Sin embargo, por momentos, al interrumpirse las reglas de conducta legitimadas por el discurso escolar con el fin de mantener un orden, el estado de incomodidad e inseguridad del maestro se hacía visible no pudiendo contenerse en reproducir formas de comportamiento. El resultado fue, que los niños comenzaran a caminar por el bosque de la granja en fila o detrás mio, obstaculizando la relación con intensidades que el lugar invitaba a experimentar. Ese hecho resulto tan contundente que manifestó las marcas de poder que el lenguaje escolar insistía en imprimir sobre los cuerpos impidiendo la circulación de líneas de fuga activas. Los territorios de aprendizajes empezaban a ser estriados por la máquina de sobrecodificación.

La lógica de la comunicación como proceso ético y estético hacia la irrupción de acontecimientos que buscaba imprimirles en las actividades contrastaba con los vicios de representación del lenguaje escolar. La visita a la granja era la oportunidad para fortalecer las experiencias educativas desde el encuentro con otros regímenes de signos, mas allá, del régimen significativo transmitido por el maestro. No obstante, su agenciamiento se empeñaba en recuperar las formas de expresión para someterlas a las interpretaciones de su rostro ocultando la línea de afuera que los niños comenzaban a sentir. Es que,

los rituales escolares reflejaban su intención de establecer mitos que debían ser agenciados por los cuerpos para generar un sentido de seguridad e identidad común y validar el poder del maestro o mío como autoridad referente.

Para componer cierto sentido de orden, el lenguaje escolar mecanizaba los modos de hacer, modos de hablar, modos de conocer, y los nombraba como los únicos posibles. Buscaba conformar las figuras de subjetividad a través de la sumisión de los enunciados y las disposiciones de los cuerpos en el espacio-tiempo. Ante su necesidad capitalista de producir sujetos, más precisamente sujetos de saber, mis estrategias de comunicación para descodificar los códigos sociales e ir posibilitando procesos de individuación a través de los afectos y no desde las identidades, tuvieron que ir modificándose a lo largo de la experiencia de campo.

La relación de saber-poder que sostenía el maestro expresó la dificultad de dejar que los niños emprendieran los recorridos de sentido según cada singularidad pudiese. Ellos demostraron el acostumbramiento a efectuar lo reproducido por la figura de autoridad sintiendo inoportuno o alocado el corrimiento hacia otras formas de expresión que no respondían necesariamente a los intereses de reproducción, acostumbramiento y pasividad de la máquina significante escolar. Los chicos asumían la imagen del maestro como juez organizador de sus prácticas, organizador del saber, resultando todo un desafío ser fieles a la efectuación de su potencia tanto como estaba en ellos. El poder atravesaba las formas del saber posicionando a un superior como poseedor de la verdad y el conocimiento, y a los niños como sujetos receptores de ello.

El esfuerzo por generar relaciones dialógicas, y despersonificar las experiencias educativas como asunto de individuos como tales, y no de agenciamientos complejos de ningún modo reducibles a colecciones de individuos, a responsabilidades, a un buen sentido de la moral, se veía interrumpido por el lugar que, a priori, me asignaba el docente en la relación con los niños. Él les comunicaba continuamente la importancia que le debían conferir a lo expresado por mí desatendiendo la riqueza del acontecimiento que podía surgir con la efectuación de sus potencias singulares. Según Deleuze y

Foucault, la subjetivación no representa un regreso teórico al sujeto sino la búsqueda práctica de otro modo de vivir, de un nuevo estilo. La subjetivación se trata de una individuación, particular o colectiva, que caracteriza un acontecimiento. Por el contrario, el lenguaje escolar hacía depender a los chicos de las personas y no de las cosas.

Me gusto porque a diferencia de la escuela pudimos estar todos juntos en todos los espacios. En la escuela estamos todos separados, y aquí podemos permanecer juntos haciendo las cosas.

Fragmento de enunciado de una alumna

Con el afán de segmentar las producciones de deseo y significarlos para no transgredir los lugares del poder, la intervención del maestro en la composición de relaciones de los niños con otros cuerpos entorpecía la efectuación del grado de su potencia. El ojo del maestro era el ojo regulador desde donde irradiaban las coordenadas morales que engendraban en los ellos sentimientos de culpabilidad y/o responsabilidad. Las líneas de deseo se focalizaban sobre el punto central de la significancia que ponía en eco el conjunto de los agujeros negros de angustia, ya sea por no poder los niños efectuar su potencia, o por escapar de los estratos significantes escolares. La economía semiótica de la escuela insistía en reproducir los modos de ser que siguen la imagen de pensamiento del bien que circula como representación cultural. Buscaban objetivar los afectos en una subjetividad acorde con el modelo de cultura mayoritaria.

