



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**CUERPOS, DIFERENCIA Y EDUCACIÓN UNA
CON-POSICIÓN CARTOGRÁFICA**

Autora

Leidy Johana Martínez Escudero

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

Cuerpos, Diferencia y Educación: una con-posición cartográfica

Leidy Johana Martínez Escudero

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Doctora en Educación

Asesora:

Luz Elena Gallo Cadavid, Doctora en Educación

Línea de Investigación:

Educación, Cuerpo y Motricidad

Grupo de Investigación:

Estudios en Educación Corporal

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

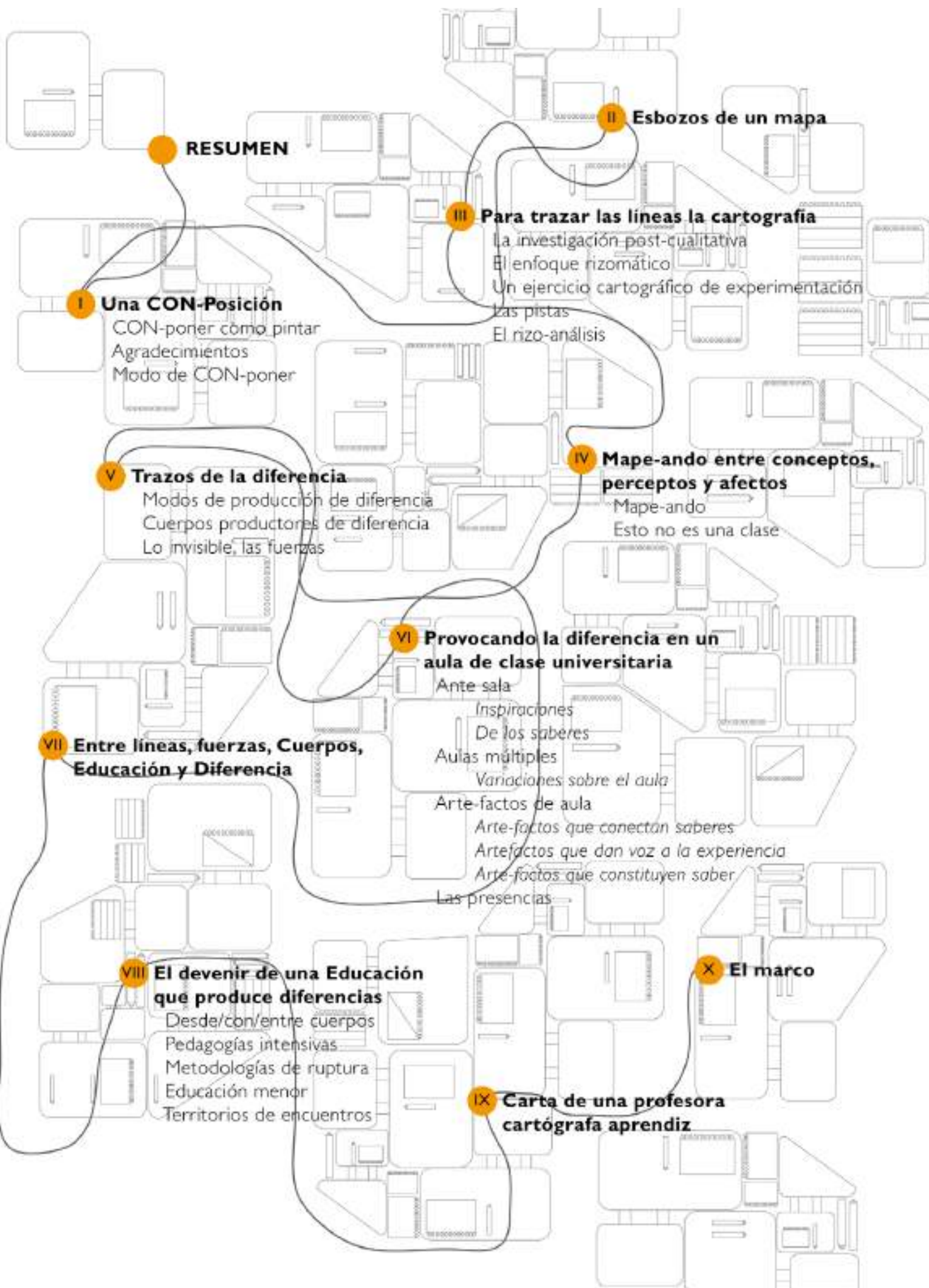
Não me dêem fórmulas certas, por que eu não espero acertar sempre. (...) Não me convidem a ser igual, por que sinceramente sou diferente. (...) Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.

Clarice Lispector

Resumen

La presente tesis doctoral es un CON-puesto cartográfico de una Educación desde/con/entre Cuerpos a partir de la producción de diferencia en el acontecer de un aula de clase universitaria. De allí que la perspectiva metodológica y conceptual esté anclada a las filosofías de la diferencia, principalmente de Deleuze & Guattari, y a sus lecturas más contemporáneas que dan lugar a los enfoques investigativos rizomáticos y el método cartográfico, que para esta tesis tiene asiento en la propuesta de un modo propio de experimentar el aula de clase desde los conceptos, los perceptos y los afectos, dejándonos ver algunas líneas, fuerzas e intensidades que dan sustento a la producción de diferencia en el campo Educativo. Desde allí nos atrevemos a soñar con una Educación menor cuya fuerza está puesta en la creación de encuentros de ruptura y a partir de ellos la producción de la diferencia; una Educación que es movilizadora por las intensidades que habitan los Cuerpos y que devienen siempre en vida.

Cuerpos – Diferencia – Educación – cartografía – aulas de clase – universidad - Educación Corporal – filosofía de la Educación - post-estructuralismo - Gilles Deleuze – Félix Guattari - Nietzsche – Foucault – Artaud – Spinoza - Derrida - desterritorializar – CON-poner - pensamiento - rizoma – post-cualitativo – intervención – multiplicidad – conexiones – experimentación – mapa - procesos – rizo-análisis - afectos- perceptos – conceptos – producción - creación – fuerzas – líneas - provocar - arte-factos - profesor(a) – estudiantes-cartógrafos - variaciones - movimientos – saberes menores – experiencia – acontecimientos - devenires – presencias – pedagogías intensivas - ruptura.



CAPÍTULO I



UNA CON-Posición

[Volver a CON-tenidos](#)



Una CON-posición

CON-poner como pintar

He escuchado de quien compone una canción, un verso, una ópera, una danza, una pintura, una obra dramática, pero... ¿componer una tesis doctoral? Esto podría sonar un poco extraño; una tesis supone una tarea razonable de disertación y sustentación metódica de alguna materia, mientras que la composición alude a un ejercicio de libertad para CON *'todo, junto'* Poner *'poner o colocar'*.

Se dice que la CON-Posición es un ejercicio de producción, de creación, de dar a luz una obra a partir de la inspiración que trae consigo la vida misma del artista o creador; es un reflejo de su pensamiento, de quien se es en ese momento, de su devenir; es hacer visible el acto creativo del arte, es poner en un papel para la literatura, en una cinta para el cine, en el cuerpo para la danza, en el sonido para la música, la simplicidad del nacimiento.

“... lo nuevo nace a partir de los fragmentos”

Kurt Schwitters

Para las corrientes artísticas más tradicionales, la composición contiene unas leyes, reglas o principios que la orientan y hacen que la obra sea armoniosa y estética¹, sin embargo, corrientes como el dadaísmo y luego el surrealismo revitalizan al arte afirmando que cada obra toma su forma propia porque tiene vida, es irreductible a las leyes, reglas o principios de la estilística. Es allí donde el acto de CON-Poner no obedece a los modos dados, sino que responde a la vitalidad del *encuentro fortuito de una máquina de coser y un paraguas en una mesa de disección*².

Esta tesis, es una *CON-Posición* **entre** palabras, imágenes-pensamiento, imágenes-

1. En su sentido clásico sobre la percepción de la belleza.

2. Frase de Comte de Lautréamont, poeta precursor del surrealismo.

movimiento, sonidos, líneas, fuerzas, velocidades de los CUERPOS, la DIFERENCIA y la EDUCACIÓN como un ejercicio cartográfico. Quizá no se trate de una pintura pero CON-Tiene algunas pinceladas, quizá no sea una película pero CON-Tiene movimiento, quizá no sea un poema pero CON-Tiene palabras vivas. Se trata de una CON-Posición desde y para la Educación Corporal, aquella que ha transformado mis maneras de pensar-me, ver-me y sentir-me en la Educación.

CON-Poner esta tesis ha significado un experimentar-me como profesora, como aprendiz, como cartógrafa, pero sobre todo experimentar-me viva, con momentos de dolor, de angustia, de desesperación, de incertidumbre, así como momentos en los que las pasiones alegres habitan mi cuerpo para traer nuevas fuerzas a la creación. CON-Poner no es un ejercicio sencillo, ni está lejos de las manos de quien SE-ESCRIBE, SE-PINTA, SE-ATA, SE-MUEVE y es por esto que mis devenires se hacen visibles también con cada palabra, así como aquel pintor que ya está dentro del lienzo aún antes de comenzar a pintar.

Esta CON-Posición así como una pintura, no comienza sobre un lienzo en blanco (espacio propicio para la reproducción), al contrario, todo lienzo ya contiene un sin número de imágenes, de datos, de ideas actuales o virtuales de las cuales es necesario vaciar-lo, limpiar-lo, desescombrar-lo, para producir una nueva obra. La primera tarea del pintor es definir entre esos datos "los que son obstáculo, los que son ayuda, o incluso los efectos de un trabajo preparatorio" (Deleuze, 2009, p. 89). Se trata de una lucha constante contra los clichés³, para no reproducirlos o engendrar unos nuevos, los clichés llenan el lienzo antes de que el trabajo del pintor comience, están en su cabeza, en el taller, a su alrededor.

Allí estaba, frente a un lienzo inundado de reglas, normas, modos de ser, de hablar, de enseñar, de aprender, teorías que van y vienen, con el interés por desdibujar-me un poco y darme la oportunidad de crear, pero sin saber cómo hacerlo; justamente lo que salva a todo pintor de la reproducción, *-el no saber cómo llegar a donde quiere llegar-*, la única manera es pasando por dentro de los clichés y saliendo de ellos, experimentando con la pintura (Deleuze, 2009).

Pintar como conocer no se trata de un ejercicio de reproducir; comienza con unas pinceladas

3. El cliché es el dogma, la tendencia hacia lo previo, hacia la verdad y al orden de un mundo que se entiende como un mundo de cosas dadas (Deleuze, 2009).

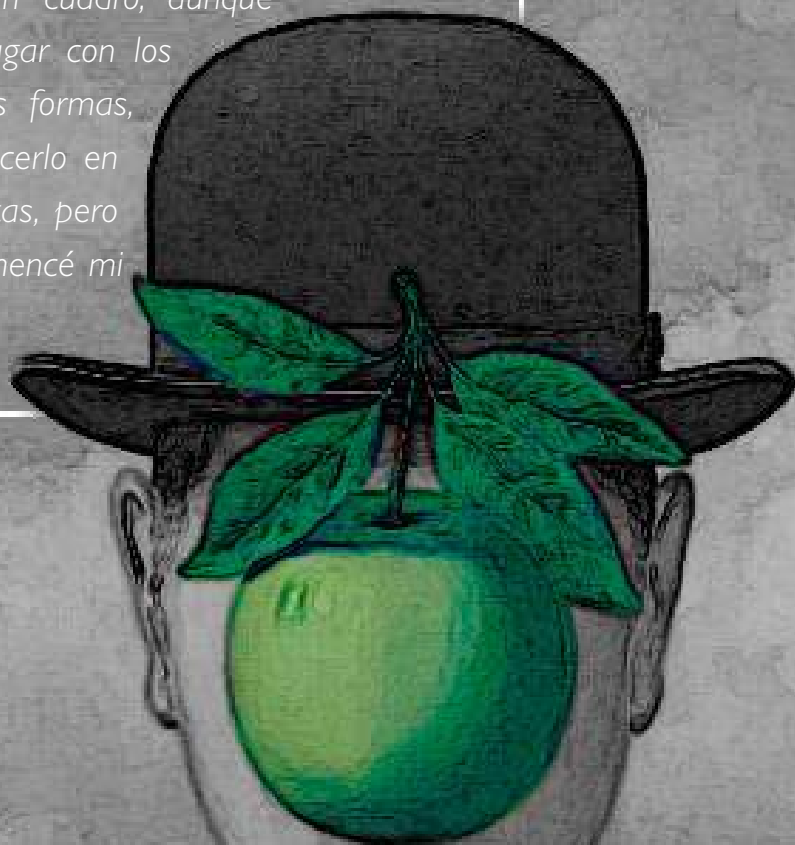
al azar, algunas líneas, manchas y toques de color; limpiando algunos puntos, borrando algunas marcas, **esbozos** primerizos e insuficientes que preceden el acto de pintar pero que finalmente le pertenecen a la pintura. Mis esbozos para esta CON-Posición dejan ver el plano sobre el cual van tomando forma y haciéndose visibles las líneas y los trazos de esta cartografía, allí el devenir de los Cuerpos, la Diferencia y la Educación se hacen evidentes, algunos clichés e imágenes que parecen fijas son nombradas para poder movilizarlas.

La cartografía, un camino **para trazar las líneas** de este mapa, presenta la perspectiva metodológica y conceptual de esta tesis doctoral, el lugar desde el cual (se)piensa, (se)siente y (se)vive esta CON-Posición; en este apartado (se)nombran unas pistas, (se)vislumbra un camino posible y (se)sitúan algunas valientes producciones que se han realizado desde esta misma corriente del pensamiento, llenándome de valor para plantear unos **trazos** propios, para aventurarme a la propuesta de un modo propio de habitar el aula que tiene lugar entre los **conceptos, los perceptos y los afectos**.

En este encuentro entre los Cuerpos y la Educación, una de las relaciones más potentes actualmente en la investigación educativa, nuevas pedagogías surgen para proponer otros modos de vivir la Educación, para hacer presentes los Cuerpos en el aula de clase y fijar la mirada en su potencia, sin embargo, el pretexto de esta cartografía se encuentra en la **Diferencia**, sus colores, matices y en los **modos de producción** y cómo ésta puede provocar otro modo de vivir dicha relación.

El aula de clase universitaria es el escenario, allí acontece la vida, es el lugar de la experimentación, de la vivencia, de las potencias; en un aula de clase universitaria experimenta(mos) junto con otros estudiantes y cartógrafos, Cuerpos presentes, atentos, dispuestos, distraídos, intensivos, creativos de esta investigación. En un intento por **provocar la diferencia en el aula de clase**, visibilizamos algunas líneas que se hicieron presentes encuentro tras encuentro, aquellas que a partir de los bloques de conceptos, perceptos y afectos trazan el mapa inicial de la Diferencia. En este sentido, las imágenes y líneas que CON-Ponen este apartado no pretender ser representaciones de lo vivido, sino las invenciones, imaginaciones, los movimientos, las creaciones que como investigadora-cartógrafa (más próximo al estilo de un artista) pude pintar en contacto directo con el campo de las experiencias propias y de quienes comparti(mos) el aula. Como pintando lo invisible en los cuerpos, las **fuerzas** se hacen visibles, algunas del deseo, de creación y del asombro. Al final, el cuadro del **devenir de una educación que produce diferencia** con las pinceladas y colores que esta experiencia de aula posibilita, da unos toques de color más y lo único que dejan claro es que esta obra sigue abierta.

Nunca he pintado un cuadro, aunque desde niña disfruté jugar con los colores, las líneas, las formas, la luz y aún suelo hacerlo en mis cuadernos de notas, pero creo que esta vez comencé mi primera pintura.



"...mi propósito al pintar es hacer visible el pensamiento"
René Magritte

AGRADECIMIENTOS

Como una pintura, esta tesis se CON-puso desde las CON-pañías y presencias, No hay un Yo escribiendo esta tesis aunque en ocasiones esté escrita en una voz tan propia solo porque pasa por mi cuerpo; no hay un Yo escribiendo esta tesis aunque aquí, frente al computador, pareciera estar sola, las voces de aquellos que un día me-hablaron, me-tocaron, me-miraron, me-inspiraron, me-movieron, están presentes, soy una multitud expresándose tras cada palabra, cada pincelada.

Para aquellos que se hicieron Pre-SenteS en estas letras son mis agradecimientos:

... A las maestras y los maestros que inspiraron este caminar desde niña.

... A las estudiantes y los estudiantes que motivan mi despertar.

...A ti Goy, provocador de fugas infinitas, entre ellas esta tesis.

... A mi Padre quien me dio alas para soñar y mi madre quien acaricia mi vuelo.

... A a mi familia, amigas y amigos

... A los libros que coquetean el deseo.

... A las pinturas, los murales, las fotografías y esculturas CON-movedoras.

... A los paisajes recorridos, sus músicas, sus olores y colores.

... A Colciencias motor de sueños.

... Al alma mater, Universidad de Antioquia, mi casa, mi hogar.

... Al Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal provocador de devenires.

... Y a ti LuzE, mi maestra, a quien quiero, en quien reconozco parte de lo que soy...

¡cómo no quererte! ... sería como no quererme...

para ti, un eterno y amoroso gracias.

Modo de CON-Posición

**“El arte no reproduce lo visible,
vuelve visible” Paul Klee.**

A modo de CON-Posición, esta tesis va tomando vida fragmento a fragmento, pedazo a pedazo. Con el deseo de cartografiar, el estudio se organiza como un mapa de relaciones, entrecruzamientos aquí y allá, abierto, conectable en todas sus páginas, susceptible de ser modificado. Es un mapa en el que no se encuentran direcciones, ni coordenadas, pero se visibilizan territorios afectivos e intensivos de los Cuerpos en la Educación. Se entiende por mapa al conjunto de trazos de las líneas, a veces dibujadas, a veces delineadas con palabras, sonidos, imágenes que CON-Ponen la experiencia de un aula universitaria.

Con la filosofía de la Diferencia, el rizoma y la cartografía, se asume el reto y riesgo de romper con las estructuras, escapar de los clichés y experimentar otras formas de investigar, de escribir, de vivir. Una tesis cartográfica implica una escritura rizomática, sin el ánimo de significar e interpretar, pues no debería haber alguna diferencia entre aquello de lo que esta tesis habla y cómo está escrita.

*Nunca hay que preguntar qué quiere decir un libro, significado o
significante, en un libro no hay nada que comprender, tan sólo hay que
preguntarse con qué funciona, en conexión con qué hace pasar o no
intensidades, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya,
con qué cuerpos sin órganos hace converger el suyo.
Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. Rizoma, 2004, p. 11.*

Sin embargo, en la tesis como en la vida, es realmente difícil escapar de la significación, la interpretación y la reproducción en su totalidad, en algún punto la imagen de “libro-raíz” (Deleuze & Guattari, 2004) se impone, pero asumir el desafío de experimentar lo más posible, de librar la lucha para “pensar distinto” y forzar el pensamiento hacen parte también de esta cartografía. Romper con los clichés en la investigación, como en la Educación no es fácil, implican un mayor esfuerzo porque no es habitual que el pensamiento y la vida misma pasen por los Cuerpos.

Como en una pintura, y con más razón al tratarse de una cartografía, esta tesis está CON-Puesta de imágenes, sentires, sonoridades y pensamientos que se mueven a distintas velocidades, que entre-tejen distintas relaciones, algunas nombradas y otras innombrables. En este estudio se entre-tejen las imágenes de pensamiento desde la perspectiva de Gilles Deleuze, la Filosofía de la Educación, la Educación Corporal, en diálogo con las conceptualizaciones artísticas de algunos surrealistas y los sentidos de la experiencia vivida en el aula de clase de los estudiantes y la profesora cartógrafa. En ella no se habla otra cosa que, de cuerpos, líneas, multiplicidades, intensidades, devenires, diferencia, en fin, de Educación. El marco teórico no está separado del problema, el método no es sólo una concepción y los antecedentes son un conjunto de líneas que conforman una red de producción en torno al problema de estudio y la metodología del mismo, los agradecimientos están contenidos y los muchos autores también.

