



Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación
ISSN: 2525-2089
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

Peralta, Darío
Devenir-niños y el juego confabulatorio
Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación, vol. 5, núm. 1, 2020, pp. 1-14
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org





Devenir-niñxs y el juego confabulatorio

Become-children and the confabulatory game

Darío Peralta

Universidad Nacional de General Sarmiento
cuadrosfilosoficos.1@gmail.com

Recibido: 15/04/2020

Aceptado: 19/06/2020

Resumen. El presente trabajo expone siete apartados que pueden organizarse en tres segmentos. El primero, analiza cómo la presencia del niño es vigilada y codificada en la sociedad de control. El segundo se aboca a los aportes realizado por Guattari y Deleuze, en conjunto, acerca de la relación del niño, el psicoanálisis y el capitalismo. Allí se sostiene que una nueva experiencia educativa sólo es posible desde la reflexión de una ontología de lo minoritario, puesto que sólo sobre este plano se despliega la temporalidad como bloques de devenires. También se considera que las codificaciones edípicas del infante pueden ser superadas a partir de su experimentación del juego. Sólo así, el deseo del niño se vuelca inmediatamente sobre el campo social. Mientras que en el tercer y último segmento se revisan los aportes del filósofo Deleuze, en sus primeros libros. Se analiza la relación entre el devenir y el acontecimiento educativo. Se procura pensar al juego ideal como una forma de confabulación. Se analiza también la crítica nietzscheana al nihilismo como paso necesario para comprender la relación entre la inocencia y la existencia del niño. Tal comprensión resulta necesaria para la puesta en práctica de aquella confabulación del acontecimiento educativo.

Palabras clave. Devenir-niño, Juego, Acontecimiento, Confabulación, Educación.

Abstract. The present work exposes seven sections that can be organized in three segments. The first one analyzes how the child's presence is monitored and codified in the society of control. The second focuses on the contributions made by both Guattari and Deleuze to understanding the relationship between the child, psychoanalysis and capitalism. It is argued that a new educational experience is only possible from the reflection of an ontology of the minoritarian, since only on this plane does temporality unfold as blocks of becoming. The overcoming of the infant's oedipal encodings through his/her experimentation in the course of playing is also considered. Only in this way does the child's desire immediately turn to the social field. While in the third and last segment philosopher Deleuze's contributions in his first books are reviewed. The relationship between becoming and the educational event is analyzed. An attempt is made to think of the ideal game as a form of conspiracy. Nietzsche's critique of nihilism is also analyzed as a necessary step to understanding the relationship between innocence and the child's existence. Such understanding is necessary for the implementation of that the educational event as a conspiracy.

Keywords. Becoming-child, Playing, Event, Fabulation, Education.

Introducción

El camello y el león son figuras del imaginario nietzscheano aplicadas a comprender los caracteres del nihilismo pasivo y reactivo respectivamente. Pero por qué el niño es una figura superior a las anteriores, acaso apenas tiene fuerza y experiencia. El niño no carga con los errores del pasado, es un comienzo nuevo, es un juego signado por lo espontáneo y la inocencia (Nietzsche, 2003a, p. 38). Es por ello que el hombre cuando se torna anticuario de su pasado se convierte en un camello, pero incluso quienes desean negar esta tarea, ven al pasado como un paraíso perdido. No sin envidia ven al “al niño que no tiene ningún pasado que negar y que, en feliz ceguera, se concentra en su juego, entre las vallas del pasado y del futuro” (Nietzsche, 2016 p. 21).

El niño antes que un estadio del espíritu es un agenciamiento y una potenciación de la máquina abstracta conducente a una nueva comprensión de la relación del juego, la fabulación y la temporalidad.

El trabajo se divide en siete apartados. (1) Se analiza cómo la presencia del niño es vigilada y codificada en la sociedad de control. (2) Se estudia la relación del niño, el psicoanálisis y el capitalismo. (3) Se reflexiona acerca de una ontología de lo minoritario, y de la temporalidad como bloques de devenires. (4) Se observa la relación entre el devenir del niño con el devenir imperceptible. (5) Se analiza la relación entre el devenir y el acontecimiento educativo. (6) Se presenta al juego ideal como una forma de confabulación. (7) Se analiza la crítica nietzscheana al nihilismo como paso necesario para comprender la relación entre la inocencia y la existencia del niño. Tal comprensión resulta necesaria para la puesta en práctica de aquella confabulación del acontecimiento educativo.

El objetivo del presente trabajo es pensar una nueva experiencia educativa a partir de la confabulación y del devenir-niño. La hipótesis es que la relación entre confabular y devenir, como componentes internos del acontecimiento educativo, tienen lugar a partir del concepto deleuziano de juego ideal.

1. Infancia en la sociedad de control

Desde el poder disciplinario se ha ejercido una violencia adulta sobre el cuerpo de los niños, para convertirlo en un *infante*, en términos culturales, y en un *menor*, en términos de jurisprudencia. El infante no es un dato de la naturaleza, antes bien, es un constructo sociohistórico. Atravesado por el poder soberano, éste le ha otorgado un estatuto legal, es decir, lo ha dotado de ciertos derechos, los cuales lo conducen obligatoriamente a verse sujeto por toda una serie de instituciones de encierro. Los niños son sometidos a conductas regulares de docilidad, a exámenes familiares, escolares, pediátricos, incluso religiosos. A partir de estos mecanismos, se observará en cada uno la gestión de su individualidad, según sus exámenes será clasificado y de ser necesario, hasta puede ser considerado un caso.