La imposición de un “deber ser” se notó con frecuencia en el transcurso de actividades cuando los niños recurrían al rostro del docente para garantizarse si estaba bien o mal su proceder. Ellos se sentían inseguros al correrse de su agujero negro central porque no tenían las certezas reguladoras que sobrecodificaran cualquier punto de intensidad y, es por eso, que al no hallar un posible arborescente creían que lo que estaban haciendo estaba mal. El agenciamiento escolar expresaba que las economías semióticas deben

poder realizar un poder/hacer racional y buscar el bien común independientemente de las potencialidades de la singularidad comunicante de los agenciamientos de expresión de los niños. Es que las variables que conforman el agenciamiento reactivo escolar responden a la lógica capitalista de formar sujetos de saber y deber para garantizar su fuerza de producción. Su discurso indica lo que hay que hacer y decir para producir subjetividades que transmitan sus valores y textos.

En efecto, ciertos árboles estaban tan enraizados que otros modos de existir aparecían como una amenaza desafortunada para su continuidad. Resulto complejo desterritorializar líneas capaces de resistir al poder y de hurtarse al saber que han sido encerradas en territorialidades muy sólidas, pero la aventura de salir del lenguaje por medio de otras semióticas lentamente empezaba a cobrar sentido. A pesar de la insistencia del docente de cortar el rizoma, la potencia de los signos, que expresaban las estrategias semióticas de los dispositivos lúdicos, conectaban las diferentes segmentariedades de los agenciamientos dando lugar a la experimentación de afectos y la composición de relaciones azarosas que generaban en los niños transiciones de un estado a otro.





III.III: Más allá de las palabras...

*Eco de palabras emanar las paredes,
Corren y atisban
fulguosas incipientes
Buscan refugio,
quieren cadenas.*

*Eco de palabras caen sin posta
en busca de lo prohibido
Quieren la garganta
que devuelva su poética*

*Eco de palabras como sopa de letras
juegan a las escondidas
Imploran al dueño del libro
que ultrajo su narrativa*

*Palabras plagiadas, palabras muertas
Busco alfabeto real
que despliegue su apariencia
Deviniendo*

*Ella tiene miedo de no poder nombrar lo que no existe
Alejandra Pizarnik*

El espacio del “Bosque de Papel” alberga una riqueza semiótica capaz de poner en juego diferentes sistemas de significación. Es ahí, donde realizamos todos juntos la actividad lúdica-semiótica “Siluetas” para diversificar la dirección lingüística-comunicacional de la máquina semiótica escolar y dar

lugar a otros modos de codificar las materias de expresión. Salir de dar nombres, organizar y estructurar los textos según la relación significante/significado para experimentar estados de cosas que todavía no se han endurecidos. De la siguiente manera la granja presenta la actividad:

El dispositivo lúdico denominado “Siluetas” es un juego de composición de formas geométricas y colores planos, en que se halla ausente toda idea de volumen; se opera sobre una sombra plana cuyo contorno ayuda a delinear un cuerpo humano con posturas que dan la idea de movimiento. Se juega a vestir las sombras con colores, imanes con diferentes formas, involucrando ideas del cuerpo y su relación con el entorno. El juego está planificado desde el aporte teórico de las vanguardias artísticas de las primeras décadas del siglo XX. Entre sus principales postulados se hallan: el abandono de la mimesis, la autonomía de la forma respecto del color, el ataque a las instituciones, el abandono de la categoría de belleza como objetivo de las obras, la búsqueda insaciable de la novedad, la experimentación, entre otros.

...Proclamar que la escultura se propone la reconstrucción abstracta de los planos y de los volúmenes que determinan las formas, no su valor figurativo...