Los lectores están invitados a acompañar las conexiones disponibles en algunas líneas invisibles entre paréntesis, así como a crear otras más propias; a moverse entre las imágenes, a apreciarlas más que a buscar como éstas responden a las palabras, a pensar(se) entre los conceptos, los perceptos y los afectos, a viajar entre los paisajes y sonoridades de los distintos idiomas, a seguir CON-Poniendo con aquellas palabras, imágenes, sentires, movimientos que susciten.

C A P Í T U L O I I

E S B O Z O S de un mapa

Volver a CON-tenidos



Esbozos de un mapa

El interés de esta tesis doctoral es CON-Poner un texto cartográfico de una Educación desde los Cuerpos a partir del pensamiento de la Diferencia en el acontecer de la clase universitaria. La intención es estar atenta a aquellas situaciones en que la diferencia despliega otras maneras para pensar una Educación Corporal.

La cartografía como el arte de hacer mapas o mapear, exige de esta tesis un acto de creación a partir del encuentro entre los Cuerpos, la Diferencia y la Educación, *pintar las líneas de un nuevo mapa*, sus recorridos, velocidades e intensidades, darle color, diagramar sobre él, encontrar su potencia e incitar su devenir. Cartografiar, así como pintar, es la unidad de aquellos trazos manuales libres y su potencia creadora, es vivir el acontecimiento mismo en el lienzo, en los cuerpos, en la clase.

Los esbozos de este mapa, así como en la pintura, encarnan un caos lleno de potencia, este caos no implica necesariamente una ausencia de determinación sino la existencia de una pluralidad de posibilidades sobre las cuales producir, sin perder de vista el infinito en el que se mueve el pensamiento. Con la tarea de comenzar limpiando este lienzo-caos de aquellos elementos obstáculo, al mismo tiempo que se reconocen los aliados y las inspiraciones, se vislumbra el camino a recorrer en esta cartografía.

De la mano entonces de la Filosofía de la Educación que se instaura en las diferencias comienza este caminar, del lugar donde la Educación es entendida como acontecimiento, allí, donde la filosofía de la Diferencia de Gilles Deleuze es sugerente para pensar la Educación en el escenario contemporáneo en tanto invita a dislocar algunos conceptos para pensar los problemas educativos actuales, provocar movimientos y producir Diferencias en las maneras en que se han pensado los Cuerpos en la Educación.

Allí, la Filosofía de la Educación es entendida como acto creativo y creador; no sólo como un campo de reflexión de la filosofía sobre la Educación, sino como *un lugar de encuentro entre la filosofía y la Educación*. No se trata de repetir conceptos de la filosofía fuera del contexto, porque esto resta potencia a la filosofía de la Educación, la exigencia ahora es pensar

filosóficamente los problemas del campo de la Educación, transformar los conceptos a la luz de las problemáticas actuales, instaurar, inventar, crear nuevas conexiones posibles y dar consistencia a acontecimientos en el plano educativo (Gallo, 2008).

De manera que la preocupación por los Cuerpos en la Educación se torna relevante, vinculada a una idea de Cuerpo que significa, (se)silencia, (se)expresa, (se)siente, (se)potencia, (se)mueve; un Cuerpo cargado de fuerzas, de experiencias, de presencias, un Cuerpo que (se)hace singular y heterogéneo en cada encuentro educativo y que en algunos casos ha sido desplazado por una idea de Cuerpo mecánico y físico que le resta vitalidad y potencia. Pensar los Cuerpos en la Educación implica problematizar aquella mirada utilitarista que pretende educar los Cuerpos como si solo necesitaran de un adiestramiento y un desarrollo físico; aquel pensamiento que bien expone Foucault (2005) en Vigilar y Castigar de adoctrinamiento, corrección e higienización que revelan el ejercicio de un poder disciplinado, el control y la vigilancia que la Educación institucionalizada hace con los Cuerpos en la distribución de los espacios, el control de los tiempos, la regulación en las formas de sentarse, de disponerse en orden, las filas, los hábitos higiénicos y la rectitud corporal, formas que se han constituido como “normales”, habituales y en el deber ser de la Educación.

Se trata entonces de darle fuerza a una Educación desde los Cuerpos que reconozca la labor transformativa del acontecimiento, aquel intempestivo acto que atraviesa los cuerpos y los mueve de lugar, no los deja igual. Se trata de pensar los Cuerpos como potencia, como productores de saberes que nacen de la experiencia, se trata de pensar una Educación en la que los Cuerpos son productores de subjetividades.

**Las facultades intelectuales siempre dan cuenta
sólo de manera imperfecta
de lo que se está produciendo
Alain Beaulieu. Cuerpo y acontecimiento, 2012.**

Junto con algunos filósofos posestructuralistas como Nietzsche, Foucault, Deleuze, Artaud, Derrida, entre otros, cuyo pensamiento es influyente en la crítica a las estructuras y las doctrinas filosóficas en la concepción de los Cuerpos como fenómenos materiales; el acontecimiento, la experimentación, las fuerzas y lo que pueden los Cuerpos en el ámbito educativo llegan para provocar el pensamiento; entre ellos, Deleuze llama la atención con su obra fragmentaria y



C u e r p o q u e
s i g n i f i c a ,
(s e)
s i l e n c i a ,
(s e)
e x p r e s a ,
(s e)
s i e n t e ,
(s e)
p o t e n c i a ,
(s e)
m u e v e ; u n
C u e r p o
c a r g a d o d e
f u e r z a s

rizomática en la que habita una idea de Cuerpo producida por el encuentro entre el juego de las fuerzas de Nietzsche, la producción y las intensidades de Kant, los afectos de Spinoza, la potencia de Artaud, movilizándolo y reterritorializando¹ el Cuerpo estático y orgánico.

El pensamiento estético de autores como Nietzsche y Spinoza suponen un espacio de resistencia a esa idea de fragmentación y representación que ha permeado los Cuerpos a través de la historia, poniendo la mirada en lo que pueden, lo que transita por ellos, la potencia de la existencia y la inmanencia². Antonin Artaud plantea la noción de un Cuerpo sin órganos (CsO) que luego Deleuze retomaría, en la misma corriente que resiste la representación y que le apuesta a la vivencia de lo real, de las fuerzas, de lo intenso, de la experiencia, de las vibraciones y la creación, situando los Cuerpos por fuera de la razón moderna como otro saber, libre de toda fragmentación y lleno de potencialidades, por lo que la idea de un Cuerpo intensivo es muy seductora.

Alrededor de esta línea de pensamiento, se encuentran estudios sobre las pedagogías performativas en escenarios escolarizados (Perry & Medina, 2011), pedagogías del cuerpo simbólico (Planella, 2005; Eddy, 2006; Garrett; Wrench, 2012; García, 2013; Gallo, 2014; Castro, 2014); pedagogías y experiencias corporales (McMahon; Huntly, 2013; Jones, 2013; Benzer, 2012); pedagogías del cuerpo en procesos de enseñanza y aprendizaje (McMahon; Penney, 2013; Hopwood; Paulson, 2012; Probyn, 2004; Hughes-Decatur, 2011); pedagogía de las afecciones (Farina, 2013), entre otras, que problematizan la Educación técnica de los Cuerpos, discuten con el disciplinamiento de los cuerpos (cuerpo-frankenstein), los ponen como categoría perceptiva, se ocupan de lo sensible, de prácticas corporales estéticas, de experiencias que tienen su sustrato en la propia corporalidad y ponen el cuerpo en el lugar del aprendizaje y la Educación.

En esta ocasión, interesa desterritorializar y reterritorializar la idea de Cuerpo en la Educación a partir de la producción de Diferencia, para saber de ese cuerpo intensivo desde el escenario educativo universitario, moverlo de ese lugar de representación hacia un papel más protagónico que permita la expresión de su potencia y que ofrezca otra manera de proceder, de significar

1. Ese movimiento que lleva de una multiplicidad a otra describe un proceso de desterritorialización, y de reterritorialización. Desterritorialización en el sentido en que una multiplicidad es arrastrada hacia un umbral en el que ya no conservara su naturaleza, y reterritorialización en el sentido en que entra en una nueva, sus segmentos, estratos o dimensiones constituyen nuevas conexiones (Chirolla, 2005, p. 180). no hay territorio sin un vector de salida del territorio, y no hay salida del territorio, desterritorialización, sin que al mismo tiempo se dé un esfuerzo para reterritorializarse en otro lugar, en otra cosa (Parnet, 1988)

2. "La inmanencia es un intento por aplanar los dos ámbitos que la trascendencia planteaba, por fundir sin confundir los dos niveles del dualismo" (Cherniavsky, 2007, p. 6)

y de movilizar³. La filosofía de la Diferencia de Deleuze llega para movilizar el pensamiento alrededor de uno de los principales problemas de las ideas hegemónicas sobre el Cuerpo en la Educación que recurren a la representación instaurada a partir del establecimiento de un modelo, la producción de Cuerpos iguales, disciplinados y obedientes, la expulsión de la diferencia, el aislamiento del otro y la producción en masa de individuos.

Tradicionalmente, el concepto de **DIFERENCIA** ha sido entendido como aquello que distingue una cosa de otra, aquello que llega a separar o diferenciar; el conjunto de características que hacen distinción entre dos o más individuos, siendo situada en sujetos en particular como aquello que parece salirse del estándar, de la normalidad, de la representación, de la imagen homogeneizada y, en este sentido, ha sido estigmatizada dentro de la negatividad, de lo que “no puede ser”, lo opuesto al orden, la lógica y la verdad de la tradición filosófica. Según Deleuze (2009), la diferencia ha estado sujeta a la identidad por las exigencias de la representación y de esta manera suscita aquello que hay que encausar, normalizar y ordenar.

La palabra Diferencia differentia según el Diccionario de la lengua española supone separación, discriminación, disimilitud, desemejanza, distancia, una distinción, la enunciación de lo distinto; perspectiva a partir de la cual se apropió este concepto en los escenarios sociales, educativos y políticos, afirmando las ideas de verdad y representación en su sentido clásico. Sin embargo, desde una postura filosófica contemporánea, el concepto de Diferencia tiene otros matices, fuera del ámbito de la lógica y la razón (Simón, 2009), puesta en una perspectiva más relacional, de multiplicidad, de creación, de la potencia de lo singular y del devenir.

A partir de la filosofía de la Diferencia, Deleuze (2009) toma distancia de la Diferencia objetiva que denota una identidad frente a la cual diferir ya sea por negación, contradicción u oposición y considera la diferencia en sí misma, por sí misma, a través del propio movimiento de las fuerzas y las intensidades que la producen. Así, la diferencia no remite a un sujeto o una cosa, no está en alguien, la diferencia está ahí, es producida por el encuentro y su potencia, no por la separación o

3. Como se puede ver en las problematizaciones que realizan los Grupos de Investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia-Colombia el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura – Medellín-Colombia, en el contexto de la línea de investigación en Estudios culturales y lenguajes contemporáneos; el grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa CNPq Educação e contemporaneidade: Experimentações com arte e filosofia –EXPERIMENTA- do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Brasil; la Red Latinoamericana de antropología de y desde los cuerpos; la Red Colombiana de investigadores/as sobre “el cuerpo”. “La casa voladora”, un espacio para la investigación y la creación educativa. <https://casavoladora.wordpress.com/reescribirentrecuerpos/>

la diferenciación (Skliar, 2015; Veiga- Neto, 2009; Dreher, 2006).

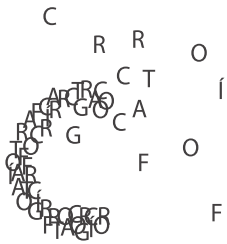
De manera que hablamos de la diferencia en términos de la relación con el otro y con lo otro, “la diferencia es lo que reúne no lo que distingue, no lo que confina, no lo que domina despóticamente. En el encuentro con alguien, ése alguien nunca es igual, siempre difiere, no de algo en particular sino de todo. No hay arquetipo, ni homogeneidad, ni semblante único” (Dreher, 2006, p. 42), la diferencia no está reducida al otro y sus características, sino al encuentro y su potencialidad.

En este sentido, se hace necesario forjar algunas fisuras en aquellas líneas de pensamiento duras que se han instaurado en la Educación como la homogeneidad, el disciplinamiento, la igualdad, lo verdadero y la reproducción que hacen parte de un sentido común que anulan la posibilidad de que algo nuevo surja, que la diferencia tenga lugar y la repetición tenga un movimiento creador.

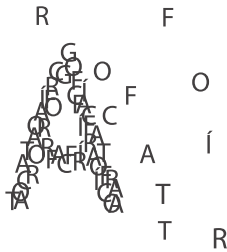
Para Deleuze (2009), Platón fue el primero en erigir la imagen dogmática y moralizante del pensamiento, desde ese momento la filosofía ha arrastrado un juicio sobre el ser humano, basados en las exigencias de lo único y lo verdadero. Estas ideas junto con la de un Cuerpo dual, intentaron derogar los Cuerpos y su experiencia, arrinconando la Diferencia y la potencia que esconde todo fenómeno de la experiencia empírica, forjando el mundo a la representación.

Se hace necesario, un ejercicio de descomposición que desplace el campo de dominio de la verdad y desorganice los modos de pensar en todos los ámbitos (Bulo, 2009), generar movimiento, desacomodación, des-organización, desafiar lo estático, lo perdurable en la Educación de los Cuerpos y ubicarla en un plano inmanente, en el lugar de los acontecimientos. De esto se trata el ejercicio de pensar, siempre en movimiento, siempre en conexiones, “justamente para poder pensar, dice Deleuze, hemos de descomponer el pensamiento ya fijado en una imagen, desplazando con ello su territorio de dominio” (Bulo, 2009, p. 56), y darle la posibilidad a la aparición de algo más.

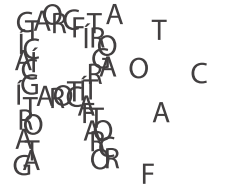
De la mano de Nietzsche, Deleuze se encuentra entre los filósofos que desde una posición crítica se negaron a dar por sentados ciertos conceptos filosóficos posicionados como instancias supremas, entre ellos, la idea de verdad y, desde allí, parte una de las mayores críticas al pensamiento kantiano, según Deleuze (1986) incapaz de poner en duda el valor de la verdad y lo verdadero que son regidos por unos principios trascendentales y un pensamiento que se cree legislador porque sólo obedece a la razón. Junto con filósofos como Nietzsche, surge la pregunta “¿por qué no la no-verdad? ¿o la incertidumbre? ¿o incluso la ignorancia?” (Deleuze, 1986, p. 135) y



desacomodan toda una tradición filosófica que había sido permeada, incluso hasta ahora, respecto al camino del conocimiento.

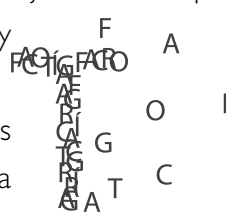


Del mismo modo, el concepto de verdad ha creado un pensamiento dual entre lo verídico y lo falso y, por ende, entre lo bueno y lo malo, creando una realidad de apariencias en la que solo lo “verídico” es “bueno”, a partir de construcciones morales de verdad que pretenden corregir la vida; de allí la separación entre la vida, lo que acontece en ella y la ciencia (Deleuze, 1986).

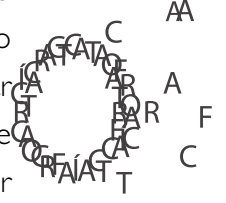


Aniquilar la vida es el fin reactivo de la verdad según Nietzsche, “su arma: hacer pasar a la vida bajo la dominación de las fuerzas reactivas, de tal forma que la vida rueda cada vez más lejos, separada de lo que puede, haciéndose cada vez más pequeña” (Deleuze, 1986, p. 137), hasta perderla por completo en medio

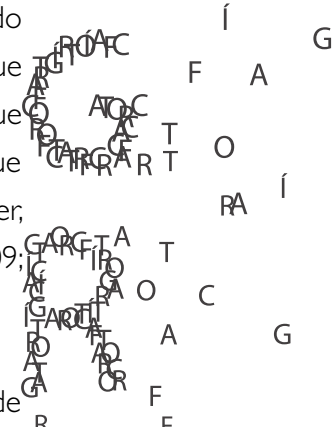
de la subordinación a aquellas verdades que llamaban conocimiento y que terminaron por hacer a los cuerpos esclavos a una realidad dibujada. De allí que, en algunos casos, la Educación es una búsqueda por aquellas ideas reinas y universales.



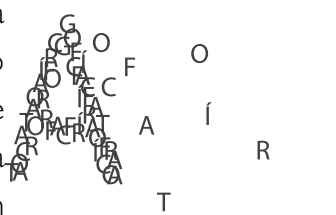
La Educación en algunos momentos de transmisión de conocimientos que deja de lado otras posibilidades lejos del plan de área o del currículo estandarizado y resulta un poco cómoda aquella Educación que tiene como fin el vaciado de conocimientos que se ejerce sobre las tabulas rasas, que no da lugar a la duda porque todo el conocimiento está dictado y debe ser memorizado, que forja Cuerpos duales, valorados por el conocimiento, que le resta lugar al cuerpo porque hay que desarrollar. Dicha Educación se opone a la vida que hay en el acto mismo de aprender; aleja la clase de la realidad y produce máquinas de la técnica y la ciencia (Gallo, 2009; Meirieu, 1998).



se ha constituido en un acto de conocimiento que se ejerce de lado otras posibilidades lejos del plan de área o del currículo estandarizado y resulta un poco cómoda aquella Educación que tiene como fin el vaciado de conocimientos que se ejerce sobre las tabulas rasas, que no da lugar a la duda porque todo el conocimiento está dictado y debe ser memorizado, que forja Cuerpos duales, valorados por el conocimiento, que le resta lugar al cuerpo porque hay que desarrollar. Dicha Educación se opone a la vida que hay en el acto mismo de aprender; aleja la clase de la realidad y produce máquinas de la técnica y la ciencia (Gallo, 2009; Meirieu, 1998).



Bajo los conceptos de verdad, de lo bueno y lo universal se prepara el terreno de la representación. La representación en su sentido tradicional, es la forma ilusoria del mundo con la que se le asigna determinado modelo a la realidad, pretendiendo fundamentarlo de una manera general, única y universal. La representación tiene su origen en cuatro elementos que Deleuze (2009) nombra la “cuádruple raíz”: la identidad, la analogía, la oposición y la semejanza. Elementos que anulan la expresión



A
F
T
G
A

de la diferencia más allá de la materialidad y la limitan a aspectos de la apariencia y la primera impresión.

R
G
A
T
O
Í

Allí, conceptos como identidad pretenden darle una identificación universal a la realidad a pesar de las Diferencias que encarnan. Se construye el ser y la necesidad de un Yo que no es más que una apariencia de ese mismo mundo racional. La identidad se basa en el reconocimiento de la semejanza, de la mismidad, del modelo y la copia, de presupuestos subordinados a la verdad.

R
F
O
Í
R
T

La palabra identidad viene del latín *identitas* y este de *idem* que significan *lo mismo, sin diferencia* y alude a una repetición de lo que ya está dado, fundamentando el sentido común como norma en el pensamiento, eliminando la Diferencia y efectuando las semejanzas. Según Zourabichvili el principio de la identidad hace que el pensamiento reconozca aquello que ya ha identificado y “no se propone pensar nada que no haya pensado antes por el tamiz de lo mismo” (2004, p. 20).