Para Deleuze, nos encontramos en una etapa histórica de transición desde las sociedades disciplinarias hacia una nueva formación caracterizada como una sociedad de control (Deleuze, 2002c, p. 192; Deleuze, 1987, p. 287). Vivimos en la época de las crisis de las instituciones de encierro. En el campo educativo, se destacan dos series de reformas. La primera, la educación escolarizada comienza a ser suplementada por una formación permanente. La segunda, el mecanismo disciplinante del examen es reencauzado por un control continuo. Se trata de series relacionadas, que para los niños no sólo se observa en la apertura de salas maternas, y otras instancias pre-escolares; sino también, en cada uno de los niveles de escolarización se multiplican la oferta de *materias complementarias*. El paradigma deja de ser la institución carcelaria, y pasa a serlo el modelo empresarial, que fueron el núcleo de las reformas neoliberales en las que se insistió en las últimas décadas a pesar de sus evidentes y continuos fracasos. “Intentan hacernos creer en una reforma de la escuela, cuando se trata de una liquidación” (Deleuze, 2002c, p. 193).

La lógica del control se inclina por los procesos de individuación abierta e ininterrumpida. Los niños padecen una súper-estimulación por medio de las NTICs. Con ello se consolida la mercantilización del sistema escolar¹. Es a partir de allí que las conductas, deseos y creencias son formateadas bajo los parámetros de una identidad consumidora.

Si el control pasa por la dimensión de la información (un sistema de signo mayormente iconográfico antes que alfanumérico), es porque el poder ha ponderado no sólo las formas sino también su contenido. Su significado no es sólo ideológico, sino que tiene efectos reales sobre las conductas². Sea cual fuere el lenguaje usado, nunca es meramente informativo o comunicacional, puesto que todo sistema lingüístico es performativo. La máquina de enseñanza emite enunciados que no sólo nos informan, nos imponen una orden, una consigna a cumplir³.

En la escuela, como institución disciplinaria, los niños entraban caracterizados como seres sin luz, sin saberes y casi sin forma. Y de allí salían productos terminados, el sujeto escolarizado, listo para pasar a otro centro reclusorio: el cuartel militar o la fábrica. En cambio, en la actualidad nunca se acaban los procesos de formación; es por ello que la difuminación de las identidades es un problema intrínseco a los dispositivos de control. Por lo menos debemos interrogarnos si las nuevas identidades y la teoría del género no son efectos deducibles de la lógica del control social. Allí mismo se observa un proceso de infantilización de los adultos (el

¹ “Se trata de una máquina manipuladora y controladora en funcionamiento constante, cuyo rasgo central es la mercantilización de la información” (Arias Banegas, 2017, p. 131).

² “El problema de la enseñanza no es un problema ideológico sino un problema de organización del poder (...) El poder de la enseñanza primaria no es ninguna tontería: se ejerce sobre los niños” (Deleuze, 2005b, 336).

³ “La máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas con todas las bases duales de la gramática (...) El lenguaje ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 81)

empleado en su tiempo libre se entretiene con juegos que antes sólo concernían al ámbito infantil, tales como los videos-consolas de sobremesa o películas animadas)⁴. A la par, se advierte que la infancia se ha acortado para los niños, en la medida que avanza rápidamente al estadio de la pre-pubertad. Allí se encontrarán problemáticas tales como la exposición de sus imágenes en las redes sociales, plausibles de entrar en contacto con el mundo adulto.

Los formatos de la enseñanza escolar disciplinaria pueden ser considerados como obsoletos frente a los productos de las nuevas tecnologías. Y si las canciones y juegos infantiles tradicionales quizás no hayan desaparecido corren en desventajas frente a las innovaciones del mercado porque éstas son una exigencia interna al consumismo propio del capitalismo tardío.

A lo que se debe agregar que, en los tiempos que corren, signados por el aislamiento social han emergido prácticas pedagógicas que en los países del Tercer mundo se encontraban en un estadio de experimentación. Hoy se han convertidos casi en los únicos mecanismos para sostener el derecho a la escolarización. Tanto los docentes, como los estudiantes sortean estos cambios con enorme angustia, se ven forzados a modificar lo que podríamos llamar el *habitus* del aprendizaje y la enseñanza⁵. Un efecto inesperado de estas alteraciones al que se debe prestar atención, es que las actividades tanto de docentes como de sus estudiantes bien pueden reducirse a conductas puramente burocratizadas. El escritorio de estudio se torna sin más en un buró, docentes y estudiantes asumen el papel de oficinistas. La burocracia actúa según un sistema arborescente del pensamiento. Allí las instituciones escolares devienen en máquinas burocráticas paranoicas, donde la autoridad asciende a una Ley trascendente e infranqueable. Y la tecnocracia se reintroduce en la educación y, con ello, el trabajo segmentario (Deleuze y Guattari, 2004, p. 215) al tiempo que se debilita la experimentación y la creatividad.

2. El niño entre el capitalismo y la esquizofrenia

La crítica contra el psicoanálisis es que se trata de un dominio de saber que todavía funciona con categoría metafísicas tales como “identidad”. Pero la crítica también va dirigida contra el marxismo porque todavía trabajaba con la categoría de “alienación”, y que todo el trabajo consistiría en recuperar las propiedades que fueron enajenadas. Y aunque el psicoanálisis llega a comprender que no se trata en la cura de recuperar un viejo estado de salud, sino de construir uno nuevo. Pero los coeficientes utilizados siguen siendo del orden de una distribución sedentaria de propiedades. La conexión entre capitalismo y psicoanálisis es que el tratamiento pretende generar una sedentariedad del tipo burguesa. El sistema capitalista provoca todo tipo de alteraciones, o crisis o deformaciones en dimensión tanto física como psíquica de las personas. Es por ello, que los autores señalan que el capitalismo sólo avanza en la medida en que estropea sus propias máquinas, y para decirlo burdamente, el gabinete psicoanalítico es un taller mecánico que busca reequilibrar el estado psíquico, emocional y físico del individuo para que éste puede volver a padecer la vorágine del sistema vigente.

El *Anti-Edipo* hace referencia al cuadro titulado: *Boy with Machine*, que muestra a un niño

⁴ “No solamente se trata a los presos como a niños, sino a los niños como a presos. Los niños padecen una infantilización que no es la suya” (Deleuze, 2005b, p. 270).