Los niños crearon personajes coloreando una sombra metálica con imanes de colores recortados de diferentes formas, para significarlos según los afectos pudieran surgir en la relación de ellos con el cuerpo escultórico. Según las palabras, la actuación de sus características, según los colores elegidos, o la distribución de los imanes en la sombra, los niños fueron creando el relato de los personajes relacionando historias, saberes transmitidos, emociones, imágenes y sonidos. Es decir, el rizoma apareció en la medida que relacionaban diferentes dimensiones externas e internas de los agenciamientos, estableciendo diferentes tipos de conexiones entre ellos y viajando por el lenguaje como tierra con infinitos sentidos. La participación de los niños no se sometió necesariamente a las sobrecodificaciones de significantes, sino que protagonizaron un juego activo de búsqueda de otros signos además de los lingüísticos.

Las formas abstractas de las sombras, no necesariamente con forma de “persona”, invitaron a los niños a repensar las relaciones homogéneas que

se establecen entre las formas de expresión y las formas de contenidos en relación a los significantes que pueden atribuirse a las personas. Los imanes distribuidos sobre la superficie no remitían precisamente a cosas preestablecidas sino que las configuraban según líneas de creación que fugaban de su organismo. Es decir, los significados no necesariamente se adecuaban a categorías y jerarquías, a códigos estables, y formaban infinitas asociaciones entre signos explorando ya los límites del lenguaje. En efecto, se podría establecer la analogía del expresado que implican las componentes semióticas de este dispositivo, proponiendo una lógica de ruptura en los agenciamientos arborescentes para generar rizoma, como lo hizo el lenguaje artístico de las vanguardias del siglo XX, al pasar de las formas geométricas a formas con movimiento sin un principio ni final.

Los niños narraban al personaje según un poder especial que les gustaría tener, según la proyección de sus emociones al personaje, y otros hasta continuaban su historia saliendo al exterior relacionándolo con elementos de la naturaleza. Es decir, los agenciamientos de expresión comenzaban a distanciarse de la representación para hacer rizoma entre diversos flujos semióticos que no respondían necesariamente a la relación lineal entre significante-significado. El lenguaje se disolvía poniendo en declive sus códigos y dando lugar a pulsiones no codificadas, fuerzas libidinales en estado puro, que transformaban al cuerpo en un cuerpo sin órganos, en un cuerpo de deseo. Infinitos juegos de palabras, sonoridades, y un laberinto de sentidos circulaban en el espacio haciendo devenir los alumnos en otro indescifrable, intratable, desconocido, extranjero en su ser.

La mayoría de los niños encuestados manifestaron su interés por aprender teniendo relación directa con el exterior. Les interesó estar al aire libre en contacto con la naturaleza, y por sobre todo, los animales, ya que los sorprendían por todos lados.

Cuestionario

Las relaciones dialógicas efectuadas entre los cuerpos (sombra de metal y chico) movilizaron su máquina abstracta haciendo interactuar agenciamientos colectivos de enunciación con agenciamientos colectivos de deseo. La polifonía de modos de semiotización les permitió crear nuevos enunciados y distanciarse de los dominantes. Sin embargo, si bien el dispositivo generó una ruptura en los modos de interaccionar con los signos, de la boca del maestro, enunciados insistían en encasillar las producciones de sentido de los niños para significarlas verbalmente, independientemente de la forma de la expresión en la que se encontraba. En ese momento, los cuerpos sin órganos volvían a estructurarse. Desde el paradigma saussuriano de la lengua, la máquina de expresión significante codifica los textos según la relación de un significante y un significado y, los signos organizados de manera diferente de los de la lengua, son excluidos de la esfera semiótica por tergiversar el entendimiento hegemónico de las cosas.

La máquina semiótica escolar reproducía la concepción del lenguaje hecho de palabras, o más bien, de las palabras dominantes de la cultura. La primacía de la verbalidad como centro de sociabilidad y producción de contenidos en el discurso escolar se notó con frecuencia a la hora de desenvolver el lenguaje a través de otros regímenes de signos no lingüísticos. La armonía pretendida entre las palabras y las cosas, la imperiosa necesidad de racionalizar el lenguaje para entorpecer el rizoma de sus conexiones posibles, se observó en la interrupción ejercida por los maestros en los procesos de liberación de los niños de agenciamientos potenciales de deseo. De esa forma, los imanes eran significados como las partes físicas del cuerpo humano, y ubicados en el lugar que correspondían inhibiendo la creatividad semiótica de los niños por medio de estructuras lingüísticas.