“Así el conocimiento da a la vida leyes que la separan de lo que puede, le evita actuar y le prohíbe actuar, manteniéndola en el estrecho marco de las reacciones científicamente observables”
(Deleuze, 1986, p. 141)

Vinculados por la superficialidad, lo opuesto y lo análogo entran en un juego de diferencias dualistas, entre lo blanco y lo negro, lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal, más pequeño que, más grande que, lo que nos permite generar juicios de valor bajo un concepto reduccionista de la diferencia.

De allí la prevalencia de las ciencias que tiene la “verdad” en los escenarios educativos, investigativos, sociales y políticos. De allí la supremacía del conocimiento al cual solo pueden acceder unos, pocos.

Es por esto que resulta ruidoso el lugar de la representación en la Educación, la hegemonía en los procesos de enseñanza y en la producción de cuerpos como calcos. La imposición de la repetición de un saber por años y de unas maneras de proceder que, al parecer, no distan de las maneras de siglos atrás. Algunos procesos de enseñanza en la Educación siguen siendo marcados por la repetición, la repartición y la reproducción, en ocasiones, privilegian el conocimiento intelectual y opacan la vida, los acontecimientos y los cuerpos.

“La representación se caracteriza por su impotencia para pensar la diferencia en sí misma” Deleuze (2009, p. 214), se trata de una repetición de lo mismo con lo que se pueda establecer significados, identidades y fundamentos.

En *Diferencia y repetición* Deleuze (2009) dice que *hay cosas que dejan el pensamiento tranquilo y otras que lo fuerzan a pensar*, las de la quietud están ligadas a la representación, la semejanza, la identidad, aquello que no requiere mayor esfuerzo para reproducirse. *Pero hay también aquellas producto de la fractura*, la violencia, de lo fortuito, de lo impensado que generan la necesidad de pensar en el encuentro con lo otro y que vienen acompañadas de pasión. Nacidas del encuentro, no del reconocimiento.

**“Las cosas ciertas fuerzan
tan poco a pensar”
(Deleuze 2009, p. 215)**

Se trata entonces de una descomposición del reino de la identidad, “la convencionalidad, los clichés, los tópicos que habitan la doxa, las preguntas que contienen su propia respuesta ya implícita, las fórmulas repetidas e irreverentes” (Navarro, 2001, p. 13). No se trata de una destrucción violenta de un legado de siglos, ni mucho menos de crear otra verdad que se imponga sobre la que está establecida, porque sería una contradicción, “la intención deleuziana no es, desde luego, buscar la salida de la cueva platónica, sino mostrar las posibilidades ilimitadas dentro de la misma cueva” (Johansson, 2004, p. 4). De la misma manera se desarrolla esta cartografía, para rescatar también lo “irracional” como resistencia a la razón representativa, creando y encontrando potencialidades desde los Cuerpos.

El discurso de la Diferencia en la Educación hoy tiene una fuerte inclinación por trabajar a partir de aquellas ideas dicotómicas y comparativas entre lo normal y lo anormal, la discapacidad, las minorías, la desigualdad, la inclusión, según Guido bajo las “denominaciones de “educación y diversidad”, “educación para todos”, “educación para poblaciones vulnerables”, “inclusión educativa” ... Estos son calificativos dados a las Educaciones distintas, educaciones nombradas hoy de manera común en las políticas educativas y en los proyectos pedagógicos y que denotan un cuestionamiento a una Educación homogénea y rescatan la pluralidad y la irrupción de otros: los vulnerables, los oprimidos, los diferentes, los excluidos, los extraños” (2010, p. 66).

De manera que la Diferencia en la Educación ha estado asociada, en mayor medida, a deficiencias, enfermedades, problemas de aprendizaje y de comportamiento, transformando el discurso educativo, los sistemas de evaluación y los profesores, para acoger a aquellos que difieren de lo que hasta el momento era “normal”. Esta mirada, no ha dejado de señalar al otro, no ha

dejado de codificarlo, representarlo y asumir unos comportamientos frente a ese otro que “le hace falta algo”⁴.

Sin embargo, a la filosofía de la diferencia poco le interesan las diferenciaciones, porque no se trata de un cuerpo o de otro, se trata de cuerpos en devenir, en un estado de (trans)formación y de producción constante que no son determinados por su forma sino por los aconteceres que los atraviesan. De tal suerte que, me encuentro al margen de estas dicotomías nominales, y pretendo nombrar la diferencia en la Educación a partir del cuerpo y ver en él su potencia y vitalidad.

La Diferencia invita a desterritorializar aquellos cuerpos adaptados a una Educación de la estructura y la normalidad. Privilegiando el movimiento sobre el reposo, la variación continua sobre la forma determinada y la estructura, la línea de fuga con sus disoluciones sobre la organización y la estabilidad, lo indefinido sobre lo acabado, de lo informal y de lo ilimitado sobre el equilibrio de las formas y la medida de los límites (Mengue, 2008).

Cuando se piensa en una Educación desde los cuerpos a partir de la diferencia, se podría hablar de la producción de una Educación menor, de la misma manera en que Deleuze y Guattari (1978) hablan de una literatura menor inspirados por Kafka, no por lo diminutivo del concepto, sino por la posibilidad de generar diferencia a partir de la minoría dentro de un sistema mayor, aquel de las imposiciones históricas y de los dogmas gobernantes en todos los ámbitos sociales y, allí la Educación, gobernada por la imposibilidad de hacer las cosas de otra manera. Sugerida por Silvio Gallo (2008), la Educación menor se refiere a una Educación que desterritorializa los procesos esquematizados de la enseñanza y el aprendizaje y que encuentra sus propias formas de expresión aún dentro de las formas establecidas.

Autores como Jorge Francisco Maldonado (2001) en su tesis doctoral *Deleuze y la Música: política y diferencia*, resalta el papel crítico de Deleuze en el área pedagógica, señala nuevas posibilidades de estudio alrededor de la imagen-pensamiento deleuziana que llevarían a la Educación a hacer(se) de otras formas, a inquietar(se) por otro tipo de escuela, de estudiantes, a preocupar(se) por el tipo de individuaciones que está produciendo. Luciane Uberti (2013), María Ramos y María Brito (2014) problematizan la imagen dogmática del pensamiento y las formas de racionalidad

4. Para el caso de Colombia, ejemplo de ello se encuentra en los resultados de la investigación « Educación diferencial: un fundamento para las políticas públicas en Deporte, Recreación y Actividad Física » desarrollada en los años 2014-2015 por la Universidad de Antioquia, el Politécnico Jaime Isaza Cadavid y la Universidad San Buenaventura a partir de la financiación de Colciencias y Coldeportes.

propias de la Educación y, a partir del estudio al pensamiento filosófico de Gilles Deleuze y Michel Foucault, generan propuestas para la creación de un pensamiento-problema en la Educación que ensaye otras formas, que movilice otras fuerzas, que provoque otras intensidades en el (y con) el Cuerpo, por la escritura, por el lenguaje, por el pensamiento, que sea un pensamiento coherente con la vida y con sus problemas; además que genere proyectos pedagógicos para la Educación en la actualidad.

También Pedro E. Contijo (2006), Silvio Gallo (2008), Gilcilene Dias (2014) han realizado estudios sobre Educación provocados por Deleuze y la filosofía de la diferencia con la intención de generar, quizás otras maneras de tratar la Educación, planteando “una docencia nómada”, provocando deslizamientos que inquietan los modos convencionales de hacer investigación en el campo educativo, profundizando en la posibilidad de crear y potencializar la intensidad de lo singular en la Educación de hoy a partir de conceptos como el rizoma que es usado como crítica a la linealidad vertical de la Educación, proponiendo una mirada rizomática, transversal, múltiple y diversa para construir otros procesos educativos.

Estos autores problematizan la Educación denominada “tradicional” que supone una mirada disciplinante y representativa y, aunque Deleuze poco haya escrito sobre Educación y no sea considerado pedagogo, nos permiten ver la potencia que hay en conceptos como multiplicidad, intensidad, Diferencia, rizoma, para pensar pedagógicamente. Incluso, a partir del pensamiento de Deleuze se han creado nuevas líneas como la “pedagogía del concepto”, “pedagogía como ciencia menor” y “pedagogía de la percepción” (Sanders, 2011).

Bajo estos esbozos intentamos componer una cartografía de una Educación (desde) los cuerpos a partir del pensamiento de las diferencias, para esto será necesario trazar líneas, aquellas que se producen del encuentro entre los Cuerpos, la Diferencia y la Educación con la intención de experimentar el acontecimiento en la clase universitaria y a estar atentas a los tejidos que se puedan hacer con las intensidades que arrastran los cuerpos hacia experiencias singulares (Beaulieu, 2012).

En la clase, ¿cómo se producen diferencias? ¿qué provoca la producción de diferencia?, ¿cómo se hacen visibles las potencias de los cuerpos? ¿qué es lo que pueden los cuerpos en el aula de clase? son algunas preguntas que impulsaron esta tesis y dieron lugar a una forma de entrar a esta CON-posición cartográfica.

C A P Í T U L O I I I



P A R A T R A Z A R
las líneas la cartografía

Volver a CON-tenidos



Para trazar las líneas, la cartografía

"Poderíamos, portanto, afirmar que, ao pesquisarmos algo, também estamos inventando aquilo que pesquisamos, e mais: inventando também a própria forma de pesquisar"

(Oliveira & Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação)

Cada CoN-Posición tiene su propio orden, algunos más estructurados, otros más vinculados al azar; lo que finalmente le da ese carácter de unidad, más no uniformidad, en medio de la multiplicidad. Sin ánimo de encerrarlo ni limitarlo, cada obra tiene su propio proceder; su modo de ser producida, su modo de hacerse visible. En este caso, la cartografía (como método de investigación) brinda unas pistas para pensar(nos) otros modos de provocar el pensamiento y producir lo nuevo.

La cartografía como método, se presenta como una alternativa a aquellas maneras tradicionales de investigar; sin embargo, no podemos desconocer el lugar desde el cual surge este pensamiento y las implicaciones ontológicas y epistemológicas que tiene ubicarse en ésta corriente de la filosofía. Y aunque un territorio no se define por su geografía clásica, en este momento recorro a un diálogo más cercano al orden habitual-dominante de la investigación, para situar esta perspectiva metodológica y conceptual en el campo de la producción de saberes.

La investigación "post-cualitativa"

Como una alternativa a la tradición humanista que ha dominado la investigación cualitativa, St. Pierre (2000, 2011, 2013, 2014) presenta la "investigación post-cualitativa" dentro de las corrientes post-estructuralistas y post-modernas al comienzo de la segunda década del siglo XXI. Dicha propuesta de la mano del llamado "giro ontológico" o el "nuevo empirismo" y/o el "nuevo materialismo" (Alaimo & Hekman, 2008; Barad, 2007; Coole & Frost, 2010; Clough, 2009) más allá

de constituirse en una contraposición metodológica, se constituye en una alternativa ontológica y epistemológica a los fundamentos de la ciencia tradicional.

El humanismo sobre el cual se han creado los diferentes métodos cualitativos, tienen sus bases en las filosofías de Descartes, Hegel y Comte (St. Pierre, 2000; Youngblood, 2013) quienes legitiman la primacía de la mente y el intelecto sobre los sentidos, el dualismo corporal y el sujeto pensador como autor del conocimiento; fundamentando así el conocimiento verdadero, universal y válido científicamente en el que el conocedor está separado de lo conocido a partir de unas estructuras y formas estables que devienen en categorías; junto con las concepciones ontológicas esenciales e inmutables del ser humano como entidad constituida que debe ser interpretada y representada.

A partir de las filosofías de Derrida, Foucault, Deleuze, Guattari, entre otros, se vislumbra toda una propuesta ontológica y epistemológica que supone otros modos de producción de conocimiento que no recurre a las metodologías de investigación preexistentes y, en cambio, ampliar la mirada a la vida misma que hay en la investigación, dudando de aquello que parece estable e inmutable, libre de error y que se pone por fuera del cuerpo.

Las apuestas post-estructurales requieren un replanteamiento de las verdades incommovibles que el humanismo ha afirmado, pues el ser humano y el conocimiento se consideran una construcción inacabada, producto de las relaciones e interacciones con el mundo, con el otro y lo otro; lo que es siempre cambiante y móvil. De allí que "todas las categorías son inestables, todas las experiencias se construyen, toda realidad es imaginada, todas las identidades son producidas, y todo conocimiento provoca incertidumbre

de reconocimiento, ignorancia, errores, errores

anuncias y

si

len-

cio,"

s

(2 P
S 0 .
t 0 5
. 0 5
P 0 0
i , 0
e 2
r)
e .
,

“El núcleo de la postmodernidad es la duda de que cualquier método o teoría, discurso o género, tradición o novedad, tenga un reclamo universal y general como el “correcto” o la forma privilegiada de conocimiento autorizado”
(St.Pierre, 2000, p. 499).

La visión ontológica de estas propuestas se basan en los planteamientos de Deleuze & Guattari (2004) quienes consideran que los Cuerpos humanos y todas las demás entidades materiales, sociales y abstractas son relacionales, cuyo estado es producido por su relación con otros Cuerpos, cosas e ideas igualmente contingentes y efímeras, dándole relevancia a los encuentros, a las relaciones que se desarrollan de manera impredecible en torno a acciones y eventos particulares que siempre producen algo nuevo, que están en función de generar nuevos estados, eliminando toda forma de trascendencia, de totalización o unificación; apostándole a la Diferencia antes que a la afirmación del ser (Fox & Alldred, 2013; Parr, 2010; Beaulieu, 2007).

Así, la vida, las sociedades y aún la historia misma, según Deleuze & Guattari (2004) se encuentran en un constante cambio, en un ejercicio de moverse de los estados o territorios que habitan a nuevos territorios, nuevas maneras de habitar a partir de los encuentros que se generan todo el tiempo, dando cabida a un constante movimiento y a un constante devenir. Por lo que la preocupación de estas perspectivas más que por los estados de las cosas o personas, es por las potencias de cambio, de interacción, sentimiento y deseo producidos en los cuerpos o las colectividades (Fox & Alldred, 2013).

En cuanto a la perspectiva epistemológica, los presupuestos de estas corrientes post-estructuralistas son un poco más Foucaultianos, entendiendo que el conocimiento no se produce a partir del rastreo sistemático de una verdad que se encuentra oculta, sino que se construye a partir de las relaciones de poder que circulan en el discurso y la práctica cultural (Foucault, 2007). La suposición de la arqueología y la genealogía en Foucault es que la emergencia del conocimiento no es natural, o necesariamente no se basa en el rigor científico o la racionalidad causa y efecto; sino que se construye, así como las ideas de lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo (St. Pierre, 2000).

Desde allí la noción de interpretación pasa de ser la búsqueda del s e n t i d o
único que encarnan los textos, las cosas o los cuerpos, a estar ligada con las i d e a s
de heterogeneidad y multiplicidad, de manera que no existe un único y u n i v e r s a l
sentido, ni verdad, sino que toda palabra, fenómeno, pensamiento, encuentro, i m á g e n
y cuerpo contiene en sí múltiples sentidos, porque dependen de las f u e r z a s
que definen en cada instante los aspectos de una cosa y sus relaciones con las demás

(Galván, 2007 p.24); “ya no hay una tripartición entre un campo de realidad, el mundo, un campo de la representación, el libro y un campo de la subjetividad, el autor” (Deleuze & Guattari, 2009, p. 27).

Estas propuestas sugieren que la investigación cualitativa se oriente hacia lo que se produce en los encuentros entre los cuerpos y/o los fenómenos, sus procesos y flujos, los juegos de poder y resistencia, las interacciones pequeñas o grandes, en lugar de la mirada representacional de lo que 'son', sus estructuras y formas; con objetivos que conversen con las relaciones, los modos de afectar y ser afectados, las capacidades, las limitaciones, las potencias de los Cuerpos, las colectividades y formaciones sociales (F o x & A l l d r e d , 2 0 1 3) .

Esto, a su vez, cambia la práctica misma de los métodos de investigación, la recolección de información y su análisis; términos que también son heredados de las corrientes racionalistas y estructuralistas, y que hoy son más sensibles a las maneras como se desarrolla la investigación en la realidad, a la vida misma de la investigación. Así, surge la *deconstrucción* de Derrida, la *genealogía* de Foucault y los conceptos experimentales de Deleuze & Guattari como el *rizoma* y la *cartografía*, para abrir camino a otras maneras de llevar a cabo procesos investigativos.

El enfoque rizomático

El **rizoma** es un concepto tomado de la biología para la filosofía por Deleuze & Guattari en *Mil mesetas* (2002), que se define como un tallo subterráneo del cual crecen **diferentes** raicillas de manera horizontal e indefinida, características que no se encuentran solo en las plantas, sino en el mundo como lo conocemos desde los animales, hasta el ámbito social, por lo cual no se trata sólo de un **concepto** botánico, sino de todo un sistema de pensamiento y actualmente una forma de investigar.

El rizoma fue descrito a partir de los principios de *conexión*, *heterogeneidad*, *multiplicidad*, *ruptura significativa*, *cartografía* y *calcomanía* (Deleuze & Guattari, 2002), que posibilitan entender más que una definición, su composición y funcionamiento. El principio de **conexión** y el principio de *heterogeneidad* visibilizan que cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro. El principio de **multiplicidad** se refiere a lo múltiple como sustantivo, no como uno, sujeto u objeto; una *multiplicidad* no tiene ni sujeto, ni objeto, solo tiene diferentes determinaciones, tamaños y dimensiones que pueden ser infinitas. El principio de *ruptura significativa* denota la posibilidad que tiene el rizoma de ser cortado en cualquier lugar ya que tienen **líneas** que posibilitan el surgimiento de nuevos planos, sin **líneas** estrictamente delimitantes como las que separan las **estructuras**. El quinto y sexto de sus principios es la *cartografía* y la *calcomanía* quienes provocan la antiestructura del rizoma, tratándose de crear **mapas**, pero no calcos por lo que el rizoma es toda una experimentación fuera de la reproducción.

El rizoma no responde a ningún modelo y como un mapa, se *CoN-Pone* a partir de líneas, “un rizoma no empieza ni acaba, está en el medio, entre las cosas, en el *intermezzo*” (Deleuze & Guattari, 2002, p.29) de manera que son más relevantes los encuentros que las identidades, lo que pasa en el entre de las relaciones, lo que pueda surgir del intersticio entre las líneas y las fuerzas que lo atraviesan porque esto siempre implicará **movimiento**, diferentes conexiones, no tiene un principio determinado, ni una conclusión o punto de llegada preestablecida, pero sí con un proceso de producción y **creación** de conceptos y modos de proceder constantes.

El rizoma nos propone entonces un ejercicio de pensar en movimiento y a partir de conexiones, dando cabida al surgimiento de múltiples maneras de investigar, así como son múltiples las maneras en las que llegamos a conocer algo. Y es de esta manera que el enfoque *rizomático* o *rhizoanalytic* ha inspirado el desarrollo investigativo específicamente en el campo de la Educación, en países como Estados Unidos (Lather & St. Pierre, 2013; Mazzei, 2010; Sherbine, 2014) Australia (Sellers, 2015; Cumming, 2014; Carrington, 2011; Honan, 2004) Reino Unido (Coleman & Ringrose, 2013) Canadá (Masny, 2011, 2013; Clarke & Parsons, 2013); sin embargo, como este abordaje no pretende constituirse en un modo estandarizado, cada uno de los estudios que surgen bajo esta perspectiva se constituyen en uno de los múltiples y posibles caminos para transformar realidades, no hay una única manera de producir conocimiento, ni un único conocimiento verdadero.