⁵ “la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados”

que conecta sus máquinas deseantes con la gran máquina social (Deleuze, y Guattari, 2005a, p. 16). También ocurre en el caso del autismo estudiado por Bruno Bettelheim, donde el pequeño Joey es caracterizado como un niño mecánico⁶. El deseo ya no se encuentra determinado por la falta o la carencia, o el objeto “a”. El vínculo con la madre, no se determina por la función materna, sino por una conexión entre un objeto parcial (el seno) y un juego operacional múltiple (saborear, respirar, alimentarse). Y respecto al juego señalan que: “Un niño no juega sólo a papá-mamá” (Deleuze y Guattari, 2005a, p. 51), su imaginación se transporta a figuras de cualquier esfera: un brujo, un cowboy, un ladrón, etc.

Cuando el niño manifiesta un miedo sin importar a qué fenómeno real esté dirigido, el psicoanálisis tiende a interpretarlo un síntoma de un temor más profundo. En última instancia, el mayor miedo que debería tener todo niño es el temor a la castración. La apertura al campo simbólico se alcanzaría con la superación de Edipo, es decir, con la sublimación del deseo y transformación en pulsión de energía no sexual. La castración realiza una escisión entre sujeto de enunciado y de enunciación. En el gabinete, el niño es el sujeto del enunciado, pero el analista es quien otorga sentido a la enunciación. En la escuela, “el niño, en sus actividades de trabajo o de juego, se sitúa en relación con su educador como sujeto del enunciado” mientras que este actúa “en cuanto sujeto de la enunciación” (Deleuze, 2005 b, p. 349).

En rigor, en todos los casos siempre es un adulto el que arruina un devenir-niño, conduce las máquinas deseantes del niño a la territorialidad codificada del ámbito familiar. En el caso, *Pegan a un niño*, un educador es quien amedrenta a varios pequeños. Pero se lo interpreta como una fantasía sádico-voyerista, donde el maestro debería ser el padre, y la niña justifica su placer ya sea por el amor hacia su progenitor o por la competencia con su hermanito (Freud, 1992, 182). El adulto edipizado es el único que puede detener y reterritorializar el devenir no sólo en la figura de un niño, sino también en su propio cuerpo. Con la edipización del niño, la producción deseante es aplastada por un teatro trágico e intimista que nos conduce a la representación y simbolización del inconsciente. De ello también se deduce que el clivaje no viene a reprimir el deseo por la Madre, ni a instaurar el nombre del Padre, lo que viene a cuestionar es la relación del niño con el juego. La distribución sedentaria del tipo burguesa implica el ordenamiento familiar de la conducta y es por ello que se coarta el devenir-niño.

En cambio, para estos autores, el niño, desde su más tierna infancia, se abre a un juego de conexiones con objetos parciales que se conectan a su cuerpo, y dichas relaciones son las que comienzan a funcionar como máquinas deseantes. Sus primeras experiencias acerca del acto de vivir se cifran a partir de estas conexiones. Cuando el niño va creciendo y se interesa por su genealogía, esto curiosamente sólo lo hace cuando aprende a contar (a enumerar) al punto que la historia se vuelve un juego matemático. “En sus juegos (...) [se] coloca al deseo en relación inmediata con una realidad histórica y social” (Deleuze y Guattari, 2005, p. 182). Sin dudas, el padre y la madre intervienen en el juego, unas veces como agentes productivos y otras como agentes de la anti-producción. Pero el niño sólo toma de ellos, las piezas o engranajes que necesita para volcar, a partir del juego, su deseo sobre el campo social. “¿hemos visto jugar a un niño: cómo puebla las máquinas sociales técnicas con sus máquinas deseantes (...)?” (Deleuze, y Guattari, 2005, p. 307).

⁶ “Funcionaba como por control remoto, dirigido por las máquinas de su propia y poderosa fantasía creadora” (Bettelheim, 1987, p. 21). Ver también (Deleuze y Guattari, 2005, p. 43).

3. El recuerdo y el bloque de infancia

El recuerdo en el psicoanálisis siempre recoge una imagen de la infancia, cuya comprensión del deseo pasa necesariamente por un lineamiento general del orden familiar. En Kafka, este recuerdo siempre viene provocado por el enfoque de un retrato y en ocasiones se encuentra ligado al gesto de una cabeza agachada. Ambos componentes (enfoque y gesto) forman un bloqueo familiar del deseo. Este bloqueo bien puede ser explicado por el psicoanálisis. Allí, el presupuesto analítico es que el trauma infantil se descomprimiría con el reconocimiento de un recuerdo edípico. En cambio, para Deleuze y Guattari, el recuerdo es un dispositivo que paraliza la producción deseante y sus conexiones rizomáticas.

La inversión del trauma, propuesta por los autores, estriba en la configuración de un bloque de infancia que conecta con una pluralidad de imágenes donde los adultos actúan como niños. Donde también aparece una inversión gestual, manifiesta en la cabeza erguida. Y lo fundamental es que estos elementos atraviesan un devenir musical. Puesto que las expresiones preceden y arrastran los contenidos hacia nuevas desterritorializaciones y nuevas experimentaciones del deseo. En varios textos kafkianos se observan estas indicaciones, aunque se observan casi todas ellas en *El Castillo*⁷.

El bloque de infancia es un proceso donde se despliega distintos juegos con el tiempo que permiten liberar el deseo, y “hacer que se multipliquen sus conexiones” (Deleuze y Guattari, 2002b, p. 119). En el recuerdo edípico, el deseo queda prendido del triángulo familiar. Mientras que, en el bloque de infancia, el deseo se conecta con trabajadores, amigos, juegos, distintos contenidos no familiares. Lo cierto es que en este análisis deleuziano, no hay un componente de infraestructura, (independiente, trascendente) que venga a actuar mecánicamente en su determinación sobre la psique del niño. Antes bien, hay un bloque histórico que permite comprender las conexiones del deseo del niño con su entorno socio-cultural.