Las composiciones de sentido hicieron que los significados estallaran en todas las direcciones posibles liberándose de las cadenas verbales de las que normalmente son parte integrante, y denunciando a la palabra como rectora de otros mundos posibles. Así, una supuesta nariz puede ser un cráter, o una mano puede ser una flor. Aun así, el aparato discursivo escolar le contagiaba a los alumnos la costumbre de segmentar siempre las cosas desde el plano de organización reinventando los procesos de creación desde las

significaciones que modelizan sus modos de ser/hacer. No hay ningún tamaño de los signos decididos a priori, los signos se deciden en función del tipo de segmentación que hacemos en el texto. El juego con las siluetas denunciaba al lenguaje como algo acabado, como objeto, como estructura, para hacerlo funcionar por medio de intensidades, de un cuerpo en acción confundido con otros cuerpos que encuentra nuevas territorialidades, nuevos modos de habitarlo.

Al modelo de las arborescencias semióticas que pregona la escuela, “Siluetas” le abrió las puertas a líneas de fuga para crear rizoma. Los rizomas pueden conectar un punto cualquiera con otro punto cualquiera, y cada trazo del rizoma no remite necesariamente a un trazo lingüístico. Varias sustancias como la corporeidad, la sonoridad, espacialidad, no dejan intacta la forma del contenido. No se trata de buscar los orígenes, perdidos o borrados, sino de tomar las cosas allí donde nacen, en el medio, hendir las cosas, hendir las palabras. Buscar la formación de lo nuevo, la emergencia, lo que Foucault llamaba “la actualidad”, o Nietzsche lo inactual o lo intempestivo.

“Siluetas” movilizó las representaciones conceptuales, las palabras, acciones y pasiones. Se buscó que la experiencia no sea solo conceptual, y esté vinculada a movimientos de orden corporal y perceptivo. Los signos del cuerpo, como los signos de las ciencias, de las artes, alcanzan una eficacia pragmática que esquivan el sistema de redundancias dominantes del lenguaje escolar. En este dispositivo, se pudo experimentar el lenguaje sin nombramientos, funciones, representaciones, y como intersticio entre fuerzas, entre diferentes semióticas, entre discontinuidades.

III.IV: Cuando algo inesperado acontece...

*Me gustaría saber si en la profundidad de las palabras
podemos encontrarnos en las diferencias y crear un abecedario común
si emerge una chispa que active lo fugaz de nuestras caras
si apartando su decorado el sentido puede actualizarse mañana*

*Me gustaría saber si en la profundidad de las palabras
puedo envolverme y comprender sus sonidos e imágenes*

*si habito entre sus letras o estoy deviniendo
si hay instantes para sentir y salir de lo enunciable
si me pierdo o me encuentro en su desorden
si una extraña puede encontrar asilo en su horizonte*
Deviniendo

*«Es preciso instalarse al exterior de uno mismo, al borde de las
lágrimas y en la órbita de los hombres, si queremos que algo fuera de lo
común se produzca, algo que sólo era para nosotros».*
Rene Char

En el espacio “Cuentos y Susurros” se puede encontrar una biblioteca, instrumentos musicales y disfraces. Sin una actividad pautada de antemano la invitación espontánea a los niños a disfrazarse generó por sorpresa la apertura de un bloque de espacio-tiempo hecho de pliegues, despliegues y repliegues con grados de intensidad variables gracias al encuentro entre diversos enunciados y signos corporales, que empezaban a circular en forma rizomática sin principio ni final. Los movimientos de los cuerpos en el espacio junto a los relatos que iban surgiendo aumentaban las sensaciones experimentadas y despersonalizaban a los sujetos-alumnos. Ellos se abrieron a un papel impersonal y preindividual donde las singularidades comunicativas efectivamente se liberaron de los límites de los individuos y las personas para expresar su deseo, su posibilidad, un bloque de eternidad.

El espacio se transformó en un campo de individuación intensivo permitiendo que los agenciamientos de los niños se expresaran por medio de series de multiplicidades no subjetivas ni cosificantes, sino presentadas como agentes colectivos de enunciación y estados maquínicos de efectuación. La teoría de la expresión articulada por Deleuze y Guattari, permite pensar una lógica de lo múltiple intensivo, en tanto que los límites de los enunciados y de las cosas se fusionan y expresan en un estado incorporeal puro, en el acontecimiento. Esta lógica propone que una multiplicidad se defina por sus dimensiones, y su naturaleza dependa de las variaciones que éstas registren. Dichas dimensiones son inmanentes y se tensionan, expanden y contraen en tanto se vean afectadas por las variaciones de la exterioridad. A medida que

las multiplicidades aumentaban sus conexiones, los agenciamientos podían cambiar de naturaleza.