Un ejercicio cartográfico de experimentación

Siendo la *cartografía* un principio rizomático, ha tomado fuerza como una alternativa a los modos metodológicos tradicionales de la investigación, un modo de producción de conocimiento a partir del enfoque rizomático (*rhizoanalytic*), quien orienta teórica y metodológicamente su desarrollo. De hecho, la cartografía opera de modo *rizomático*, recorriendo los puntos, las líneas del rizoma, aplicando sus principios como estrategias de análisis y acción; materializando y haciendo visible aquello que se constituye rizoma pues “mapear es un acto rizomático” (Prado y Montalvão, 2013, p. 53). Por lo cual en el campo de la investigación “post-cualitativa” se reconoce como un método a partir del cual se puede llevar a cabo un proceso investigativo.

El concepto *cartografía* fue traído de la geografía por Deleuze & Guattari (2002), área en la que se considera como la ciencia de hacer mapas, modelo de organización y control de los territorios, a partir del cual se crean una representación del espacio con información medible y comprobable de las superficies. Sin embargo, estos autores vinculan la cartografía a la filosofía haciéndola parte del sistema de pensamiento rizomático como uno de sus principios; allí la cartografía se propone entonces como una manera de construir mapas a partir de líneas, no sólo una y recta que determina el camino, sino de líneas múltiples como todo mapa, que en este caso tienen diferentes encuentros y despliegues a diferentes velocidades, con intensidades que varían y que hacen de cada mapa una construcción nueva, finalmente todos y todo está hecho de líneas.

Aunque pueden existir muchos tipos de líneas (Ingold, 2007), entre las líneas que componen la cartografía propuestas por Deleuze (2005a, 1980) y luego junto a Guattari (2002), se encuentran las líneas de fuga, líneas de segmentariedad dura y líneas de segmentariedad flexibles. Las líneas duras tienen que ver con aquellas maneras fijas y objetivas, lo que está dado y constituyen el territorio de la hegemonía que ocupan y atraviesan la vida y al final siempre dará la impresión de que predominan; las líneas de fuga son aquellas que permiten la salida del territorio fijado, huyen de la verdad, de la representación y la cristalización; son inesperadas, generan ruptura y son poco comunes. Entre estas dos líneas se encuentran las líneas flexibles, que tiene pequeñas fisuras y permiten el escape de las líneas duras y pueden llegar a crear otros modos de entender y de nombrar.

Entre las líneas duras podemos encontrar los dispositivos de poder que nos codifican como sociedad y/o sujetos, entre ellos el aparato estado, escuela, familia, generalmente están representadas en máquinas dualistas hombre-mujer; niño-adulto, blanco-negro, público-privado, etc. Las líneas flexibles son un poco más difíciles de nombrar; sin embargo, son líneas que trazan pequeñas modificaciones, desvíos, micro-devenires, que pueden cambiar los trayectos comunes. Y para salir de toda instancia dicotómica, *las líneas de fuga son las líneas de la creación*, sobre las que se trazan nuevas realidades, otras maneras de vivir; finalmente toda escuela o estado también tiene su línea inesperada (Deleuze & Parnet, 1980).

Además de estas tres líneas, Deleuze & Parnet (1980) retoma el trabajo literario de Fitzgerald y la investigación psico-pedagógica de Deligny y reconoce en ellos las líneas que componen sus cartografías, que aunque con diferentes procederes y maneras de nombrar; acuden a tres denominaciones que conversan con las ya planteadas por Deleuze. Fitzgerald por su parte propone las líneas segmentarizadas, las líneas de fisura y las líneas de ruptura, que se mueven en diferentes ritmos y velocidades que marcan los cambios y variaciones de la vida, cambios en la distribución del deseo hasta el devenir:

Deligny tras cartografiar los recorridos de niños autistas propone las líneas habituales, las líneas flexibles y las líneas de errancia como líneas que no solo conciernen al autismo, sino a todos los niños y niñas, y todos los adultos. Muestra como todas las líneas se entremezclan y se hacen visibles con gestos mínimos de la cotidianidad, en las maneras de caminar, el lenguaje, el estilo, los afectos, etc. (Deleuze & Parnet 1980). Dichas líneas para Deligny, van hilvanando toda una red de un modo de ser humano arácneo (Deligny, 2015).

En toda realidad hay estas líneas y quizá otras, lo cierto es que son inmanentes, están imbricadas unas con otras, con movimientos e intensidades que las configuran siempre nuevas; habrá personas o situaciones en las que solo se tienen líneas duras o flexibles, siempre habrán duras, pero no se puede asegurar la presencia de las flexibles y mucho menos las de fuga, errancia o ruptura. De hecho, "la cartografía no tiene otro objeto que el estudio de estas líneas, en los grupos o en los individuos" (Deleuze & Parnet 1980, p. 142), sus modos de producción y relación.

El método cartográfico más allá de identificar líneas trata de producir encuentros entre ellas, de manera que se generen nuevos territorios. Para Guatarri y Rolnik (2005) **CARTOGRAFIAR ES ESTABLECER ENCUENTROS**. En este sentido, la cartografía como método investigativo implica una atención permanente a los procesos de producción, de conexiones o rizomas que

“El mapa es abierto, capaz de ser conectado en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciando por un individuo, un grupo, una formación social. Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación” (Deleuze & Guattari, 2002, p.33).

se crean en la realidad. No existe una única entrada, son múltiples las maneras en las que se puede construir una cartografía, una nueva cada vez en función de los problemas que las actualizan.

De este modo, la cartografía ha servido como método en investigaciones del campo social y educativo, y cada vez toma más

fuerza dentro de las nuevas propuestas post-cualitativas, post-estructurales y/o post-modernas como se le ha llamado a esta alternativa de pensamiento. En Latinoamérica, podríamos decir que su desarrollo ha estado centrado en países como Brasil (Moreira y Alves, 2012; Passos, Kastrup & da Escóssia, 2010; Kerr Junior, 2012; Farina, 2007; de Andrade, 2017; Clauber y Sell, 2017; Machado, 2011; Mendes & Otros, 2017; Barbosa, 2017; Gauthier, 2004; Gauthier & Rolnik 2005; Rolnik, 2009; Ranniery & Alves, 2012; Prado & Montalvao, 2013; Oliveira & Poletti, 2014), Colombia (Rodríguez, 2014; Castaño-Giraldo & Fonseca-Díaz, 2009; Gallo & Martínez, 2015; Bejarano, 2016), Argentina (Brizuela, 2016; Díaz, 2014) y Uruguay (Greber, 2016).

En el campo educativo, la investigación cartográfica ha servido como movilizador de los modos de producción de subjetividades tanto de maestros como estudiantes, lo que implica una atención por los modos de producción de los Cuerpos, producción de sí mismos y de algunas prácticas de resistencia, para pensar en la experiencia que tiene lugar en los escenarios educativos (Mendes & Otros, 2017; Andrade, 2017; Clauber y Sell, 2017). Una cartografía en Educación sigue y traza las líneas que componen diversos espacios, Cuerpos, objetos y todo aquello que interviene en el aula, en el encuentro entre maestros y estudiantes, el currículo, la escuela y va tras las líneas de fuga que puedan dibujar nuevos territorios, nuevas maneras de habitar los escenarios, desterritorializando y reterritorializando planos que parecieran inmóviles en Educación y transformando el movimiento de la vida de la Educación en pura intensidad (Moreira y Alvea, 2012).

Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência com o cinema (Kerr Junior, 2012), se compuso a partir del encuentro entre las siguientes líneas: líneas técnicas como las fichas de las películas, líneas de las aficiones capturadas con las películas y las series, líneas de metodología que se construyen a partir de los caminos y desvíos trazados, líneas de referentes teóricos, líneas de fuga que producen sentido e no sentido que permite la producción de una investigación a partir del cine como arte, unas líneas de las marcas que envuelven los talleres con profesoras municipales de arte y las experiencias con las películas, con los estudiantes, líneas de aperturas y rupturas que surgían del encuentro entre las profesoras y las películas, líneas de los encuentros entre los autores, los conceptos, las producciones técnicas, las experiencias estéticas, el cine-tiempo, el arte y la educación. Allí el profesor-cartógrafo iba realizando el análisis conforme los encuentros que iba experimentando con los conceptos a los cuales se acercaba, las imágenes con las que se encontraba, la memoria o el olvido, iba encontrando una manera de apropiarse, una manera propia de producción.

Thiago Ranniery e Marlucy Alves (2012), propõem uma forma de cartografar na educação, sem a esperança de que isso irá constituir um modelo, mas como movimentos possível de: olhares-ciganos, noite de núpcias, pintar um quadro, linhas bailarinas. Começando com olhares-ciganos que privilegia um olhar não perpendicular, inclinado, indireto, malicioso. Noite de núpcias, envolve encontra-se com um território, no movimento de sua pesquisa, o cartógrafo encontra-se com coisas, corpos, ações, paixões, algo que o inquieta e que convém; mapeia movimentos de territorialização das linhas; indica movimentos de desterritorialização. Pintar um quadro é a arte de criar mundos, de construir pontes, de bordar tapetes voadores, de pintar quadros, exercícios nos quais o movimento do cartógrafo, indissociável do desenho – expressão da cor. Linhas bailarinas é a escrita o corpo no qual a cartografia é chamada a produzir-se, como forma de pensamento da cartografia.

Cristiano Barbosa (2017) em sua tese de doutorado "O espaço em devir no documentário: cartografia dos encontros entre cinema e escola" propõe a pensar as relações entre espaço, cinema e educação, a partir da produção de um filme documentário de curta metragem realizado em uma escola pública do município de Indaiatuba (SP). Ele define esse processo como cartográfico, na perspectiva em que mergulhamos naquela realidade para acompanhar os movimentos que dispararam outros devires espaciais e, por conseguinte, novos modos de sentir, pensar e habitar aquele lugar-escola. Ele procurou criar um lugar-escola que provocasse abalos, mesmo que pontuais, nas concepções de espaço predominantes nos contextos escolares. A cartografia dos encontros entre cinema e escola, nessa pesquisa, apostou na interface entre cartografia e fazer documental defendendo a concepção de documentarista-cartógrafo como aquele que acompanha um processo de filmagem-aprendizagem, por meio do imbricamento das dimensões de aprendizagem, de pesquisa e de cinema presentes numa produção fílmica.

"In her study of classroom literacy events, Handsfield (2007) used mapping to interrogate how linguistically diverse third-grade students interpreted and responded to instruction. Her focus on students' learning experiences extended far beyond whether or not they responded with right or wrong answers to questions posed in class discussions. Mapping allowed her to deconstruct the multiple interpenetrating language systems in the classrooms and to disclose the complexity of communication and how hybrid language practices afforded students multiple possibilities (lines of flight) for developing new subjectivities. Procedurally, she began by examining transcript and field note data. After selecting key pieces of data emblematic of centripetal and centrifugal forces in the classroom, she then created a map of these data embedded within a visual depiction of the classroom, students, and teacher. Call-out boxes were inserted to highlight key pieces of dialogue. Lines of articulation and lines of flight were drawn to represent territorializing and deterritorializing forces in the classroom, especially in relation to potential becoming(s) of student subjectivities." (Martin & Kamberelis, 2013, p. 673)

Las pistas

“Pensar es experimentar, pero la experimentación es siempre lo que se está haciendo: lo nuevo, lo destacable, lo interesante, que sustituye a la apariencia de verdad y que son más exigentes que ella” (Deleuze & Guattari, *¿Qué es la filosofía?*)

s e r
e x
p e
r i
m e n
t a
d o

El método cartográfico, más que un *metá-hodós*, origen de la palabra método que denota seguir un camino (*metá* ‘que sigue’ y *hodós* ‘camino’), se constituye en un *hodós-metá*, en el que el camino es la meta, más que el lugar al cual se pueda llegar a través de él. Este movimiento implica pensar en un método no para ser aplicado, sino para ser experimentado; “es una apuesta por la experimentación del pensamiento” dirían Kastrup, Passos & Da Escóssia (2009, p. 10).

Así, cuando hablamos de cartografía hablamos de un proceso, de un caminar que es siempre diferente y que encuentra su trayecto de acuerdo con los problemas que se pongan en juego, hablamos de crear mapas, el acto mismo de mapear mape(ando). En este sentido, hablamos de un proceder que no tiene reglas o instrumentos de medición, sino que se compone de *pistas*, pistas que guían el trabajo investigativo, van construyendo el camino y van calibrado el trayecto del mapa (Kastrup, Passos, da Escóssia, 2009). Una cartografía nunca es igual que otra, tiene un trayecto propio, unas líneas propias y una producción propia, porque depende del cartógrafo, de los problemas con los que se encuentre, de los conceptos, de las realidades que son siempre variables; sin embargo, las

pistas le permiten al cartógrafo-investigador construir su propio camino.

Kastrup, Passos y da Escóssia (2009), proponen ocho pistas del método cartográfico de manera que puedan acompañar el proceso de la construcción del mapa, sin determinar de antemano la totalidad de los procedimientos, solo planteando una guía para el trabajo de investigación. Allí, la cartografía como método de investigación-intervención, la atención, el acompañar procesos, los movimientos y funciones del dispositivo, el colectivo de fuerzas, la disolución del observador, el habitar el territorio existencial y la narratividad, son fundamentales a la hora de emprender un proceso cartográfico.

P I S -

T A I

La cartografía como método de investigación-intervención (Kastrup, Passos & da Escóssia, 2009) se ubica en la línea de pensamiento que concibe el conocer y el intervenir como inseparables, así como el cuerpo es inseparable de la experiencia, por ende, conocer es transformar realidades y no reproducirlas. Bajo esta pista, no se pretende observar realidades para hacer descripciones que luego se conviertan en saberes totalizantes y universales, sino que la apuesta es por la posibilidad que tenemos como parte de esa realidad para intervenir y transformar, desdibujando la figura del "sujeto" como un ente conocedor, para pensar en ser humano como un agente transformador constituido e implicado por la realidad misma.

Allí, la cartografía es ante todo un ejercicio de intervención en el cual investigar es intervenir; lo que implica el análisis de todos los que integran el campo de intervención-investigación de manera que nunca se produce un único sentido, los sentidos van aumentando en la medida que la realidad también se va transformando y actualizando.

P I S -

T A 2

La cartografía es un método que pretende acompañar procesos y no representar un objeto, para lo cual precisa de la atención para su funcionamiento, no se trata solo de observar; se trata de percibir aún aquellos pequeños movimientos que generan transformaciones. Implica del cartógrafo-investigador una actitud curiosa, siempre abierta a lo que pueda acontecer; a experimentar; a agenciarse, a extrañarse y posibilitar encuentros, la atención no se puede pausar porque los acontecimientos son inesperados y la experiencia no se puede predecir.

Kastrup, Passos & da Escóssia (2009) hablan de cuatro gestos de la atención indispensables para

la cartografía: *rastreo*, que le permita al cartógrafo-investigador estar atento a las pistas, a los signos, más allá de una búsqueda de información, se trata de una atención abierta, sin foco, pero en sintonía con el problema. El *tacto* es otro de los gestos de la atención que se expresa al estar atentos a aquellas situaciones o fenómenos de irrupción que pueden ser la fuente de cambios, revelando las múltiples entradas y salidas que puede tomar la investigación. El *aterrizaje* va a posibilitar una especie de “zoom” que realiza una parada y cierra el campo de atención para formar un nuevo territorio, una reconfiguración del campo de observación, pero siempre con las ventanas abiertas a lo que puede acontecer afuera, para no confundir el “zoom” con la focalización que, a menudo, pierde de vista el resto de campo y su posibilidad de movimiento. Por último, el reconocimiento atento que implica una inhibición de la atención selectiva, focal y automática que habitualmente domina nuestra tarea como investigadores, el funcionamiento de un cartógrafo-investigador requiere de una atención sin focalización, fluctuante, concentrada y abierta (Ferigato, 2013).

P I S -

T A 3

Hacer cartografía implica acompañar procesos, de manera que el investigador requiere hacer parte del territorio o el escenario y mantener un contacto directo con las personas que participan de la intervención, y estar atento a las formas en que se producen los encuentros, entendiendo que se sumerge en un campo de procesos y, como proceso el ejercicio de investigación, es igualmente procesual, de manera que no hablamos de una recolección de datos, sino de una producción de los mismos.

P I S -

T A 4

Movimientos-funciones del dispositivo. La investigación cartográfica es activa, no se trata de la aplicación de un método, se trata de la **práctica misma del método**, la creación aún en el mismo proceso de caminos, de líneas, de maneras de habitar, de ver, de vivir, por lo que es un territorio activo cargado de fuerzas, posibilitador de movimientos y generador de potencias. La cartografía crea condiciones para la transformación de realidades, para esto requiere de dispositivos que movilicen, de tensiones, dislocaciones, provocaciones y agenciamientos que abren paso a la creación de las diferencias. Esta pista implica estar atentos a las maneras en que se producen estos movimientos de ruptura y analizar las relaciones que se crean.

P I S -

Una cartografía no es individual, se produce a partir de un plano colectivo de fuerzas, lo que nos permite entender que la realidad es resultante de diferentes modos de ver y de decir que se encuentran en un determinado momento, por lo que la intención de la cartografía es producir planos en los cuales las relaciones escapen de la organización establecida por el pensamiento de la representación y que exploren su estado de variación intensivo, lejos de la clasificación, la jerarquización, las dicotomías y comparaciones, para entrar en un plano de libre expresión de la diferencia (Kastrup, Passos y da Escóssia, 2009). Finalmente, toda experiencia supone una performatividad, es decir, permite la construcción de realidad en función de las fuerzas colectivas que hace visibles, porque una experiencia no se produce sola, es producida por un colectivo de fuerzas (Kastrup, Passos y da Escóssia, 2009).

T A 5

P I S -

La cartografía desdibuja el punto de vista del observador de las investigaciones cualitativas tradicionales, porque ahora el cartógrafo-investigador se ha convertido en participante activo del proceso y por esto es protagonista en la narración sobre la experiencia del conocer y la producción de conocimiento, lo que conectan con la inseparabilidad entre ser, conocer e intervenir; además, la cartografía depende mucho de la manera en que el propio cartógrafo-investigador experimenta su propio pensamiento. Sin embargo, Passos advierte que el rechazo del objetivismo positivista no debe conducir al cartógrafo a olvidar que es también un investigador y es necesario no perder el punto de vista de la realidad.

T A 6

P I S -

Cartografiar es habitar un territorio existente, por lo tanto el cartógrafo-investigador se encuentra implicado y habita el territorio de la investigación como propio, el cual requiere de una receptividad, exige un aprendizaje y un des-aprendizaje constante a partir de la experiencia de deconstrucción y re-construcción de ese territorio, a lo que Deleuze & Guatarri (2009), denominaron el proceso de TErritorialización, DESterritorialización y RErritorialización, entendiendo que el concepto de "territorio" en Deleuze evade la categorización común porque más que ser un lugar sedentario manteniendo fronteras firmes contra las amenazas exteriores, el territorio en sí es un sitio maleable y de paso. El territorio manifiesta una serie de heterogéneos cambios constantes. Allí la desterritorialización no es lo opuesto al territorio, sino que se puede entender mejor como un movimiento que produce cambio. En la medida en que funciona como una línea de fuga, la desterritorialización indica la creatividad potencial de un ensamblaje y es reterritorializado en tanto establece nuevas conexiones con otros territorios (Parr, 2010).