La máquina kafkiana busca abandonar el encuadre edípico por medio de un deslizamiento perverso con el objetivo de transformar el retrato familiar en un mapa con ordenadas geo-históricas (Deleuze y Guattari, 2002b, p. 17). Del rostro del padre se hace una gigantografía donde se trazan las batallas de los grandes estados, pero también tensiones entre los grupos étnicos y sus solidaridades internas. Se trata de una amplificación cómica de Edipo, los autores lo expresan en los siguientes términos, en extenso: “No hay niño que sea incapaz de saber esto: todos los niños tienen un mapa geográfico y político de contornos difusos, móviles (...) no hay niño que no construya o que no sienta estas líneas de fuga, estos devenires animales” (Deleuze y Guattari, 2002b, p. 21).

Los triángulos de empleado, policía, jueces, que se repiten en las novelas de Kafka no vienen a ocupar el nombre del padre, sino que ellas mismas reprimen y codifican el deseo. La neurosis del niño no es un producto del complejo de Edipo, sino que es un producto cultural. En todo caso, el padre sólo es caja de resonancia de aquellas voces de autoridad. La represión paterna es ya una repetición de la represión social.

⁷ En el primer capítulo, ve un retrato algo oscuro del alcalde, con su cabeza inclinada sobre su pecho. Luego cuando sale a caminar, y entra en una casa, se observa que en una cubeta de madera dos hombres se está bañando. “los hombres en el baño pataleaban y se daban la vuelta, los niños querían acercarse a ellos, pero eran rechazados una y otra vez por chorros de agua” (Kafka, 1999, p. 56) En el capítulo XIII, el protagonista que vive en la escuela se ve sorprendido en su habitación por un niño llamado Hans. “Por cuenta propia, se había escabullido de su clase como un desertor. Por un momento, “parecía que Hans era el maestro, como si examinase y juzgase las respuestas; una ligera sonrisa en su rostro parecía indicar que sabía muy bien que sólo se trataba de un juego (...), aunque quizá no era una sonrisa lo que se reflejaba en sus labios, sino la felicidad de la niñez” (Kafka, 1999, p. 140).

4. El rizoma educativo

El juego educativo se agita desde un devenir-niño hasta un devenir imperceptible. Sólo así la escuela puede erigirse como máquina de guerra. La enseñanza de la filosofía en la escuela podría configurar una nueva afectividad desconectada ya de los flujos capitalistas. “El spinozismo es el devenir-niño del filósofo (Deleuze y Guattari, 2004, p. 206). Allí se atienden a las composiciones intensivas de los cuerpos. El niño sólo percibe los movimientos o el reposo, la velocidad o la lentitud no de un individuo, sino de las multiplicidades. El efecto subjetivo de dichas percepciones son ya un afecto. Sólo se puede percibir, cuando se es parte de un campo de acción, es decir, cuando ese campo se transforma en un devenir. Lo relevante es comprender cómo se generan encuentros afectivos para componer un cuerpo más potente. El juego educativo pretende generar encuentros afectivos, pero el vínculo no debe tener límites preestablecidos. El mismo juego involucra el diseño de una cartografía de las afectividades que se mueven según grados intensivos. En este juego, la operatoria del niño no es representativa, sino que procura encuentros para aumentar su potencia de actuar.

“Cantar o componer, pintar, escribir no tienen quizá otra finalidad: desencadenar esos devenires” (Deleuze y Guattari, 2004, p.274). En los juegos infantiles, el devenir-niño es atravesado por la música. Con ello se logra una escenificación por medios de las rondas, en sus estribillos. Se experimentan cambios de velocidad, y momentáneamente se cede el turno a otros jugadores. Ello ocurre seguido de nuevos intervalos de aceleración. Piénsese, por ejemplo, en el reposo de la mancha congelada o en la aceleración de saltar la soga. “El devenir es el proceso del deseo” (Deleuze y Guattari, 2004, p.275). En el juego se proyecta una zona de entorno donde se entremezclan partículas o moléculas de distintos cuerpos que establecen relaciones y esas co-presencias resultan independientes de los jugadores individuados.

En los juegos es posible que el niño entre en un devenir-animal que no consiste en imitar, o en trazar analogías. Al niño no le interesa la sustancia o esencialidad del animal, y por ello mismo, comprende el evolucionismo mucho antes que el adulto. El niño, en el devenir-animal, coloca partes de su cuerpo en conexión con ciertos objetos parciales del animal (cierto rasgo conductual, sus movimientos, sus afecciones) para crear algo común: una zona de indiscernibles, de indeterminación y de incertidumbre. En esa zona es donde emerge el cuerpo sin órganos.

En el juego se conduce desde lo molecular hacia lo imperceptible, con el fin de sostener una política de resistencia contra los cuadrantes de la vigilancia escolar. Por supuesto que la disciplina nos tienta con su propio y nocivo juego de miradas de los vigilantes. Pero a ello, se opone aquel principio de incertidumbre si aquello que registra en sus observaciones se encuadre en las alteraciones de las reglamentaciones escolares, que sea vivido como una anormalidad pero que no pueda ser explicado como tal. Pequeñas resistencias contra el enorme poder del panóptico que permita ya inocularnos del sentimiento de vigilancia constante. Frente a impávido impulso de introyección de ser nuestros propios celadores responder con un sano “prefiero que no”. Y sostener dicha preferencia como el estribillo de un ritornello.

5. Devenir-infantil, devenir-Alicia

La tentación de fugarse y traspasar los límites de la imagen formal del pensamiento es algo impropio de una niña. A la vez, nos revela la conexión entre el lenguaje y el inconsciente. Por lo tanto, (he aquí nuestra primera paradoja) ya no se aludirá a “niña” o “niño” en sus concepciones sustancialistas. La esencia moral del lenguaje pretende dotarnos de límites conceptuales. Pero el lenguaje también puede traspasar estas fronteras. Allí constatamos que Alicia “se vuelve mayor de lo que era, y que se hace más pequeña de lo que se vuelve” (Deleuze, 1994, p.25). Todo ello, nos coloca en un devenir, que en su proliferación es posible de ser denominado como devenir-niña, devenir-infantil o lo que aquí preferimos: devenir-Alicia. En la máquina literaria de Carroll, su Alicia no se presenta como un modelo, antes bien, es un proceso de experimentación. Mientras que el hombre adulto, no podrá jamás franquear los límites de la Ley⁸.