Los diferentes grados de intensidad preindividuales generaron un bloque de devenir desarrollando los pliegues de los sujetos hacia modos de ser no experimentados hasta ese momento. Las formas de subjetividad legitimadas por la máquina significativa escolar fueron disueltas por un acontecimiento único, por la univocidad del ser. El “deber ser” y los estratos más solidificados del agenciamiento de enunciación escolar fueron envueltos por la interioridad del lenguaje y la exterioridad del ser. El acontecimiento resultado de las acciones, pasiones, de los cuerpos y sus mezclas, extrajo al ser del interior para violentarlo con el afuera y experimentar lo real, lo posible. Se percibió como el lenguaje del acontecimiento posibilitó la conexión de los niños con su univocidad del ser relacionándose auténticamente, es decir de una sola forma, con las proposiciones y las cosas.

Los niños expresaron que al aprender desde la experiencia sienten mayor libertad y posibilidad de autoconocimiento. Sienten alegría, y les gusta aprender haciendo.

Questionario

Como dijo una alumna: “me gusto hacer el pan porque lo hicimos todos juntos, y miramos como se hace”.

Fragmento

El acontecimiento permitió un deviniendo-otro en un eterno presente, el despliegue del ser en un instante que no se repetirá idénticamente en otra oportunidad. La invitación a disfrazarse se convirtió en un momento de abstracción que dividió el presente en pasado-futuro sobre la línea del Aión. Aión es el tiempo del acontecimiento que abrió la posibilidad de ser o no ser, disolvió las identidades para experimentar lo incorporal, lo impersonal, lo que no está fundado sino en sí mismo. Aión es la forma pura del ser unívoco.

Fueron instantes que devinieron en acontecimientos donde los niños olvidaron su rol de sujeto-alumno para poseer su potencial estético-creativo y experimentar la inmanencia en un ambiente pedagógico. A diferencia de Chronos, de los tiempos pautados, limitados, organizados por el lenguaje escolar, los niños experimentaron lo ilimitado del tiempo, la frontera entre las cosas y las palabras. Vivenciaron el despliegue de las horas ficticias, de los nombres, de los cuerpos, para conectarse con sus singularidades.

Además de libertad, muchos eligieron “recuerdos” como sensación experimentada en los espacios lúdicos-semióticos.

Questionario

Los acontecimientos irrumpidos dieron lugar al lenguaje. Los efectos incorporales que suscitaron las impredecibles intensidades del instante tienen existencia pura, impersonal y preindividual gracias al lenguaje que los expresa. Y ese puro expresado es el sentido del acontecimiento. El sentido hace existir lo que se expresa. Es decir, los acontecimientos efectuados llevaron a los niños a distanciarse de las cosas, de las palabras, de los cuerpos posibilitando el lenguaje o la expresión. Si bien el acontecimiento no existe fuera del estado de cosas en el que se encarna, lo expresado no se confunde con la expresión. Es decir, el lenguaje hizo que un sombrero con forma de tigre no se remitiera a las cualidades del tigre en las voces y acciones del cuerpo, o que sonidos correspondieran a formas sonoras de animales salvajes, sino que eran modos de expresión singulares de los niños que provocaba el lenguaje gracias al acontecimiento.

Destacan mucho su interés por los juegos, y el de aprender por medio del encuentro. Quieren realizar actividades que los integren como grupo, que sean divertidos. Algunas palabras que eligieron para resumir su jornada del día fueron: Amistad- Aprendizaje- Alegría.

Questionario

Agenciamientos potenciales de deseo que estaban estructurados transmutaron imágenes del pensar capturando las redundancias dominantes y

haciendo circular las intensidades libidinales que se dirigen al afuera del sujeto. Los múltiples sentidos iban aconteciendo en los rostros y, era por contagio que las transformaciones incorporales iban sucediendo. Los flujos de deseo fluyeron sin coagularse en centro representacional alguno, a individuaciones fijas. Las relaciones irrumpían vectores de sentido que deslizaban los agenciamientos de expresión hacia todas las direcciones posibles sin lugar absoluto ni centro significativo. En todo punto del acontecimiento siempre hay un instante que divide el pasado y el futuro que hace que no pueda haber nunca una simetría significativa/significado.