T A 7

P I S -

T A 8

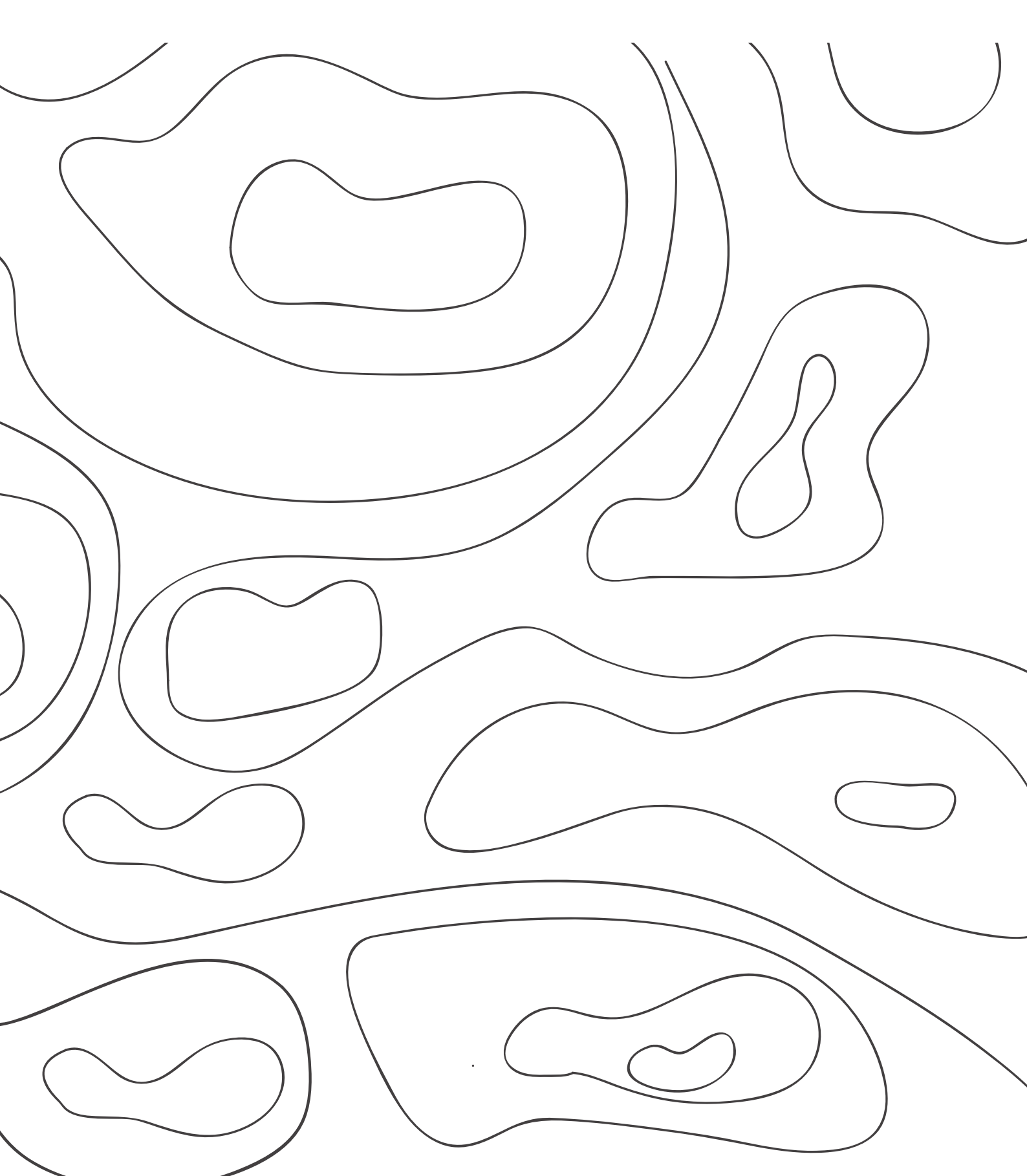
La cartografía exige un cambio en las prácticas de narración en la investigación, hacia una política narrativa, un modo de decir y escribir que difiere con la descripción y la interpretación de datos obtenidos, para expresar los procesos de cambio, de movimientos de si y del mundo, que dé lugar a los acontecimientos y no a los dispositivos de control que condicionan la escritura (Ferigato, 2013).

Además de las pistas propuestas por Kastrup, Passos y da Escóssia (2009), la cartografía, como método de investigación, debe provocar preguntas en el cartógrafo-investigador, preguntas que movilicen el pensamiento, Deleuze en *Diferencia y repetición* (2009) menciona que existen cosas que dejan el pensamiento tranquilo y otras que lo fuerzan a pensar; las de la quietud están ligadas a la representación, la semejanza, la identidad y a lo que no requiere mayor esfuerzo para reproducirse. Pero hay también aquellas que son producto de la fractura, del **movimiento**, de lo fortuito, de lo impensado que generan la necesidad de **pensar** en el encuentro con lo otro y que vienen acompañadas de pasión.

La cartografía requiere del **cartógrafo-investigador** un deseo por arriesgarse y enfrentarse a lo desconocido, lo que implica tener como fuente de conocimiento el cuerpo, que finalmente se constituye en la fuente de nuevas experiencias, que a su vez compone nuevas formas de ver y actuar en el mundo; porque es a través de lo que nos pasa que, el pensamiento puede cambiar, que las formas de **sentir** son mudadas y, al mismo tiempo, ayuda a producir otras preguntas.

La movilización que provoca la cartografía no trata de una gran transformación social mediática, comienza con la **transformación** de quienes investigan en una relación constante con sus propios afectos y deseos, de quienes movilizan su accionar. Es por esto que, una cartografía, nunca podrá ser igual a otra y se encuentra siempre en **devenir**, en una actitud de constante transformación, porque cada encuentro con los otros y lo otro está cargado de un potencial transformador., **cartografiar es estar siempre en movimiento.**





**el Cuerpo entonces en la cartografía es la brújula que marca
el camino que no tiene Fin.**

El rizo-análisis

Los estudios rizomáticos implican un estar atentos a lo que puede surgir entre los diferentes encuentros que se producen en un escenario específico, teniendo en cuenta que los encuentros son diferentes y dependen de las fuerzas y las líneas que se crucen, es por esto que la cartografía más allá de querer explicar, entender o interpretar estos encuentros, lo que pretende es componer un mapa a partir de encuentros entre líneas, atendiendo a un acto de creación en la que no es suficiente solo con reflexionar sobre 'algo', sino que es necesario producir 'algo', sin pretensiones de definir o afirmar 'algo' en el campo de saber, ya que esta acción le resta potencia a lo que se puede generar en los encuentros.

Esta tarea, implica estar atenta a las derivaciones e interferencias que puedan surgir del ejercicio cartográfico, a las relaciones que se puedan establecer con la vida misma, a los trayectos sensibles que atraviesen los cuerpos, ya que la investigación implica un ir tras las huellas, implica vivir una experiencia del devenir (Castaño-Giraldo & Fonseca-Díaz, 2009). Implica caminar con cierta sensibilidad ante lo que nos envuelve en el camino y con cierta firmeza con lo que nos apasiona para saber construir camino. "Necesitamos salirnos un poco del tema, usar el método de la desviación, jugar con lo que sentimos para poder inaugurar la aventura del pensamiento, para crear comunidad" (Castaño-Giraldo & Fonseca-Díaz, 2009, p. 36). El proceso de análisis es constante, se trata del proceso mismo de conectar que permite que el trayecto investigativo sea cada vez menos enunciativo y más experiencial.

Es por esto que el 'análisis' rizomático no tiene unos pasos a seguir o unas especificaciones que determinen su validez o pertinencia "científica", tienen validez en tanto se trata de una producción activa de nuevo conocimiento a partir de lo que acontece en el escenario mapeado y en la producción de subjetividades de quienes como cartógrafos hacemos parte del proceso de conocer.

Sin embargo, en el proceso de construcción del mapa, los principios rizomáticos de conexión, de heterogeneidad, de multiplicidad, de ruptura asignificante, de cartografía y de calcomanía de Deleuze y Guattari (2002) se constituyen en una luz para orientar el propio 'orden' de la producción cartográfica, ya que en el rizoma existe la suficiente fuerza y potencia para sacudir

y desenraizar las identidades, sin buscar un principio, un fundamento o un final, moviéndose en el “entre” de las relaciones, en el “entre las cosas no designa una relación localizable que va de la una a la otra y recíprocamente, sino una dirección perpendicular, un movimiento transversal que arrastra a la una y a la otra, arroyo sin principio ni fin que socava las dos orillas y adquiere velocidad en el medio” (Deleuze y Guattari, 2002, p, 33).

Bajo esa idea, los principios toman un nuevo significado, ahora para montar el a-centrado rizomático, producto del ejercicio cartográfico de experimentación, de manera que todo en el mapa pueda ser conectado entre sí y con otros mapas según el principio de conexión y heterogeneidad; asegurándonos de no crear verdades absolutas, a partir de las conexiones posibilitar nuevos sentidos, apelando a la multiplicidad en la que las líneas de fuga amplían los territorios y su exterioridad.

Se hace necesario estar atentos a no cristalizar o cerrar el mapa, a permitir que siempre pueda surgir una línea de fuga que lo dinamice y proponga rupturas asignificantes, la extremada significancia de las cosas produce estructuras rígidas. Hay que dejar abiertas las posibilidades de escapar aún de las realidades que se han construido, aún de las subjetividades que se produjeron, el rizoma es ajeno a toda estructura profunda dicen Deleuze & Guattari (2002), porque estos son evidencia del calco y la reproducción, pero si el mapa se opone al calco es porque el mapa no reproduce, sino que construye movilizado por el deseo.

El objetivo de un verdadero análisis es operar la cartografía, es decir, trazar las líneas que CoN-Ponen la vida de alguien o de

un grupo (de segmentariedad dura, flexible, de fuga u otras) y su potencia, “nada hacemos hasta el momento que trazamos las líneas (...) nada se hace mientras se permanezca en el dominio de las representaciones” (Deleuze, 2005a, p. 306), la cartografía no remite a descripciones de forma, pero tampoco a meras subjetividades, se remite a la potencia de obrar de los cuerpos que se hace visible a través de las fuerzas que producen líneas; no basta con definir una forma o las funciones que cumple, es necesario que se diga de que es capaz, de qué son capaces los Cuerpos.

Para esto, Deleuze (2005a) expone las nociones de *longitud* y *latitud* como aquellos componentes que permiten la construcción de la cartografía, que posibilitan el análisis cartográfico, siendo la *longitud* las relaciones de movimiento y reposo, de velocidad y de lentitud que se establecen entre

la infinidad de las partes que componen un cuerpo, una colectividad o una relación; y la *latitud* como los afectos, la parte intensiva, los grados de potencia y el deseo que provocan devenir. Entre las latitudes y las longitudes se produce finalmente el mapa.

La latitud y la longitud remiten a las líneas que se trazan sobre el plano de consistencia o de Composición¹, líneas sometidas a relaciones de movimiento y de reposo, de velocidad y de lentitud, entre afectos y experimentaciones que van CoN-Poniendo el plano pedazo a pedazo, fragmento a fragmento, línea a línea. Este plano, siempre variable, es producto y productor de encuentros, garantiza la relaciones de latitud y longitud entre las líneas y por ende garantiza la CoN-Posición del mapa, al mismo tiempo que es producto de dichos encuentros; es por esto que se trata de un plano inmanente de manera que da consistencia a la cartografía, sin perder lo infinito del movimiento; “nunca un plano de composición o de consistencia preexiste, nunca ocurre sin que un grupo de individuos o de individuaciones lo tracen efectivamente” (Deleuze, 2005a, p. 314).

Cartografiar es un acto inmanente, no está pre-determinado, pre-establecido, pre-concebido, pre-compuesto, no pre-existe; existe y co-existe en el movimiento de latitud y longitud de las líneas que lo CoN-Ponen progresivamente de manera colectiva y singular a cada instante; es por esto que el rigor de este tipo de investigaciones está en el trabajo exigente de liberarse de las limitaciones de las estructuras pre-existentes para poder pensar lo impensado (St. Pierre, 2011; Cumming, 2014). Liberar(nos) de los modelos y los métodos que direccionan el pensamiento, para darle lugar a la visita de espacios desconocidos, desconcertantes, perturbadores y darle paso a lo que aún no ha sucedido, a lo que está por aparecer.

1. “Sobre el plano de consistencia o de composición no hay más que, por una parte, grados de velocidad o de lentitud definiendo longitudes, y por otra, afectos o intensidades definiendo latitudes. No hay forma ni sujeto. Los afectos son siempre del devenir” (Deleuze, 2005, p. 312)..

CAPÍTULO IV



MAPE-ANDO

entre conceptos,
perceptos y afectos

Volver a CON-tenidos



Mape-ando

En esta cartografía se mapean las líneas que surgen del encuentro entre los Cuerpos, la Diferencia y la Educación en un aula de clase universitaria, desde la experiencia de la cartógrafa-investigadora y para este caso también profesora, en su encuentro con los estudiantes-cartógrafos. Es una apuesta por la *experimentación* de lo que acontece en la clase, interesa el tejido que surge de los encuentros, entrecruzamientos e intercambios de las líneas y sus intensidades, velocidades y variaciones en las relaciones de aprendizaje en el contexto universitario, y todos aquellos elementos que hacen parte de este encuentro (un libro, un texto, una película, una pintura, un performance, entre otros) y cómo se produce diferencia desde los Cuerpos en esta relación pedagógica.



En esta ocasión, como investigadora-cartógrafa-profesora, me llena la expectativa por lo que puede acontecer y se puede decir del aula cuando se dispone de otros modos, cuando se alteran las cotidianidades. Los estudiantes que, sin esperarlo se convirtieron en cartógrafos de sus experiencias, 29 jóvenes recién llegados a la Universidad con experiencia en el aprender y una gran expectativa por lo que este universo de diversidad les podrá ofrecer. La clase, o la excusa para el encuentro, la motricidad y la pedagogía, una relación potente para la Educación Corporal.

Para emprender esta experiencia de mapear o cartografiar, entendiendo que ésta perspectiva investigativa no tiene un camino predeterminado sobre el cual transitar y el reto está en “movilizar” los modelos habituales para abrirle paso a un modo propio, a un propio camino de creación; la compañía de Deleuze & Guattari (2009) y lo que nombraran como **bloque de sensaciones** fue sugerente. El bloque de sensaciones un *compuesto de conceptos, perceptos y afectos* que

dichos autores retomarían del arte como esas otras maneras de ver, escuchar y experimentar que, modifican el hecho estético y pueden transformar la vida misma, porque pasan por los cuerpos; vislumbran el camino a recorrer ya que éstos hacen visibles las fuerzas que atraviesan los encuentros y posibilitan el trazado de las líneas que lo CoN-Ponen.




“De lo que siempre se trata es de liberar la vida allí donde está cautiva o de intentarlo en un incierto combate”
(Deleuze & Guattari, 2009, ¿Qué es la filosofía?, p. 173).

La mirada está puesta en los cuerpos, aquellos que Nietzsche, Spinoza, Artaud y Deleuze un día describieran como intensivos, potentes, vibrantes, creativos e inmanentes; Cuerpos que palpitan cada segundo, que hablan en cualquier lugar y que nos exigen salir de esas estructuras moldeantes que nos hemos inventado en la Educación y que anulan la expresión de la Diferencia que ellos encarnan. *La Diferencia nos invita a desterritorializar aquellos cuerpos adaptados a una Educación de la 'estructura' y la 'normalidad'*. Privilegiando el movimiento sobre el reposo, la variación continua sobre la forma determinada y la estructura, la línea de fuga con sus disoluciones sobre la organización y la estabilidad, lo indefinido sobre lo acabado, de lo informal y de lo ilimitado sobre el equilibrio de las formas y la medida de los límites (Mengue, 2008). Por esto, ir tras la producción de Diferencia en la Educación, implica ir tras las fuerzas que atraviesan esos Cuerpos, aquellas que se desbordan o se contienen en el encuentro con el otro y lo otro.


El *bloque de sensaciones* entre los conceptos, los perceptos y los afectos visibilizan las fuerzas que atraviesan los cuerpos en el encuentro con una pintura, con una escultura, con una canción, con un poema, con un texto y todo aquello que sea capaz de producir Diferencia en los Cuerpos y los inciten a devenir. Es posible que, en una clase universitaria, CoN-Puesta de acontecimientos, se produzcan afectos que desborden las afecciones y percepciones ordinarias, al igual que conceptos que sobrepasen las opiniones corrientes y movilicen vidas.

Así pues, el bloque de sensaciones no solo se convierte en el modo de provocar la clase, sino que a la vez se constituye en el modo de estar atentos a las líneas que allí se producen con sus latitudes y longitudes, inspirando los instrumentos, herramientas y lenguajes de esta investigación cartográfica.

el reto está en “movilizar” los modelos habituales para abrirle paso a un modo propio, a un propio camino de creación



Los conceptos rebasan las opiniones corrientes, crean nuevas maneras de pensar. Los conceptos no son definiciones estáticas, al contrario son promotores del movimiento, de intensidades. Son producto de las conexiones, las relaciones que amplían el territorio y conversan con otras textualidades que posibilitan el intercambio, la multiplicidad. Son maneras de producir cada vez una apertura más y más amplia a las maneras de pensar.





¿Y tú, qué piensas?

¿De qué otras maneras puede ser aquello que piensas?

¿Y yo, qué pienso?

Abecedario pedagógico se constituye en una herramienta para mapear los conceptos.





Los perceptos no son percepciones porque estas son momentáneas, realmente hacen visibles aquellas fuerzas que se encuentran presentes en la exterioridad de cada encuentro y que afectan los cuerpos a tal punto de hacer que una experiencia sea una y no otra. De manera que ningún acontecimiento viene solo, o simplemente acontece, sino que es producto de una lucha de fuerzas, así como cada pintura, cada canción, cada libro; pero entre esas fuerzas hay unas más fuertes que otras que en cada hecho estético vienen a dominar los cuerpos y se constituyen en nuevas maneras de ver y de oír:

¿Y tú, qué ves y cómo ves?


¿Y tú, qué escuchas y cómo escuchas?

¿Y yo, qué veo, cómo miro?

¿Y yo, qué escucho, cómo escucho?

¿De qué otras maneras puedes ver y oír?

En este espacio hay una apertura para aquello que pueda surgir de las clases que nos permita ver y oír de otras maneras.





Los afectos no son afecciones porque estas son el efecto instantáneo de una imagen o cosa, se tratan más bien de un “estado de alteración que experimenta un punto de vista afectado por las intensidades, y que en esa alteración le provocan -nuevos modos de sentir-” (Farina, 2005, p. 97). Provocan movimiento para dejar la cómoda representación y abrirle paso a una línea de fuga hacia lo otro, lo nuevo, lo diferente. Los afectos son potencias, que provocan la diferencia, los afectos crean devenires sensibles de manera que los cuerpos de la experiencia estética crean nuevas maneras de existir:

¿Y qué te acontece?

¿Y yo, qué siento, cómo siento?

¿Y qué (nos) pasa cuando estamos juntos?

Las cartas pedagógicas y el cuaderno de notas pedagógico nos permitirá registrar los pasos que transcurrimos entre los afectos.

Los conceptos, perceptos y afectos son producto de todo un proceso de reterritorialización movilizado por las fuerzas que atraviesan cada encuentro, cada cuerpo, y que dan forma a las líneas de un nuevo territorio. Son quienes visibilizan,

**H A C E N
E L B I S I V I L E**

no a modo de representación como quien hace visible lo invisible, sino como una acción que se da en los límites de lo que vemos y aquello a lo que somos sensibles, sin la necesidad de ser visto, más si vivido y experimentado (Farina, 2005).

Es así como los conceptos, perceptos y afectos pasan por los Cuerpos, acontecen en los Cuerpos

como lugares de la experiencia y, por ende, son los Cuerpos los que pueden decir de ellos. Es por eso que esta cartografía pone su mirada en la experiencia de los Cuerpos, sus maneras de pensar, de ver, de sentir, porque dotan de sentidoS el acto pedagógico. ¿Cómo se hacen visibles las potencias de los cuerpos? ¿Qué es lo que pueden los Cuerpos en el aula de clase? ¿Qué provoca la producción de diferencia? son preguntas que permiten el ejercicio cartográfico de experimentación de los cuerpos en el aula.