La meditación metódica hace del hombre un sujeto profundo, *demasiado* profundo para experimentar el devenir-niña de Alicia. La educación como acontecimiento se expresa en el devenir-niña, desde su papel inventivo, en la medida que aprende siempre de un modo distinto: “del revés, del derecho, por encima, por debajo, pero nunca a «fondo»” (Deleuze, 1994, p. 34). La superficie plana es el *ethos* del discurso (Carroll, 1874), donde el conocimiento y el lenguaje ya no son representados como una transmisión de información y habilidades culturales. Por el contrario, al expresar su carácter [*ethos*], el pensamiento emerge como problematización.

Es por ello que no se trata de buscar un método, sino de repensar la cultura en su devenir-activo como “*paideia*” (Deleuze, 2002a, p. 141). Sólo entonces la educación consistiría en buscar las fuerzas que nos permitan violentar el pensamiento. Tampoco se trata del ideal delfico de conocerse a sí mismo, ya que allí el socratismo ha representado a ese “sí mismo” como una esencia metafísica (ὁποκείμενον). No se trata de un amor por la sabiduría, sino de generar una inquietud, allí algo nos arrebatara la paz y nos obliga a pensar.

La educación problemática emerge desde la paradójica provocación de un pensar involuntario. La imagen que la caverna platónica proyecta sobre el acto de educar parece ir en esta dirección. Es el mismísimo Platón quien nos advierte que la percepción puede generar dos tipos opuestas de acciones. Una vez, puede conducirnos al apaciguamiento de cualquier examen intelectual; la otra, a una situación de inquietud⁹. Esa inquietud aguijonea nuestro pensamiento. Y es por ello, que la educación ha de inclinarse a “la contingencia de un encuentro con lo que obliga pensar” (Deleuze, 1988, pp.236/244). El príncipe Hamlet, ante el encuentro con la figura fantasmal de su padre conduce su pensamiento hasta un límite que roza con la locura. El príncipe llega a gritar: “el tiempo está fuera de sus goznes”¹⁰. Acaece allí el dislocamiento del sentido común, la ruptura con la doxa. Vivimos junto con Hamlet, un tiempo descoyuntado. La comprensión del tiempo será importante para entender la relación entre el devenir-niño con la educación caracterizada como un acontecimiento que conjuga la

⁸ En el relato kafkiano, el guardián no le permite la entrada. Se ríe del Hombre y le interroga por qué no intenta entrar a pesar de la prohibición (Kafka, 2006, p. 130). Acaso ¿en tal encrucijada se encuentra hoy mismo todo hombre ante el aislamiento social que imponen los Estados?

⁹ “Te mostraré, si miras bien, que algunos de los objetos de las percepciones no incitan a la inteligencia al examen, por haber sido juzgados suficientemente por la percepción, mientras otros sin dudar la estimulan a examinar, al no ofrecer la percepción nada que sea digno de confianza.” [532 b] (Platón, 1988, p. 350)

La imagen dogmática del pensamiento recién podemos verla consolidada en la frase: “Todos los hombres por naturaleza desean conocer” (Aristóteles, 2000, p. 119).

¹⁰ “The time is out of joint. O cursed spite, /That ever I was born to set it right” [Act.I.esc.5. v 190s]. (Shakespeare, 2005: 238).

confabulación y la contra-efectuación, es decir, un ataque directo al estado de cosas dominante.

El devenir-niñxs o devenir-infantil se diferencia del “estado infantil”. Puesto que, en este último, el hombre persiste en una mentalidad dogmática. Allí se cree que, en el acto de educar, “el maestro plantea un problema y es nuestra tarea resolverla” (Deleuze, 1988, p. 263). Esta forma de entender el problema viene determinada por la condición de posibilidad de recibir una solución. Incluso la conmoción desaparecería frente al éxito resolutivo. No obstante, Deleuze propone redefinir a la “idea” como expresión problematizadora del pensamiento. En cuanto que tal se enuncia como insistencia en todo acto de pensar. Y en el campo simbólico, las ideas se expresan como signos. Pero el acto de aprender no radica en interpretar estos signos, sino en experimentar la escenificación dramática de las ideas como problemáticas.

Lo cierto es que la filosofía deleuziana nos ofrece la oportunidad de poner en relación el aprendizaje y la enseñanza con el pensamiento problemático. Aprender es un acto subjetivo operado frente a la objetividad del problema-idea (Deleuze, 1988, p. 272). En la escenificación dramática, las ideas-problemas se despliegan como multiplicidades de relaciones y singularidades correlativas. Aprender radica en penetrar en esas relaciones y esas correspondencias. Por ejemplo: el problema de aprender a nadar. Se trata de un encuentro entre dos grandes cuerpos: el mar y un ser humano. Allí se forjarán relaciones variables entre puntos singulares de ambos cuerpos. A medida que varíen las condiciones de las corrientes marinas, ello tendrá como efecto una nueva correlación con el cuerpo del nadador. En todo pensamiento problemático se producirá una serie de puntos relevantes, según una determinada inquietud en un campo de acción específico. Desde el pensamiento filosófico se nos impulsa a crear conceptos, y así como el nadador, “No hay otro modo de aprender el movimiento del concepto que lanzándose al concepto” (Gallo, 2010, p. 16).

Las primeras reflexiones deleuzianas sobre la educación se observan en su estudio sobre Proust¹¹. Se considera que el aprendizaje implica un desprenderse de viejas y falsas ilusiones. El acto de recordar es intrínseco del acto de aprender, aunque no se busca una fundamentación en el pasado, sino que se efectúa y se enfoca hacia el futuro. El aprendizaje del tiempo concierne a las disposiciones de los signos. En la novela de Proust cada mundo se constituye como un sistema de signos. El aprendizaje tiene la tarea de comprender por qué alguien es aceptado en un determinado mundo en un momento específico, pero en otro instante puede ese mismo alguien ser rechazado o expulsado (Deleuze, 1995, p. 14).