Es decir, el poder/hacer que se manifestó en la actividad no premeditada se ejerció desde agenciamientos rizomáticos de los niños, que liberaron el deseo y renunciaron a la seguridad del sujeto-alumno para arriesgarse a sus potencias singulares y posibilitar el acontecimiento. El bloque de devenir hizo que las fuerzas desterritorializantes se desplegaran, que la subjetividad como individualidad no personal afirmará la multiplicidad del mundo como totalidad expresiva de una vida.

Gracias a estos ambientes semióticos-lúdicos, los niños afirmaron el azar y dieron paso a una individuación inmanente y autocreativa experimentando vectores de sentido a partir de territorializaciones y desterritorializaciones que fueron constituyendo agenciamientos intensivos imperceptibles. Trazaron líneas de fuga y se olvidaron de las representaciones escolares, experimentaron la inmanencia de su potencia y se olvidaron del rol de sujeto receptor de información e hicieron estallar el azar en infinitas y plurales formas.



RECUENTO FINAL

En el transcurso de este proyecto de investigación se ha querido dar luz a los pliegues y repliegues de la máquina semiótica escolar para comprender los alcances y desafíos, en proceso de devenir, que existen en este afán por potenciar la comunicación en los encuentros pedagógicos para generar otros sentidos más allá de los límites del lenguaje. Por medio de varios agenciamientos de expresión, se pudo identificar los cortes y conexiones de sentido que pueden llevarse a cabo en las relaciones pedagógicas para construir aprendizajes desde las relaciones con el otro. El trabajo en La Granja de la Infancia permitió realizar esta cartografía sobre las posibilidades de hacer rizoma en un aprender-haciendo que explore nuevos modos de ser en el ámbito educativo a través de los afectos y la libertad de los encuentros. Los procesos complejos de replegar líneas duras y aproximarse al deseo fueron narrando las relaciones de fuerzas que se entrecruzan en los encuentros educativos.

Recodificar máquinas de semiotización para construir encuentros pedagógicos que creen novedad y desestabilicen al sujeto implicó un ir y venir entre estratos molares y moleculares de la máquina abstracta. La obstinada intención del lenguaje escolar por objetivar el deseo a través del régimen signifiante entorpeció, en varias oportunidades, la fuga de líneas creadoras capaces de explorar modos de ser y de generar acontecimiento. Se arborifica tanto el deseo, que la dificultad por experimentar intensidades para excavar las profundidades univocas del ser resulta ser un desafío. Las estrategias semióticas escolares se empeñan a darle mayor importancia a los valores y discursividades de la máquina capitalista para garantizar el orden sociocultural, que a facilitarle al niño los recorridos hacia su voluntad para comprender su entorno según sus potencialidades.

Sus estrategias reproducen las estructuras de sentido y poder, de cualidad meramente reactivas, limitando la potencia de los cuerpos de configurar su singular percepción del mundo, de conocerse a sí mismos. La polifonía de las economías semióticas es homogeneizada por la unidad sobrecodificadora del lenguaje escolar, que reterritorializa las diferentes formas

de ser sobre la unidad de un “sujeto de saber y deber” inhibiendo los auténticos procesos de individuación por medio del acontecimiento. La experimentación de encuentros libres con otros cuerpos es regulada y filtrada según la grilla semiótica del docente que controla el orden a seguir y disciplina el signo-afecto según la norma de la cultura mayoritaria.

A pesar de muchas dificultades en el camino, los dispositivos semióticos-lúdicos al jugar con diferentes modos de expresión en los procesos de aprendizajes lentamente fueron movilizandando las estructuras de saber para aproximarse al acontecimiento. Mediante el juego y la convivencia los niños tienen el incentivo de crear un rol activo en la construcción de experiencias pedagógicas a través de la toma de decisiones, del ejercicio de su potencial inventivo, del ejercicio de la palabra, del movimiento de su cuerpo. Es decir, pueden aprender desde la interferencia de múltiples flujos, semióticos, económicos, culturales, sociales, etc., desde la diversidad de significados presuponiendo heterogéneos planos, y liberando, revelando nuevos sentidos y nuevos lugares para las cosas en el mundo. La libertad de hacer con otros que les propone las estrategias semióticas de La Granja de la Infancia posibilitaron impredeciblemente que los alumnos se olvidaran de ciertos mandatos sociales para dejarse llevar por lo indecible que suscitaban los afectos.