LOS CONCEPTOS, por su parte, como *nuevas maneras de pensar* (Deleuze, 1996a), visibilizan aquellas fuerzas que han sido capaz de movilizar el pensamiento y crear nuevas líneas de conexión.

EL PROCESO DE CREACIÓN
DE UN CONCEPTO SE DA A
PARTIR DE CONEXIONES
(DELEUZE, 2009);

un concepto se piensa y recrea cada vez en función de los contextos y de las problemáticas particulares y actuales, de tal suerte que los conceptos no pueden pensarse aparte de las circunstancias de su producción, por lo que no pueden existir a priori, son actuales, virtuales, móviles, singulares, creación y en devenir. "En el trabajo de Deleuze, los conceptos se convierten en el medio por el cual nos movemos más allá de la experiencia para poder pensar de nuevo"

(Parr, 2010, p. 54), cada experiencia ha de devenir en una nueva manera de pensar, en nuevas palabras, nuevas ideas, nuevas imágenes que retornan a la vida para hacerla otra.

LOS PERCEPTOS como *nuevas maneras de ver y oír* (Deleuze, 1996a), hace visibles las fuerzas del mundo, de lo exterior y las pliega sobre los Cuerpos dando cabida a la multiplicidad, a lo colectivo y singular de cada experiencia. Deleuze nos muestra cómo el pensamiento es una especie de membrana que está en contacto con el mundo externo, a la vez, que hace parte de ese mundo, “no es una cosa distinta del mundo externo, sino algo más parecido a un “pliegue” del mundo externo, una membrana que captura otras cosas” (Parr, 2010, p. 205). Allí tienen lugar los perceptos, en la membrana, en la frontera, en el lugar del encuentro entre lo singular y lo colectivo, en la zona del pliegue, donde se actualiza la vida (Deleuze, 1987, 2008).

Los perceptos evidencian la relación directa e indivisible entre el afuera y los procesos de subjetivación, no hay nada que se pueda CoN-Poner en el exilio total, si es que existiera un exilio, se necesita el otro y lo otro, de aquello que CoN-Pone el afuera, sus fuerzas, sus intensidades. El afuera o lo exterior genera constantes movimientos de pliegue, repliegue y despliegue (Deleuze, 2008) que van provocando los diferentes modos de relacionarse de cada quien. Lo singular-colectivo produce y se produce en un juego de pliegues, repliegues y despliegues de las fuerzas, de la materia afectiva que CoN-Ponen el afuera como los modos de existencia singulares (Deleuze, 2008).

Así pues, pensamiento y acción no son CoN-Ponentes que puedan separarse, uno se pliega sobre el otro permanentemente, a partir de aquello que se ve, se oye, la captación de imágenes-pensamiento a cerca del mundo, así pensamiento-afecto-cuerpos-deseo-creación-vida se funden en cada experiencia entre los modos de subjetivación y el plano de pensamiento (Deleuze & Guattari, 2002).

Por otro lado, **LOS AFECTOS** como *nuevas maneras de sentir* (Deleuze, 1996a), son potencias que provocan la Diferencia, los afectos crean devenires sensibles, experiencias estéticas y nuevas maneras de existir. “Deleuze usa el término ‘afecto’ para referirse a los procesos aditivos, fuerzas, poderes y expresiones de cambio. La mezcla de afectos produce una modificación o transformación en el cuerpo afectado” (Parr, 2010, p. 11), pero esto solo es posible a través de la interacción, de encuentros con otros cuerpos (orgánicos o inorgánicos), que pueden producir un resultado sensorial o abstracto y es física y temporalmente perceptible. “El artista es presentador de afectos, inventor de afectos, creador de afectos, en relación con los perceptos o las visiones

que nos da. No sólo los crea en su obra, nos los da y nos hace devenir con ellos, nos toma en el compuesto” (Deleuze, 2009, p. 176) y allí el cuerpo no es más que el termómetro de un devenir; “es el revelador que desaparece en lo que revela: el compuesto de sensaciones” (Deleuze, 2009, p. 184). Al lado de la Educación, nos permite explorar cómo en los Cuerpos hay un potencial revelador de fuerzas, que pueden hacer de las clases un escenario productor de diferencia.

El *bloque de sensaciones* que se compone de conceptos, afectos y perceptos, hace las veces de lenguaje encarnado en los Cuerpos que piensan, ven, oyen y sienten y al narrar(se), pintar(se), hablar(se), mover(se), devienen otros. Entre el ir y venir de cada clase, preguntas como y tú,

¿qué piensas y cómo piensas?,
 ¿y tú, qué ves y cómo ves?,
 ¿y tú, qué escuchas y cómo escuchas?,
 y yo, ¿qué veo, cómo miro?
 y yo, ¿qué escucho, cómo escucho?,
 y yo, ¿qué siento, cómo siento?,
 ¿y qué te acontece?
 y qué (nos) pasa cuando
 estamos juntos?,

se convierten en movilizadoras del pensamiento y las sensaciones para hacer visibles aquellas fuerzas que (nos) acompañan y van dibujando nuevas líneas.

Las cartas, los abecedarios, el cine, la pintura, el dibujo, la escultura, la música, los cuentos producto de las provocaciones de cada clase tienen algo que decir; nos permiten pensar, ver y oír de otras maneras, registrar los pasos que recorreremos entre los afectos, perceptos y conceptos. Estos se constituyen en nuevas alianzas, otras metáforas que hacen de la clase una experiencia vital que reúne lo que pasa con lo que nos pasa a partir de la expresión de los conceptos, afectos y perceptos que se producen en la clase.

Después de todo, este proceder cartográfico se trata de estar atentos, de transitar cada escenario con los ojos abiertos, los oídos despiertos y la piel porosa a lo que pueda acontecer para así componer devenir en una Educación (desde) los Cuerpos.



Experimentar el aula de clase , vivir sus intensidades y cartografiarlas

Esto no es una clase

**¡Experimenta en lugar de significar y de interpretar!
(Deleuze y Guattari, 2002, Mil mesetas. Capitalismo y
esquizofrenia. p. 141).**

En francés, la palabra *expérience* significa tanto “experiencia” como “experimento” y creo que es la palabra indicada para nombrar intensivamente la vida que cobra un aula de clase entre Cuerpos. Experimentar es probar nuevas acciones, métodos, técnicas y combinaciones, “sin objetivo o fin” (Deleuze & Guattari, 2004). Experimentamos cuando no sabemos cuál será el resultado y no tenemos ideas preconcebidas sobre lo que debería ser. Como un proceso abierto que explora las novedades y lo que está surgiendo en lugar de algo ya experimentado y conocido, la experimentación es inseparable de la novedad. El aula de clase se convirtió en el lugar para la experimentación, en el laboratorio de experiencias, donde pusimoS en juego todos los conceptos, perceptos y afectos, el lugar en el que diagramamoS el mapa, pintamoS las fuerzaS, provocamoS encuentroS.

Los elementos con los que experimentamoS son deseos, fuerzas, poderes, saberes y sus combinaciones, no solo para “ver lo que sucede”, sino para determinar qué son capaces de hacer los Cuerpos, singulares y colectivos y cuáles son esos modos particulares de producir Diferencia. La experimentación es necesaria para revelar lo que un Cuerpo puede hacer; en un encuentro dado, la disposición o combinación de los efectos que un Cuerpo es capaz de (Deleuze, 1987); y también para revelar los efectos de combinaciones de diferentes cuerpos y elementos, y especialmente si estas combinaciones o encuentros aumentarán o no las potencias de obrar (Parr, 2010).

Por esto, el aula de clase no es un espacio delimitado por las paredes de la habitación, sino la territorialidad para la creación que el encuentro entre los Cuerpos, la práctica de pensamiento y el deseo hacen posible. Es un territorio en devenir en el que las presenciaS y experienciaS son cruciales, son producto de los movimientos del propio proceso de investigación y de la tensión y desplazamiento del pensamiento, la mirada, los sentires habituales y comunes.

En literatura, política, pintura, cine, música y vida, Deleuze rescata una “experimentación que carece de interpretación o significado y descansa únicamente en pruebas de experiencia” (Deleuze &

Guattari, 1978, p. 7), y en la cartografía como en las artes, el interés está puesto sobre el proceso, esto hace que este tipo de investigaciones transiten por un territorio micropolítico (Guattari & Rolnik, 2005), aquel que permite investigar en los intersticios, en las fronteras de los territorios y que capta y visibiliza los mínimos gestos de desvío, los pequeños movimientos, los mínimos cambios de velocidad presentes en los escenarios usuales, las calles, la cafetería, un aula de clase. Y si los objetos de investigación son las fuerzas, la composición de las líneas, los gestos, los detalles, las imágenes, los movimientos, los sentires, estamos intensificando el territorio de lo micropolítico.

Experimentar el aula de clase, vivir sus intensidades y cartografiarlas (nos) lleva a investigar allí donde el ojo humano domesticado parece no ver nada, aunque todo territorio siempre tenga un movimiento de producción, estas producciones son a veces imperceptibles ante lo instrumentalizados y adiestrados que tenemos los sentidos. Por ello en *Lógica de la sensación* (2005), Deleuze plantea un nuevo modo de percepción en relación a la dominante, y retoma a Paul Klee para decir que nuestra tarea es la de visibilizar y captar las fuerzas que comúnmente quedan visibilizadas.

Aunque lo micro-político y lo macro-político no se oponen, sino que están conformando el territorio de producción, esta investigación le apuesta a intensificar el pensamiento hacia un tipo de Educación menor que atienda las experiencias, que atienda los Cuerpos, pues allí hay mucho por *C o N _ P o n e r y D e s - C o N - p o n e r* aún. De este modo, hay algunos aspectos inseparables en el aula de clase, como territorio de investigación que configuran esta cartografía, entre ellos las diferentes experiencias vividas por la investigadora-cartógrafa-profesora en el transcurso de los encuentros de clase, las salidas a otras latitudes, los encuentros fortuitos como otros autores, profesores, cartógrafos, las experiencias de los estudiantes-cartógrafos que hicieron las clases y el pensamiento que teje la producción de conocimientos; de manera que esta investigación cobra múltiples sentidoS para quienes vivimos el aula y para aquellos y aquello con que se puedan hacer resonanciaS.

Para pensar el aula como un territorio donde la cartografía tenga lugar, uno de los mayores retos está siempre en ¿cómo movilizar las líneas duras y estáticas que son más evidentes en los diferentes territorios? ¿cómo y hasta dónde es posible pensar de otros modos? el aula, la clase, las sillas, el tablero, el contenido, ¿qué podría irrumpir?, si todo es tan tranquilo allí, solo “fijaos en la manera de caminar de cualquiera, si no está demasiado atrapado en la segmentariedad dura, ya veréis cuántas pequeñas invenciones introduce; y esto no sólo es válido para la manera de caminar, sino también para los gestos, los afectos, el lenguaje y el estilo” (Deleuze & Parnet, 1980, p 64).

Esa es la tarea de los cartógrafos, distinguir las líneas junto con las fuerzas que las componen, pero no solo eso, sino a la vez provocar el movimiento, las rupturas, el cambio de dirección, decodificar y generar nuevas relaciones, cortar, rasgar, abrir, etc. Movimientos que fueron provocados por las preguntas que alentaron la mirada a eso que me y nos pasa cuando estamos juntos en el aula, preguntas que se alimentaban a partir de los signos percibidos por las sensaciones, el afecto, por lo que pasa por los cuerpos; al igual que los retos al pensamiento y las formas habituales de relacionarnos con el saber, poniéndolo al lado de la vida, escribiendo una carta, haciendo un video, buscando una foto, una imagen que hiciera resonancia, encontrando en el camino un fragmento "de cielo" con el cual comenzar una conversación, escuchando, poniendo en palabras o dibujos los sentires, buscando versos, libros, películas que nos ayudarán a pensar de otros modos.

De tal suerte que de esta tesis doctoral se CON-pone un texto cartográfico de una Educación desde los Cuerpos a partir del pensamiento de la diferencia en el acontecer de la clase universitaria.

CAPÍTULO V



TRAZOS de la diferencia

Volver a CON-tenidos



Modos de producción de la Diferencia

En la clase, ¿cómo se producen las diferencias? ¿qué produce la diferencia, qué provoca su producción? son algunas preguntas provisorias con las que inicia esta experiencia de cartografiar un aula universitaria que, sin la intención de darles respuesta, se constituyen en pequeñas luciérnagas del camino provocando las miradas, la atención, el olfato, la escucha en cada encuentro con el otro, con lo otro que llega al aula y que desde el asombro que surge de lo inesperado se queda para movilizar algo en alguien y así producir la novedad.

Dichas preguntas nos remiten al concepto de Diferencia y a su proceso de producción desde los planteamientos de la filosofía de la Diferencia, especialmente en Deleuze, quien desarrolla un pensamiento original y resistente sobre la Diferencia como una crítica radical a las lógicas de la representación y la identidad del pensamiento filosófico. El concepto de diferencia, parte central de la filosofía Deleuziana, tiene origen en la crítica que Deleuze hace a la que llamaría “*intuición ontológica de Heidegger*” que dio unos primeros pasos para abordar el problema de la Diferencia en tanto Diferencia (différance) pero, que según Deleuze, quedó subordinada a las exigencias de la representación y a la identidad comprensiva desde la figura de lo mismo que para Heidegger se contraponía a lo *idéntico*. “Para Deleuze todo planteamiento que no haga

Deleuze encuentra en la obra de Heidegger una “intuición” para abordar el concepto, pero Nietzsche y su filosofía le dan luces para hablar de la Diferencia en sí misma y la posibilidad de elaborar un nuevo modo de pensar que afirme la existencia, la multiplicidad, el devenir, la vida misma. De manera que el problema de la Diferencia no se trata solo del desarrollo de un concepto, sino de todo un modo de pensamiento un tanto liberador de los presupuestos que hasta ahora han dominado la tradición del pensamiento y por ende los diferentes espacios sociales, como la Educación.

la diferencia lo primero, será incapaz de hacer pensable la diferencia en sí misma” (Galván, 2007, p. 129).

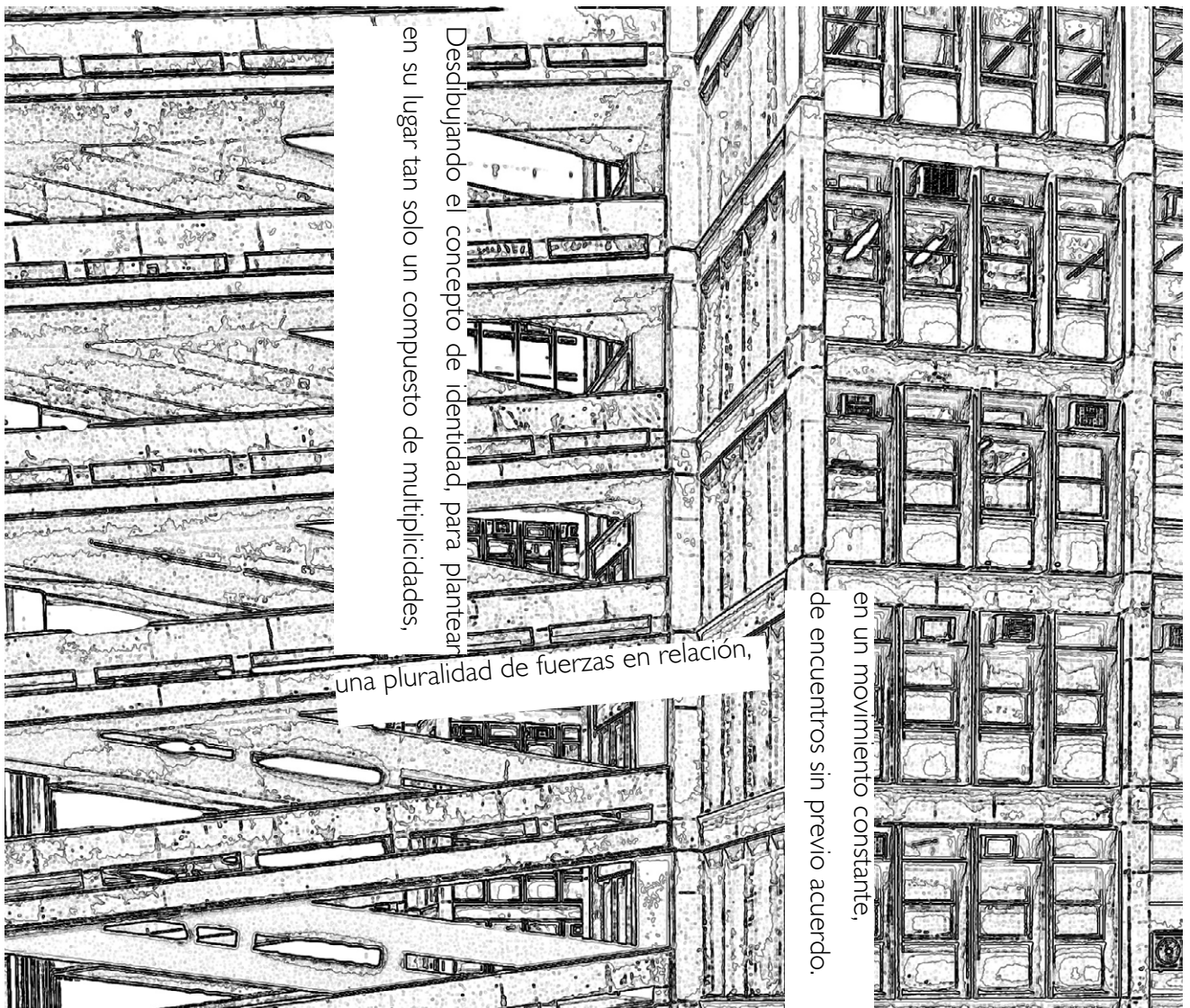
La base para comprender la Diferencia como sustantivo, es decir la Diferencia en sí misma, se encuentra tanto en el pensamiento deleuziano como nietzscheano señalados

netamente *pluralistas*¹; lo que significa que ontológica y epistemológicamente toman como

1. Deleuze referencia en su libro *Nietzsche y la filosofía* (1986, p. 11) que el pluralismo es también llamado empirismo, afirmando que “el pluralismo es el modo de pensar propiamente filosófico, inventado por la filosofía”.

principal objetivo instalarse en la multiplicidad y el devenir, más allá de cualquier noción de lo “uno” y el “ser” ideas totalizantes y generalizadoras del pensamiento platónico que precisamente pretenden invertir. Dicho pensamiento está más vinculado a lo que Lucrecio plantea como “naturalismo” *“Lucrecio supo determinar el objeto especulativo y práctico de la filosofía como “naturalismo (...) Los productos de la naturaleza no son separables de una diversidad que les es esencial. Pero pensar lo diverso como diverso es una tarea difícil (...) la naturaleza ha de ser pensada como principio de lo diverso y su producción” (Deleuze, 1969, p. 307-308).*

De manera que el mundo no es más que una multiplicidad, sin un ‘ser’ o una ‘unidad’ que la determine, simplemente un complejo de lo múltiple, siempre abierto y dispuesto al encuentro, a relacionarse y así producir la diferencia misma. La base de este pensamiento pluralista, se encuentra en entender que todo es un compuesto de fuerzas que se encuentran siempre en movimiento, en conexión, en relación, “en una apertura radical que la determina siempre en relación a otras fuerzas” (Galván, 2007, p. 135).