El análisis deleuziano parece ejecutarse en términos semióticos, pero nunca abandona su perfil filosófico. El signo prorrumpe como una mónada, o unidad mínima del campo simbólico. Despliega el sentido del mundo desde una determinada perspectiva e implica todos los sentidos posibles de ese mundo. Ello es posible incluso cuando el niño juega y parece perder el tiempo. Y esto no sólo porque por medio de la reminiscencia el tiempo puede ser recuperado, sino porque en el juego el niño aprende la significación dramática de los signos. Ese aprendizaje está más allá de una asimilación de contenidos objetivos. En el modelo dogmático del aprendizaje se prohíbe perder el tiempo. Cuando alguien se pregunta: ¿cómo un escolar ha aprendido un determinado saber? Debemos preguntarnos: ¿cómo los signos nos han servido para ese aprendizaje? Se trata de un proceso de experimentación semiológica. Experimentar la violencia con la que se despliega el signo en nuestro mundo. Sólo entonces, el pensamiento se encuentra en la obligación de buscar un sentido ¿Quién buscaría la verdad si antes no

¹¹ En una publicación anterior ya había analizado algunos principios pedagógicos de Rousseau: una educación familiar fracasa cuando el niño sea arroga el derecho de que los demás lo obedezcan (Eloísa V, carta III). Jamás se debe acercar las cosas al niño, sino que este se esfuerce para llegar hasta ellas. (Deleuze, 2005b, p. 75).

hubiese experimentado el sufrimiento de una mentira? (Deleuze, 1995, p. 33).

El acontecimiento libera el espacio para una nueva y original distribución de las singularidades. Una singularidad no se opone a una individuación personal o colectiva, sino que se diferencia de los puntos ordinarios. La fuerza que dinamizan las singularidades, atraviesa los puntos ordinarios hasta llegar a sus extremos por medio de instancias paradójicas. (Deleuze, 1994, p. 73). Por ello es que la educación como acontecimiento debe comprender al sujeto no en tanto que el producto de un proceso de individuación, sino como la comunicación entre singularidades (entre multiplicidades) que entran en relaciones inestables e infinitamente variables.

La educación pensada como un campo problemático debe potenciar la discordancia con la imagen tradicional del sistema escolar. Entendida ésta última como una herramienta para la reproducción de las desigualdades y como una máquina disciplinante. Frente a eso será necesario pensar la escuela como un lugar para suscitar un pensamiento crítico y como instancia de una política verdaderamente democrática. El acontecimiento educativo prorrumpie contra el estado de cosas. Al oponerse al presente, en realidad deja de lado el tiempo cronológico. Y se conecta con la comprensión de otra temporalidad expuesta en la figura del Aion. Con ello, se logra una verdadera inversión del platonismo ya que se alcanza a destruir las esencias para convocar a los acontecimientos como lugar de emergencia de las singularidades. El acontecimiento prorrumpie bajo la propiedad de lo problemático, y sólo perdura en el tiempo en la medida que se sostiene esta modalidad de pensamiento.

6. El juego ideal y la confabulación educativa

El acontecimiento educativo puede ser entendido como un juego sólo a condición de no ser confundido con un simple esparcimiento lúdico. El capitalismo tardío ha perfeccionado la industria del entretenimiento con el objetivo de profundizar la alienación del hombre. En el juego ideal es posible inventar juegos o transformar las reglas del juego ya conocidos. Simplemente tomemos un ejemplo. Carroll nos invita a la experimentación confabuladora de juegos ya conocidos como el croquet, el tenis, el ajedrez o el juego de la carrera de conjurados. En este último podemos ver, que aquello que nos convoca a jugar puede ser infinitamente heterogéneo y variopinto. Alicia asciende a una nueva superficie tras nadar en el mar de sus propias lágrimas. Se reúne en una comitiva con distintos animales que no paran de discutir hasta que el Dodo realiza una moción. Afirma que “lo mejor para secarse es hacer una carrera de conjurados” y lo mejor para explicarlo es hacerlo. Trazar una circunferencia, allí cada uno se coloca donde desea, y comienza a correr cuando cree que es oportuno. Aunque nadie sabe cuándo finalizará el certamen. Y cuando se dio por terminado nadie sabía quién había ganado, aunque todos estaban secos. “Ha ganado todo el mundo y todos merecen un premio” (Carroll, 2003, p. 25).

Los juegos ya conocidos contienen reglas categoriales que preexisten al ejercicio. De estas reglas se derivan hipótesis de los posibles movimientos. El azar genera una distribución numérica fija y las posibilidades se reducen conforme al número de oportunidades tomadas. El azar genera resultados según las opciones de la victoria o la derrota. Se trata de un juego parcial porque sólo ocupa una parte ínfima de la vida de cada integrante. Estos juegos aparecen como caricaturas del mundo del negocio, pero por el rigor de sus reglamentos se logra

apaciguar los efectos nocivos al capitalismo. La parcialidad de estos juegos se presenta como una preparación lúdica a los ejercicios reales pero futuros. Implica, además, un modelo moral qué define la distinción entre los medios legales y las conductas desviadas.

Por el contrario, el juego ideal es una máquina abstracta erigida contra la condición actual del hombre unidimensional. Nos permite inventar mundos múltiples, imaginar utopías, experimentar confabulaciones. El acontecimiento educativo es un juego confabulatorio, que invierte las relaciones de poder con tan sólo escuchar a cada cual en su singularidad: “Si los niños pudieran llegar a hacer oír sus protestas, o incluso sus preguntas, en una Guardería, ello bastaría para hacer estallar todo el sistema de enseñanza” (Deleuze, 2005b, p. 270). Se da a lugar función fabuladora de los pobres, se trata de poblar el aula con el crear un pueblo que falta, puesto que la educación es un acto inventivo. Y por ello, el acto de fabulación crea el acontecimiento (Deleuze, 1987, p. 369).