Convencida de que los encuentros pedagógicos deben explorar las invisibilidades del lenguaje educativo, deben facilitar la búsqueda de signos capaces de desentrañar el entramado de líneas que albergan los agenciamientos maquínicos, los dispositivos de La Granja de la Infancia permitieron comprender como esa búsqueda es más fácil con estrategias semióticas que relacionen diferentes regímenes de signos. Se pudo observar como la variedad de economías acercaron a experimentar la intensidad del deseo, como el rizoma empezaba a dibujarse ante el golpe de las fuerzas del exterior por adentrarse a la interioridad de los sujetos. Por momentos, lo educativo se transformaba en la posibilidad de lo otro.

Transformar lo educativo en una pedagogía de la posibilidad, es pensar en aprender por medio de acontecimientos, que sorprenden impredeciblemente y transmutan la subjetividad hacia un modo de ser que no había sido

experimentado aun. La experiencia y el encuentro con otros tienen mayores posibilidades que la máquina significante escolar, en acercar al sujeto a la emergencia de lo nuevo. Por eso, es que aprender también es salir de las nociones comunes y experimentar afectos que transgredan las significaciones dominantes y den a luz otros mundos posibles. No hay rechazo hacia el plano de organización del pensamiento, sino una invitación a fortalecer lo educativo desde el lenguaje de los acontecimientos para visibilizar la infinitud de bloques de cambio y de sentidos que existen detrás del lenguaje escolar.

Repensar la educación desde una pedagogía del acontecimiento, es devolverle la capacidad de sorpresa y novedad, es dejar de significar y ponerle nombre a como piensan, sienten y hacen los chicos, para sólo experimentar y hacer circular deseos no cosificables. Repensar la educación desde una pedagogía del acontecimiento es recrear el sentido de lo transmitido para que un nuevo significado acontezca, es volverse extranjero de sí para reinventarse múltiples veces. Entonces el aporte para seguir trabajando en formas alternativas de aprendizajes es acordarse en ensanchar las posibilidades que tiene el lenguaje para construir experiencias pedagógicas de sentido y transformarse en otro. No quedarnos encerrados entre las palabras dominantes del lenguaje educativo para sacudirlo y vivenciar otros mundos posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- GUATTARI, FÉLIX: *Líneas de fuga, por otro mundo de posibles*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2013.
- PATTON, PAUL: *Deleuze y lo político*, Buenos Aires: Prometeo, 2013.
- DELEUZE, GILLES Y GUATTARI, FÉLIX: *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*, Pre-Textos, Valencia, 1988.
- DELEUZE, G: *La lógica del sentido*, editions Du Minuit, París, 1969.
- DELEUZE, G: *En medio de Spinoza*, Ed. Cactus, Buenos Aires, 2003.
- DELEUZE, G: *¿Qué es la filosofía?*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1993.
- DELEUZE, G: *Nietzsche y la filosofía*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1986.
- LAZZARATO, MAURIZIO: *Políticas del acontecimiento*, Ed. Tinta Limón, Bs As, 2006.
- ZOURABICHVILI, FRANCOIS: *Deleuze: Una filosofía del acontecimiento*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 2004.
- ZOURABICHVILI, FRANCOIS: *El vocabulario de Deleuze*, Ed. Atuel, Buenos Aires, 2007.
- CABRA DE AYALA, NINA: *La comunicación: transmutación de cuerpos y afectos* en www.imagencristal.com.
- FABBRI, PAOLO: *El giro semiótico*, Gedisa, Barcelona, 2000.
- BAJTIN, MIJAIL: *La guerra de las culturas*, Ed. Almagesto, Buenos Aires, 1996
- RODARI, GIANNI: *Gramática de la fantasía*, Ed. Colihue, Buenos Aires, 2013.
- FOUCAULT, MICHEL: *El juego de Michel Foucault en "Saber y Verdad"*, La piqueta, Madrid, 1990.

Sitios de consulta electrónicos:

- www.imagencristal.com
- Philosophica: Enciclopedia filosófica on line, URL:
<http://www.philosophica.info/archivo/2012/voces/deleuze/Deleuze.html>
- <http://deleuzefilosofia.blogspot.com.ar/>
- <http://esquizoanalisisblog.wordpress.com/>