Desdibujando el concepto de identidad, para plantear en su lugar tan solo un compuesto de multiplicidades,

una pluralidad de fuerzas en relación,

de encuentros sin previo acuerdo.
en un movimiento constante,

contiene un principio interno que determina las relaciones que se establecen, de manera que dichas relaciones no queden supeditadas a una simple unión por afinidades o similitudes, lo que la regresaría a la imagen identitaria, sino que esté movilizada por la diferencia de las fuerzas en relación. Esto es lo que Nietzsche llama "voluntad de poder", de tal forma que las fuerzas no se pueden pensar de manera singular, sino que son determinadas por las relaciones que establecen y la diferencia que resulta de las fuerzas en relación "no debe sorprendernos el doble aspecto de la voluntad de poder: determina las fuerzas entre sí, desde el punto de vista de su génesis o de su producción, pero a su vez es determinada por las fuerzas en relación" (Deleuze, 1986, p 90).

Para que estas relaciones se den, Deleuze retoma de Spinoza el presupuesto de que toda relación precisa una disposición para ser afectado, el "poder de ser afectado", que genere una **a p e r t u r a** a la interrelación entre las fuerzas, a los encuentros con los otros y lo otro. El poder de ser afectados no se encuentra en el terreno de la materialidad, sino de la sensibilidad, denota una sensibilidad para recibir, una disposición para

s e r a f e c t a d o, una permeabilidad y/o porosidad para que los encuentros con otras fuerzas transformen su **c a p a c i d a d d e o b r a r**.

En esta medida la voluntad de poder a partir de la sensibilidad de ser afectado potencia o no la capacidad de obrar de los Cuerpos, depende de los encuentros que se establezcan y que también se permitan, depende de la disposición para el encuentro. Hay relaciones que disminuyen la potencia de obrar de los Cuerpos, y los deja en una cierta quietud o pasividad, pero habrán otros encuentros que potencien la capacidad de obrar de otros y activen la capacidad de cambio, de vivir. Siempre hay encuentros, cada Cuerpo, cada acontecimiento, cada objeto, trae sus propias fuerzas, no existe la posibilidad de no tener encuentros, sólo que algunos son más potentes que otros, más visibles, más ruidosos, de manera que el cuerpo "es una relación dinámica cuya estructura interna y externa está sujeta a cambios" (Marín, 2006, p. 31).

Entendemos entonces que "la diferencia no es lo diverso. Lo diverso es dado. Pero la diferencia es aquello por lo que lo dado es dado. Es aquello por lo que lo dado se da como diverso" (Deleuze, 2009 p. 333), la diferencia sobrepasa las cualidades o las extensiones aparentes que han sido interpretadas por las lógicas de la razón, la semejanza, la identidad y la igualdad para ubicarse en el terreno de lo sensible. La diferencia no es visible a la percepción, porque no se trata de un

conjunto de características que den lugar a una oposición extrema, sino que la diferencia tiene lugar en la intensidad; no se explica a partir de la exterioridad de ciertas cualidades, sino que tiene su expresión en aquello que da a sentir y por eso fuerza el pensamiento (Deleuze, 2009 p. 354). La diferencia se produce a partir de las fuerzas que habitan el terreno de lo sensible, en ocasiones imperceptible a los sentidos, pero siempre vivido en el cuerpo, en el límite propio de los afectos.

En *Diferencia y Repetición* (2009), Deleuze no solo desarrolla todo un pensamiento alrededor de la diferencia y su modo de producción, sino que además daría a la diferencia la capacidad de ser reproducida a partir de la repetición; "si la voluntad de poder da razón a la producción de la diferencia, el eterno retorno lo hará a su reproducción" (Galván, 2007, p. 147), pura repetición de la diferencia. El eterno retorno implica una repetición de encuentros constantes entre las fuerzas, en el que estas producen diferencia cada vez; es un principio a través del cual podemos afirmar que los encuentros entre las mismas fuerzas nunca son iguales, siempre devienen en algo nuevo, siempre producen diferencia.

La figura del eterno retorno, trae consigo el pensamiento del puro devenir, provocando un quiebre a la idea de tiempo lineal, cíclica y repetitiva del pasado, presente y futuro, para dar lugar a un tiempo constante, del instante, del ahora, de lo actual que simplemente pasa dando lugar a lo nuevo, un instante que

contiene en sí mismo el pasado, el presente y el futuro, "jamás el instante que pasa podría pasar sino fuera ya pasado al mismo tiempo que presente, todavía futuro al mismo tiempo que presente" (Deleuze, 1986, p 71). Es este movimiento del tiempo en devenir el que posibilita el no calco, se trata de un constante inicio, de un constante nacimiento, de una constante producción y reproducción, "es lo idéntico que se da en lo diferente, la semejanza que se da en la pura disparidad, lo igual que sólo se da en lo desigual, la proximidad, de todas las distancias" (Deleuze, 2009, p. 361).

Así pues, pensar la diferencia fuera de las características tangibles de un objeto o una persona

EL ETERNO RETORNO "NO ES UN
RETORNO DE LO MISMO, DE LO
SEMEJANTE O DE LO IGUAL, (...) NO
PRESUPONE NINGUNA IDENTIDAD. POR
EL CONTRARIO, SE DA A UN MUNDO SIN
IDENTIDAD, SIN SEMEJANZA Y SIN
IGUALDAD"
(DELEUZE, 2009, P. 360-361).

“es lo idéntico que se da en lo diferente, la semejanza que se da en la pura disparidad, lo igual que sólo se da en lo desigual, la proximidad, de todas las distancias” (Deleuze, 2009, p. 361).

que determina cuán distantes podemos estar unos de otros, y verla como una producción constante a partir del encuentro entre simplemente

“otros”, objetos y/o personas, que al encontrarse en algún lugar posibilitan que algo “nuevo” u “otro” surja, que movilice un pensamiento, que haya un giro en la mirada, que se abran otros caminos, que se escriban otras palabras; nos abre un campo de posibilidades para ver con otros ojos la Educación. Pensar que tras cada encuentro de aula entre profesores y estudiantes puede acontecer algo más que la impartición de conceptos y que la producción de la diferencia podría traer consigo “algo” “nuevo”, amplían la reflexión pedagógica sobre los modos y las finalidades educativas.

Invita a pensar cada encuentro de aula como un lugar de pluralidad, en el que la diferencia puede ser provocada, producida y reproducida a partir de las fuerzas que se hacen visibles o simplemente presentes en los encuentros con el otro y lo otro. Lo que está en juego no es la formación de un cuerpo totalizado, igual, ni universal, sino el encuentro entre cuerpos que cargan en sí una diferencia mediante el encuentro con otros cuerpos, las maneras no pueden ser en ningún momento totalizantes, la Educación no puede estar a la espera de que las respuestas sean las mismas en todos.

Para que la producción de diferencia tenga lugar en el aula necesitamos despertar la capacidad de ser afectados, de que algo ocurra, de que algo nos pase cuando nos encontramos con otros, la capacidad de asombro, la apertura a lo otro, al otro, “la potencia corporal reside en la multiplicidad de afectos de que se es sujeto u objeto” (Marín, 2006, p. 32). Provocar esa relación de fuerzas que vitalicen la capacidad de obrar de los cuerpos, provocar la salida, el movimiento, el viaje, la alteración, la conmoción, teniendo presente que todos podemos ser afectados de muchos modos, en diversos grados y por diversas fuerzas, lo que implica una búsqueda constante de encuentros amplios y variados.

Si la diferencia puede ser reproducida constantemente y la naturaleza misma tiene una voluntad permanente de encuentro, la finalidad de la clase está en ese instante en el que un encuentro se produce y se deviene otro y se produce diferencia; no podemos predecir encuentros, no sabemos con qué encuentros se puede ser afectado o no, de manera que la espera de un futuro encuentro con un final intencionado no tiene fundamento en la diferencia. El tiempo es ahora, en

el acontecer, en el encuentro, quizá la única finalidad es el encuentro mismo.

Las estrategias de aula, los caminos que nos inventamos para emprender la tarea de producir conocimiento contienen en sí mismos la pluralidad que emana de la naturaleza, acudir a elementos heterogéneos como heterogéneos somos todos, trazar planos en los que se posibiliten los encuentros que producen saber, que aumenten las condiciones de posibilidad de su producción, que provoquen la experimentación, que activen las fuerzas vivas. En el plano de la representación y su lógica identitaria, la diferencia tiende a negarse, así como la diferencia puede ser producida y reproducida, también se puede reducir, hasta ser anulada por completo (Deleuze, 2009, p. 335) a partir de procesos de identificación y de igualación, de explicación y repetición de lo mismo, de modos de producción totalizantes, a partir de la mirada generalizadora y abarcante; fuerzas que se imponen en contextos como los nuestros, pero que requieren ser resistidas y puestas en nuevas relaciones.



La Educación no puede estar a la espera de que las respuestas sean las mismas en todos.

La producción de diferencia reclama una mirada atenta a lo que le pasa al cuerpo en el aula,

pero no solo desde la caracterización de la exterioridad, sino también desde una “lógica sensible” por un pensar orientado desde la corporalidad que deje hablar al Cuerpo con sus gestos, sus movimientos, sus palabras, sus imágenes, en sus silencios de aquello que le pasa, que no es perceptible a los ojos de lo real, pero quizá sí al tacto o al oído, las fuerzas que lo componen, pero también a aquellas fuerzas que llegan. Ir tras la producción de diferencia en el aula, implica ir tras las fuerzas que atraviesan esos cuerpos, aquellas que se desbordan o se contienen en el encuentro con el otro.

Cuerpos productores de diferencia

“¿Qué es el cuerpo para la modernidad inmersa en un paradigma racional? Un cumulo salvaje de instintos que necesitan ser dominados, disciplinados, pura materialidad en la que habita la esencia cogitans del hombre. El cuerpo por tanto necesita ser controlado por la conciencia. Porque esta sería la única capaz de una auténtica experiencia y representación de lo que el mundo es, por tanto, la única posibilidad de conocimiento efectivo de la realidad” (Giacomel, Martins & Galli, 2004, p. 91).

He aquí una cuestión ontológica importante que afecta aquello que se ha construido bajo las lógicas racionales; el cuerpo desde las filosofías de la diferencia, es aquel que encarna la existencia, y bajo la mirada pluralista, es atravesado por las fuerzas que componen el mundo constantemente. Estamos políticamente envueltos con el conocimiento que se produce, pues el lugar de producción es el cuerpo mismo, de manera que el conocimiento, más que una operación externa, tiene que ver con la capacidad de ser afectados y *los sentidos* que le otorgamos a eso que nos pasa.

El cuerpo no aguanta más adiestramiento y disciplina, no aguanta más negación, se hace necesario desnaturalizar ciertas relaciones consolidadas y hacer visibles otros sentidos, buscar nuevos modos, retomar el Cuerpo y su potencia creadora de pensamiento, sus modos de vivir, la potencia que encarna en su porosidad y continua producción de encuentros con la exterioridad, con lo otro; darle valor a aquello que le es propio al cuerpo su posibilidad de ser afectado por las fuerzas del mundo, de los otros.

Un modo de resistir es aquella que se hace desde el Cuerpo, aquella que pasa por el Cuerpo en rescate de su experiencia, que es la manera en que finalmente se pueden producir las nuevas subjetividades, los cambios, las transformaciones. El rescate de la experiencia corporal finalmente implica una apropiación del tiempo, de los conceptos, del conocimiento, de la vida, de la experiencia de nosotros mismos para la invención de nuevas formas de existencia. Se trata de un rescate de las relaciones con miras a un aumento en la potencia de obrar de los cuerpos que conjugue el deseo y la realidad.

Si la producción de diferencia se da a partir del encuentro entre fuerzas, y el Cuerpo es un fenómeno múltiple, compuesto por una pluralidad de fuerzas irreductibles (Deleuze, 1986, p. 6), finalmente es en el Cuerpo en el que la diferencia es producida y en las relaciones entre las fuerzas que pasan por él. El poder ser afectado por estos encuentros y dejarse afectar le dan al Cuerpo en su dimensión estética una sensibilidad por la diferencia que es pura potencia en el campo educativo.

**“Spinoza (1983) consideraba bueno, libre y sensato aquel que se esfuerza por producir encuentros, por componer fuerzas en sus relaciones, por aumentar la potencia. No se trata de un cumulo de fuerzas, mas de mayor intensidad de las fuerzas activas que terminaran produciendo otra cualidad de fuerza, una potencia de actuar”
(Giacomel, Martins & Galli, 2004, p. 100)**

En palabras de Spinoza ¿qué es lo que puede un cuerpo?, “lo que puede un cuerpo es la naturaleza y los límites de su poder de ser afectado” (Deleuze, 1996, p. 209). En esa línea Deleuze insiste en que un cuerpo no cesa de ser sometido a esos encuentros, con la luz, el oxígeno, los alimentos, los sonidos, las palabras cortantes, un cuerpo es primeramente un encuentro con otros cuerpos. “Para Nietzsche todo sujeto vivo es primeramente un sujeto afectado, un cuerpo que sufre de sus afecciones, de sus encuentros, de la alteridad que lo alcanza, de la multitud de estímulos y excitaciones, que le corresponde a él seleccionar, evitar, escoger, acoger” (Stiegler, 2001, p.38).

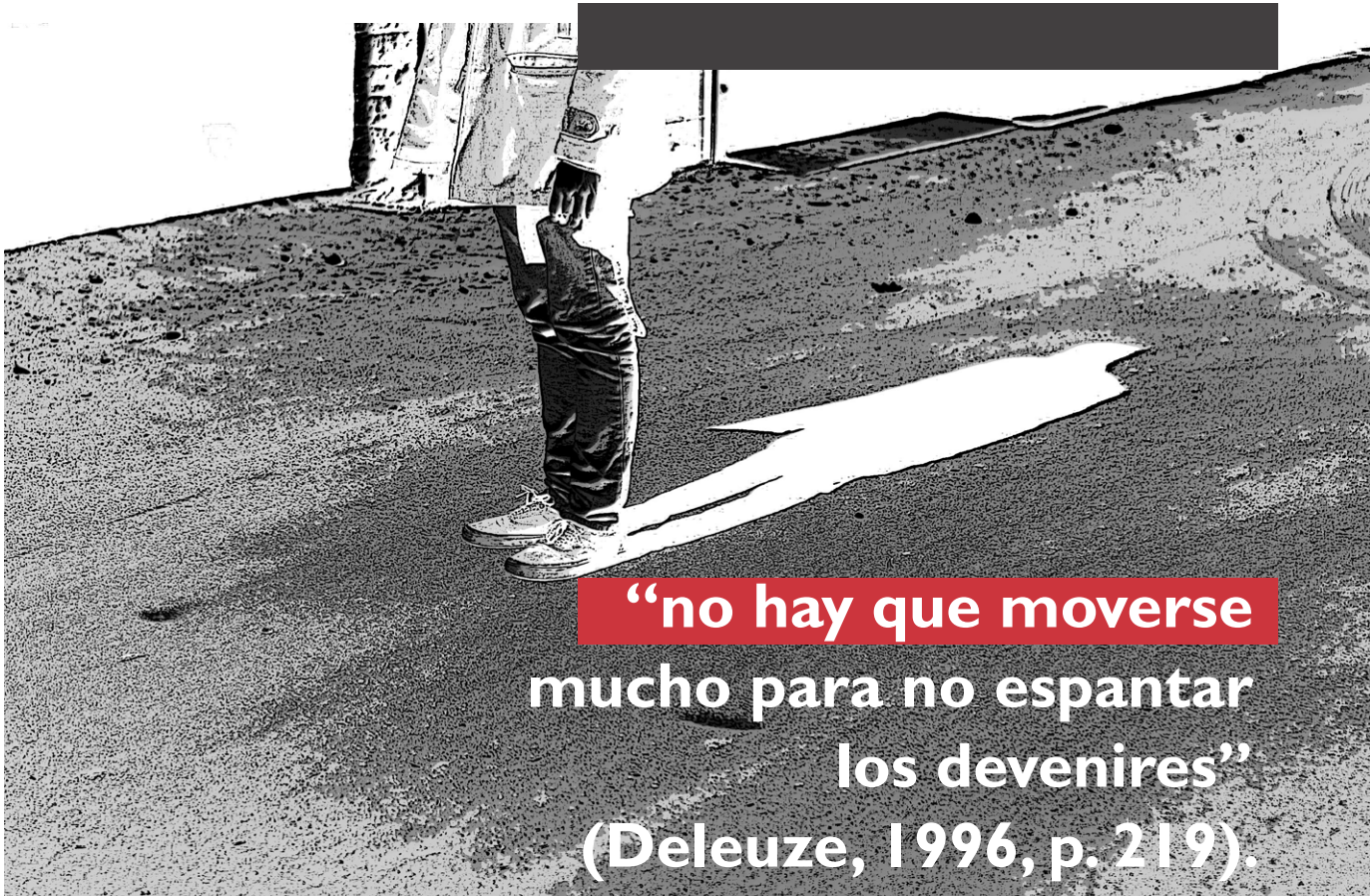
En tanto pueden ser afectados todos los cuerpos vivos son cuerpos sensibles, todos los cuerpos pueden ser afectados, pero no todos se permiten ser afectados en todo momento, para que un cuerpo sea afectado necesita estar atento y dispuesto a las fuerzas que lo afectan, estar abierto a la alteridad, a lo nuevo, a lo extranjero, permitirse salir, abrir la puerta y que alguien o algo más entre. Sin embargo, desde una perspectiva ética, es importante atender aquellas fuerzas que disminuyen la capacidad de obrar; que amenazan con silenciar la diferencia y resistir a su encuentro, se hace necesario también evitar la violencia que apagaría la producción de diferencia.

La capacidad de los cuerpos de ser afectados no siempre tiene que ver con estar en un movimiento visible o de un estado de alteración, todos los cuerpos tienen la capacidad de ser afectados, pero no todos requieren de las mismas condiciones para que un encuentro se dé. En ocasiones, la aparente quietud, aunque probablemente no exista tal quietud, quizá pueda favorecer más el encuentro con otros y lo otro, la producción de diferencia no está supeditada a unas características o condiciones externas particulares, sino también y principalmente a un

cuerpo atento y dispuesto a dejar de ser, para devenir con otros, un cuerpo cuya potencia de vida no se efectúa en la mera organicidad, más si en los encuentros agenciados con el mundo.

Esta capacidad que habita el cuerpo de producir diferencia, es poco perceptible a los sentidos dominantes, pero se hace necesario forzar el pensamiento y estar atentos a esos momentos en los que un encuentro produce algo nuevo, al instante de la creación. Quizá una pregunta o un pensamiento que se produce en el silencio, nos permita vislumbrar aquello que nos-acontece y que al atravesarnos transforma las maneras de pensar (conceptos), de ver, oír (perceptos) y de sentir (afectos), en ocasiones “no hay que moverse mucho para no espantar los devenires” (Deleuze, 1996, p. 219).

En el propio cuerpo convergen los conceptos, los perceptos y los afectos, es allí el lugar en el que acontecen y por esto es posible que desde allí se dé cuenta de las transformaciones que producen. Nuestro propio cuerpo es nuestra potencia afectiva, conceptual y perceptiva, “el afecto, el percepto y el concepto son tres potencias inseparables que van del arte a la filosofía y



viceversa" (Deleuze, 1996a, p. 218), y podríamos decir que van en todos los campos en los que el ser humano tiene lugar, porque esta triple potencia pasa por el cuerpo y lo atrapa para crear nuevas maneras de pensar, de ver y escuchar y de experimentar (Deleuze, 1996a, p. 260), por lo que diríamos se encuentran presentes en todos los escenarios en los que se produce diferencia.