Aunque por su carácter ideal, el juego, persiste como una máquina abstracta, como “el inconsciente del pensamiento puro” (Deleuze, 1994, p. 80). A pesar de ello, nos posibilita pensar la línea del tiempo ya no en su proyección longitudinal con un carácter infinito, si no como una línea infinitamente divisible (tal como ocurre en la paradoja de Zenón). El tiempo cronológico genera segmentos fijos y claramente diferenciables, donde es el presente el único determinante tanto del pasado como del futuro. Y, de una manera totalmente diferente, el tiempo también puede ser pensado como eterno retorno. Bajo esta forma, el pasado y el futuro vendrían a cuestionar y limitar el potencial del tiempo presente, entendido como el estado actual de dominación. Se expande un nuevo potencial del tiempo presente, entendido ahora como el instante. Para Zaratustra, el instante es un portal que une dos eternidades¹². Para Walter Benjamin, en la oscuridad del tiempo presente, el pasado relampaguea en el instante de su cognoscibilidad¹³. Puesto que el acontecimiento se expresa en el lenguaje del Aion, por medio de los verboides (infinitivos, gerundios y participios). En *Detrás del Espejo*, la Reina devine una muñeca, “correteando alegremente”. En esta relación entre Alicia y la reina roja se entra en un devenir, signado por gerundios: sacudiendo, empequeñeciendo, despertando (Carroll, 1981, pp. 93s.)

El lenguaje del Aión expresa el sentido del acontecimiento, allí se afirma el devenir-niñxs en su eterna inocencia, y se funde este devenir, por medio del juego con la creatividad del artista¹⁴. Aunque en la *Lógica del sentido* aparece Heracles como el sujeto que encarna el acontecimiento, es necesario reconocer bajo esta figura una nueva idealidad antropomórfica del superhombre, un representante del humano demasiado humano. Tampoco es Zeus quién logra la contra efectuación, sino otro de sus hijos, aquel destinado a asumir su trono. Dioniso es quién asume la temporalidad del Aion. Pero para comprender la relación entre este dios y una temporalidad inmanente es necesario revisar cómo Nietzsche supera la visión moralista del sentido de la tierra.

¹² “Esa larga calle hacia atrás: dura una eternidad. Y esa larga calle hacia adelante - es otra eternidad” (Nietzsche, 2003a: 230).

¹³ “Al pasado sólo puede retenerse en cuanto imagen que relampaguea, para nunca más ser vista, en su instante de cognoscibilidad” (Benjamin, 1989, p. 180).

¹⁴ “Un regenerarse y un perecer; un construir y destruir sin justificación moral alguna, sumidos en eterna e intacta inocencia, sólo caben en este mundo en el juego del artista y en el del niño. Y así, del mismo modo que juega el artista y juega el niño, lo hace el fuego, siempre vivo y eterno; también él construye y destruye inocentemente; y ese juego lo juega el Aión consigo mismo” (Nietzsche, 2003b, p. 68)

7. Inocencia y existencia

Todo lo que hay de sufrimiento en la existencia ya es interpretado como una condena, la esencia del alma humana es su criminalidad. El delito radica en transgredir el orden simbólico del mundo. Pero lo fundamental es el carácter trascendente y apriorístico de la ley. Los relatos mitológicos sólo han podido dibujar sus contornos. En todos los casos, la existencia es presentada cómo desmesura (*hybris*). A la trascendencia de la ley le corresponde casi en paralelo el apriorismo de la culpa, ningún ritual expiatorio puede borrar su condición. El discurso judicial nos revela la estructura determinante del campo simbólico. Allí se parte de la premisa (que ya no es una sospecha) de la culpabilidad. La mitología se erige como un relato prejuicioso, sea ya por medio del crimen prometeico o del pecado original. Incluso la primera interpretación nietzscheana de la tragedia griega es concebida bajo esta misma lógica de la expiación¹⁵.

La transmutación de todos los valores radica en la reinvención de una visión dionisiaca del mundo bajo los parámetros de la inocencia y el juego. Es por ello que la transmutación sólo es posible en la promoción del concepto del devenir-niño. Así se comprende que “la inocencia es la verdad de lo múltiple” (Deleuze, 2002a, p. 34) y que la voluntad de poder es ante todo la expresión de una multiplicidad. El carácter judicial se basaba en la seriedad intelectual y en la interpretación de la ley. En cambio, el pasaje a la experimentación de la existencia como un conjunto heteróclito de lineamientos y conexiones divergentes entre las multiplicidades nos coloca en un devenir-niños. La inocencia es la libre experimentación del juego¹⁶.

Ser arrojado en el mundo no es un mero existir, ya que implica la comprensión de la existencia como un juego determinado por la inocencia. En la lectura nietzscheana de Anaximandro, se comprende a este filósofo como el primer nihilista. Puesto que huye frente a un mundo repleto de injusticias e iniquidades y se recluye en una fortaleza metafísica desde donde se interroga: ¿para qué existir? Quién será capaz de liberarnos de la maldición del devenir (Nietzsche, 2003, p. 54). Frente a ello, se recurre a Heráclito que también reflexiona sobre el papel ontológico de la justicia¹⁷. El filósofo de Somos interpreta al devenir como afirmación ya que la existencia se expresa como un juego dónde cada elemento parece negarse a sí mismo sólo para volcarse continuamente hacia su contrario. Pero en rigor, el ser del devenir es aquello que se presenta como antecedente a cualquier oposición, y sólo las multiplicidades preceden a toda oposición entre lo múltiple y lo uno.

Afirmar el devenir y el ser del devenir son dos momentos del juego. El sujeto de esta distancia se presenta como una figura triforme: jugador, artista y niño. La sentencia de Heráclito expresa: “El mundo es el juego del niño-Dios”. Este niño juega a construir sobre su tablero el mundo. Aquí se revela como un artista al punto de identificarse con su misma obra. La creación del mundo, por parte del niño se manifiesta como un juego de experimentación y creatividad. Heráclito no tienen ningún motivo para demostrar que este mundo fuera el mejor. Cuestión que resulta central en la filosofía de Leibniz. El mundo es el resultado del juego del Aion (Deleuze, 1994, p. 69).

¹⁵ “Las orgías dionisiacas de los griegos tienen el significado de festividades de redención del mundo y de días de transfiguración (Nietzsche, 1998, p. 49). Para una comparación entre el mito prometeico y el mito hebraico (Nietzsche, 1998, p. 92).

¹⁶ “La inocencia es el juego de la existencia, de la fuerza y de la voluntad” (Deleuze, 2002a, p. 35). “Cuando se atribuye a Dios o la naturaleza la responsabilidad de nuestra existencia, estropeamos la inocencia del devenir” (Nietzsche, 2000, p. 376).

¹⁷ En su relación con el Logos y con las Erinias fr. B94 y con la guerra y la discordia fr. B80. (Mondolfo, 1983, pp. 40-42). “Esa lucha de lo diferente propiamente dicha es la justicia” (Nietzsche, 2003, p. 63).

Reflexiones finales

La cultura occidental, desde sus raíces hebraicas y griegas, configura un sentido de la existencia determinado por la conexión entre la culpa y el castigo. El poder de la imagen moral del mundo nos hunde en la depreciación de la existencia. Los fenómenos nihilistas del castigo, la ley y la culpa, se duplican en los sentimientos de responsabilidad, deuda impagable, mala conciencia y resentimiento.

No obstante, es espíritu de la pesadez es combatido por Deleuze a partir de la inocencia del devenir-niños. En particular, las aventuras de Alicia nos llevan desde una caída en la profundidad de una madriguera, hacia el contacto con singularidades sin un espesor mayor que el de los naipes. Todo está sometido a trastocamientos, por esto es posible festejar los no-cumpleaños. Alicia nos enseña la diferencia radical entre los acontecimientos y las cosas. El devenir de Alicia consiste en inventar palabras valijas, que entran en procesos de experimentación por medio de contracciones. Esta proliferación lingüística tiene como correlato el advenimiento de novedades tan inesperadas que conciernen al acontecimiento.

La tarea del docente se sostiene en un precepto propiamente ético: no ser indigno del acontecimiento. Ello concierne al acto del pensar problemático que implica un desafío de enfrentar a las creencias consolidadas. Involucra también, el adentrarnos al mundo de los signos para comprender el sentido del tiempo como la determinación del acontecimiento. Querer el acontecimiento es luchar contra la eterna imposibilidad de un mundo sin injusticias. Si el acontecimiento se ve limitado por el estado de cosas efectuado la confabulación busca su liberación.

La confabulación permite pensar prácticas educativas como experiencias de resistencias contra los mecanismos de vigilancia disciplinaria y sus reformulaciones en los dispositivos de control. Prácticas educativas para liberar el deseo del encuadre representativo e interpretativo del psicoanálisis. Si el recuerdo edípico genera una reterritorialización del infante, el bloque de infancia nos conduce a un devenir-niño.

El devenir es el fluir mismo del deseo, pero nada chorrea por sí mismo, sino que fluye al entrar en síntesis que provocan la desterritorialización de esos elementos conectados. El devenir nos coloca en una ontología menor y en un nominalismo estricto. Algo ha sucedido, eso es el Acontecimiento como diferencia. En la opción por el devenir, lo que se rechaza es la metafísica del Ser. El devenir del acontecimiento no es un Uno que antecede al Ser; por el contrario, es la apertura de una nueva imagen del pensamiento signado por la multiplicidad y la diferencia.

Referencias

- Aristóteles. (2000). *Metafísica*. Sudamérica.
- Benjamin, W. (1989). Tesis de filosofía de la historia, en *Discursos interrumpidos*. Taurus.
- Bettleheim, B. (1987). *La fortaleza vacía. El autismo infantil y el nacimiento del sí mismo*. Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2017). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Carroll, L. (2003). *Alicia En El País De Las Maravillas*. Ediciones del Sur.

- Carroll, L. (1981). *Alicia a través del espejo*. Alianza.
- Carroll, L. *The Dynamics of a Parti-cle* (1874) "Plain Superficiality is the character of a speech" (Cap. I. def. I). https://en.wikisource.org/wiki/The_Dynamics_of_a_Parti-cle
- Deleuze, G. (1987). *Cine 2. La imagen-tiempo*. Paidós.
- Deleuze, G. (1987). *Dos regímenes locos*. Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y Repetición*. Júcar.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Proust y los signos*. Anagrama.
- Deleuze, G. (2002a). *Nietzsche y la filosofía*. Nacional.
- Deleuze, G. (2005b). *La isla desierta y otros textos*. Pre-textos.
- Deleuze, G. (2002c). *Conversaciones*. Nacional.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002b). *Kafka, por una literatura menor*. Nacional.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005a). *El Anti Edipo: capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
- Freud, S. (1992). "Pegan a un niño". *Obras Completas* Tomo XVII. Amorrortu.
- Gallo, S. (2010). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. *Cuestiones de Filosofía*, 12: 1-20.
- Kafka, F. (1999). *Obras completas: Novelas: El desaparecido; El proceso; El castillo*. Círculo de lectores.
- Kafka, F. (2006). *El proceso*. Colihue.
- Mondolfo, R. (1983). *Heráclito: textos y problemas de su interpretación*. Siglo XXI.
- Nietzsche, F. (1998). *El nacimiento de la tragedia*. Alianza.
- Nietzsche, F. (2000). *Voluntad de poder*. Edaf.
- Nietzsche, F. (2003a). *Así Habló Zaratustra*. Alianza.
- Nietzsche, F. (2003b). *Filosofía en la época trágica de los griegos*. Valdemar.
- Platón. (1988). *Diálogos IV, República*. Gredos.
- Shakespeare, W. (2005). *Hamlet* (Ed. bilingüe inglés/castellano). Cátedra.
- Vanegas, B. E. (2017). "La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico". *Revista Ratio Juris* 12.24: 127-142.