Se trata de pensar por conceptos y extender esa fuerza sensible también a los afectos y perceptos que son vividos, que están puestos en la experiencia de vivir. Podríamos decir que todo encuentro, que todo acontecimiento que produce diferencia tiene su expresión en los conceptos, los perceptos y los afectos, de manera que todo cruce de fuerzas que produce diferencia, a su vez genera un movimiento en el pensamiento dando origen a nuevos conceptos, los cuales son creados también a partir del cruce de palabras y contextos; genera un movimiento en las maneras de ver y de escuchar en tanto alteran las maneras habituales de establecer relaciones a quienes lo experimentan; y generan un movimiento en las maneras de vivir mismas, en tanto posibilitan un devenir otros desbordando el tiempo y las identidades a quienes son afectados por el encuentro de las fuerzas.

Tanto los conceptos, como los perceptos y los afectos son producidos en los encuentros con otras fuerzas, son producidas por el encuentro con un libro, con una carta, con un poema, con un dibujo, con una pintura, con una película, con otros cuerpos y su potencia creadora; en este sentido, solo están condicionados a la interacción libre, *des-objetivada*, otorgando en cada encuentro nuevos sentidos, produciendo y reproduciendo diferencia con cada encuentro. Este bloque de sensaciones habita la atemporalidad del devenir, vive en un eterno retorno en el que los conceptos, perceptos y los afectos pueden aún extenderse más de lo que dura el encuentro material, para crear nuevas realidades.

Es una cuestión de encuentros, nunca se puede prever lo que acontecerá,

cuándo un concepto, un afecto o un percepto tendrán lugar,

cuándo la diferencia será producida,

cuando un aprendizaje se dará,

cuándo una existencia será transformada,

pero es necesario promover su producción y disponerlo todo con libertad para que la creación tenga lugar; favorecer agenciamientos colectivos de líneas de fuerza que se encarnen en el cuerpo, "no hay otro modo de conocer si no es por la experimentación tanto en el arte como en la política como en la ciencia" (Giacomel, Martins & Galli, 2004 p. 96).

Lo invisible, las fuerzas

Entendiendo que la diferencia es producida por el encuentro entre las fuerzas a partir de su voluntad de poder y su poder de ser afectados y que estos encuentros atraviesan los Cuerpos, los constituyen y transforman constantemente, esta cartografía va tras las fuerzas que se producen en los encuentros de aula. La tarea está en hacer visibles y aún sensibles las fuerzas que no lo son, así como la pintura intenta pintarlas y la música hacerlas sonoras, ¿por qué no pensar en que la Educación intente experimentarlas?

“En el arte, tanto en la pintura como en la música, no se trata de reproducir o de inventar formas, sino de **captar** las fuerzas” (Deleuze, 2005, p. 63) y en esto las pinturas de Bacon parecieran tener ya mucha habilidad, a partir de su precisión deformante de los cuerpos, la abstracción de lo figurativo, y aún las contracciones del mismo entorno material, hacen que en cada obra Bacon encarne fuerzas, como lo diría Deleuze, “todo es fuerzas”, en ocasiones de presión, de dilatación,

Francis Bacon. Fragmento del tríptico estudio sobre el cuerpo humano, 1979.



de separación, de contracción, de plegamiento, pero siempre visibilizadas en los Cuerpos. Dichas fuerzas se hacen visibles a partir de los movimientos que se reflejan en los cuerpos, puesto que “cuando un cuerpo visible se enfrenta cual luchador a las potencias de lo invisible, no les da otra visibilidad que la suya.” (Deleuze, 2005, p. 68).

Es el Cuerpo el que hace visibles las fuerzas, sus expresiones, sus movimientos, sus pensamientos, sus afectos y sus sentires dejan ver aquellas fuerzas que lo atraviesa y trans-forman. Por esto habitar un aula universitaria cartográficamente con la asistencia de los conceptos, perceptos y afectos, posibilita que en la medida que se va siendo afectado y afectando a otros se registran tales encuentros y se va construyendo el plano de Con-Posición, dando cuenta de las intensidades y las fuerzas que conlleva el trayecto.

Así, las fuerzas son parte fundamental de todos los encuentros de aula, son elementos constitutivos de la producción de diferencia, tanto para producirla, pero también para anularla debido a que no todas las fuerzas tienen la potencia suficiente para producirla. Siguiendo a Nietzsche, existen fuerzas pasivas y activas, afirmativas y negativas. Las afirmativas tienen que ver con el deseo vital de crear, potencian la capacidad de crear modos de existencia y subjetivaciones, las negativas, niegan cualquier posibilidad de multiplicidad, de poder, es una anestesia al cuerpo, la voluntad de la nada que crea un devenir reactivo. En este sentido las fuerzas activas y reactivas dependen de las fuerzas negativas y afirmativas, de manera que las fuerzas activas no pueden hacer nada separadas de las afirmativas, y las fuerzas reactivas son el resultado de la negación (Deleuze, 1986).

Finalmente, todos estos encuentros se dan en el plano de lo sensible, es allí donde las fuerzas tienen lugar, donde se imponen unas sobre otras, donde se mueven a diferentes velocidades, con diferentes intensidades, de manera que cada producción de diferencia es un acontecimiento sensible en el que se afirma la vida y el Cuerpo que se resiste a la negación y empieza a conocer lo que puede y hace el intento de actuar afirmativamente, construyendo nuevas realidades. En esa lucha de poder a la que las fuerzas se enfrentan, se trata de liberar el Cuerpo de la reactividad y afirmar la vida en todo su esplendor;

**DE CONVERTIR LA VOLUNTAD DE
LA NADA, SACRIFICAR LAS FUERZAS
REACTIVAS Y DESPERTAR LA VIDA
QUE EXPLORA, QUE CREA NUEVAS
MANERAS DE EXISTIR.**

De manera que la experiencia se convierte en un juego entre dichas fuerzas, las abraza y las materializa como

fuerzas activas de vida a tal punto de devenir creación; tanto las fuerzas activas como las reactivas tiene un potencial en sí mismas, unas para crear y otras para negar la posibilidad de hacerlo. El Cuerpo en el que se produce diferencia se encuentra atravesado por fuerzas activas que aumentan la potencia de obrar, sin negar la existencia de las reactivas y la lucha constante con su imposición; por esto es un cuerpo liberador de la reactividad para afirmar la vida y la experiencia.

Cada encuentro de aula, cada cuerpo inmerso en ella es atravesado tanto por fuerzas activas como reactivas, sin embargo, pondremos sobre el papel algunas fuerzas que atravesaron nuestra experiencia y que posibilitaron la producción de diferencia, sin perder de vista que, aunque todos los cuerpos tienen la capacidad de ser afectados, y el motor de la producción de diferencia es la disposición para ser afectados, tiene que ver con la apertura y el deseo de transformación.

“El hombre sabe pensar en tanto tiene la posibilidad; pero ese posible no nos garantiza aún que seamos capaces de hacerlo”

(Deleuze, 2009, p. 223).

C A P Í T U L O VI

P R O V O C A N D O
la diferencia en un aula
de clase universitaria



Provocando la diferencia en un aula de clase universitaria

¿Cómo se produce diferencia en un aula de clase universitaria? ¿qué provoca la producción de diferencia en el aula? son algunas de las preguntas que movilizaron este ejercicio de experimentación cartográfica y que nos permiten hoy decir algo de nuestra propia experiencia, de aquello que se presentó como novedad ante lo vivido, de aquello que nos dio a pensar, aquello que tomó nuevas significaciones, de aquello que movilizó nuestras maneras de sentir, de vivir ese espacio educativo.

Dentro de las respuestas a estas cuestiones, encontramos en Deleuze (1986) que la diferencia se produce en los encuentros entre las fuerzas que atraviesan los cuerpos, sin embargo, allí se abre un gran prisma de posibilidades para el campo educativo y sobre todo en cómo hacer de un aula de clase un espacio provocador de encuentros que den lugar a la producción de diferencia. Es tras esos encuentros que esta cartografía centró su atención, a partir de la propuesta de una aula de clase intensiva desde los afectos, los perceptos y los conceptos que dieran lugar a un cierto saber de la diferencia.

No podemos asegurar con anticipación que la diferencia tendrá lugar en un escenario en particular, pero si podemos favorecer ambientes de encuentro, de apertura y de movilización que provoquen, inciten, estimulen su producción y esa es la misión pedagógica que trazamos para nuestros encuentros de aula. Es imposible predecir las características del encuentro educativo a partir del cual alguien pueda ser afectado, porque las posibilidades son infinitas en cada persona, porque nadie sabe cómo alguien llega a ser afectado, o con qué fuerzas podría llegar a producirse una fuga, un quiebre, un giro, o lo nuevo.

**LA PRODUCCIÓN DE DIFERENCIA ES
Y SERÁ SIEMPRE UN EJERCICIO DE
EXPERIMENTACIÓN HASTA QUE “ALGO
NUEVO” OCURRA, LO QUE IMPLICA UNA
TAREA CONSTANTE DE PROVOCACIÓN,
UNA QUE CONECTE CON LA VIDA.**

Durante los
en el aula
pregunta por
del aula un

producción de diferencia? fue constante, implicaba un estar atentos a los cuerpos, sus palabras,

encuentros
de clase, la
¿cómo hacer
lugar para la

sus gestos, sus movimientos, sus intensidades, sus deseos, agudizar la mirada y generar preguntas que permitieran la reflexión sobre lo que nos acontecía. Estas provocaciones surgen como una manera de inspirar la sensibilidad que requieren los cuerpos para favorecer encuentros con otras fuerzas, para dilatar la membrana que los conecta con la exterioridad y hacerla cada vez más porosa.

La producción de diferencia requiere de una cierta violencia, desacomodar, abrir, zarandear las representaciones de los cuerpos, las verdades sobre el profesor, el estudiante, los saberes, las estructuras del aula, la clase y dar cabida a “otros” modos, sentires y saberes. Y es ésta la tarea de la provocación, de manera que ésta nunca será la misma, pero si puede compartir la idea de generar en el aula unos gestos de ruptura, disponer unos signos que conecten con la vida, proponer otros modos de habitar el aula, otras disposiciones del espacio, de los objetos que habitan las aulas de clase universitarias, otros usos, nuevos arte-hechos que traigan consigo nuevas experiencias, otras disposiciones desde los cuerpos, para experimentar, proceder de otras formas,

“Ni nuestra cabeza, ni nuestro corazón alcanzan a ser la necesaria página en blanco como para, (...) tener acceso a una verdadera experiencia, que necesitamos que la realidad nos sacuda con violencia para que realmente nos sea posible tener una experiencia de algo.”

(Morey, 2007, p. 356)

devenir otros, entre otros.

Para que la diferencia tenga lugar en el aula de clase es necesario despertar la capacidad de ser afectados, una disposición para el encuentro, no solo para el recibimiento pasivo al que estamos acostumbrados, o para el que hemos sido enseñados, aquel que no cuestiona, no duda, no pone en entredicho nada de lo que se le imparte; y ésta no es tarea fácil, el cuerpo mismo pareciera estar habituado a una silla, a una postura, a un silencio imposible de des-habituarse tras mínimo trece años de impartición.

La provocación desde su imagen tradicional quizá sea un ejercicio de repudio, una actitud nociva,

encargada de producir enfado o reacciones alteradas, una imagen negativa, usada para manipular, amedrentar o hasta amenazar; sin embargo, para esta propuesta, el ejercicio de provocación del prefijo latín pro, salir a fuera y el verbo vocare, llamar, es una invitación, un desafío para salir afuera, un llamado a Educere, que trae consigo la seducción de lo nuevo, de lo inesperado, lo desconocido del afuera, de lo que está tan cerca pero, a la vez, tan lejos cuando cerramos la puerta.

La provocación, es un ejercicio de la seducción, por lo cual no se trata solo de disponer una actividad o un objeto, se trata de conectar con los deseos del otro, con sus pasiones, con aquello que le invita, le atrae, aún al descubrimiento mismo de esos deseos cuando no son tan evidentes, y por esto no obedece a una única naturaleza, puede originarse en

una palabra,
una imagen,
un olor,
un recuerdo,
un roce,
una melodía,
un paisaje,
una textura,
una mirada,
un dolor,
una cicatriz,
entre otras;

finalmente son ellas las que traen consigo las fuerzas que producen la diferencia.

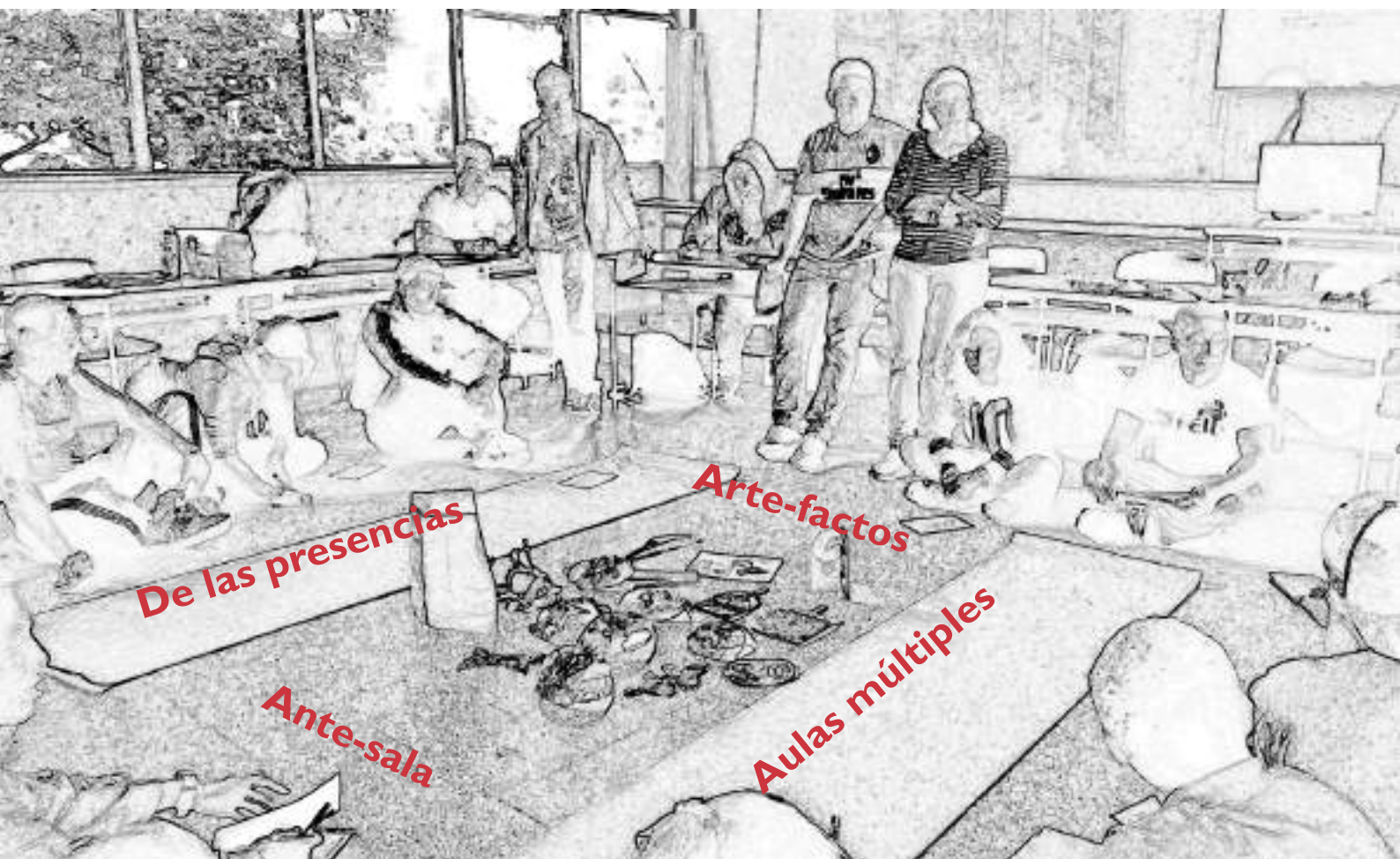
Algunas de las provocaciones que se hicieron presentes en el aula tienen su origen en lo estético, lo poético y/o lo lúdico; muchos surgieron en el aula con lo imprevisto, otros fueron intencionados, preparados, pensados con anterioridad por la profesora-cartógrafa; algunos hicieron resonancia, otros pasaron de largo, pero todos ellos se hicieron presentes para alterar lo cotidiano, premisa desde la cual los cuerpos pueden ser afectados.

De manera que esta provocación tiene lugar en el aula y en los encuentros fortuitos, pero también exige de la profesora o el profesor una motivación para proponer dichos movimientos, es decir, no podemos esperar que los mismos encuentros catedráticos e instructivos, sean seductores para todos, aquello que logre seducir a unos, no lo hará con los demás, y el profesor o profesora, más que representar una figura del saber en el aula, desde esta perspectiva se constituye en una agente

provocador; lo cual requiere de tiempo, pensamiento y pasión antes, durante y aún después de cada encuentro.

Por esto, a continuación me gustaría exponer algo de nuestro ejercicio de experimentación cartográfica en el aula de clase y lo que éste nos dio a pensar a mi como profesora-cartógrafa-aprendiz y a mis estudiantes-cartógrafos; de lo que podemos entender desde lo vivido y hecho cuerpo en nosotros. Haciendo claridad en que hablar desde la experiencia no es exactamente hacer un ejercicio descriptivo, sino intentar expresar lo que vislumbramos a cerca de la diferencia en cada uno de los acontecimientos de clase, las posibilidades, limitantes, paradojas, contradicciones, mientras tanteamos caminos, modos de provocar la producción de diferencia en el aula de clase.

Para esto nos valdremos de una fotografía de clase, una de las tantas aulas que construimos y que posibilita el ingreso aleatorio, desde el deseo o la intuición a cada uno de los apartados que para nosotros fueron provocadores de diferencia en el aula.



Ante-sala

**“Ni métodos, ni reglas, ni recetas, tan sólo una larga preparación (...)”
(Deleuze & Parnet, Diálogos, 1980)**

Como el tiempo y espacio que se encuentran poco antes de un gran evento, la preparación de la clase tiene su propia magia, es como *esbozar para un pintor*, implica no solo realizar unos primeros trazos, sino todo un trabajo preparatorio de limpieza del lienzo para despejar aquello que se encuentra estático en él y dejar nacer la obra. Es una tarea importante para despejar el terreno de toda representación, naturalización, hábito e ilustración, por ende tampoco es fácil y tiene que ocurrir primero en el artista.

Esbozar implica pasar la brocha para despejar el lienzo de los modos ya aprendidos, de los usos clásicos del silbato, el señalamiento, la exigencia de un silencio, el dominio catedrático, la obtención de respuestas afirmativas, el reconocimiento como superior, la imagen ejemplar, los modos aprendidos de preparar una clase. *Despejar los esquemas*, las definiciones, las razones puras y verdaderas, las comparaciones, los dominios visuales y auditivos sobre la clase, las presentaciones a computador, los objetivos, los discursos memorísticos y los saludos clásicos.



Profesora María

Profesora- cartógrafa – artista- aprendiz de: pedagogía.

Aspecto físico:

Es una profesora joven, es más, fácilmente sus estudiantes la confunden como uno de ellos, delgada, de ojos grandes y luminosos; cabello oscuro y corto.

¿Cómo llegó a ser profesora?

Lo supo desde muy niña, era evidente en sus deseos de estudiar cuando aún no era tiempo que pasaría el resto de su vida en un aula de clase. No sabía de dónde, ni con quienes, pero la vida la condujo hasta la Universidad, lugar en el que sigue aprendiendo al lado de sus estudiantes.

Como estudiante: María fue la mejor de su clase siempre, aún en la Universidad.

Se trata de pensar en un encuentro de clase como el espacio para desacomodar los cuerpos de quienes llegan al encuentro, movilizar la esperanza de respuestas fijas, el silencio temeroso a la burla, preguntas que ya tienen respuestas, lecturas repetidas y automáticas, ordenes de inicio, final, entrada y salida, permisos para hablar, para pensar, la búsqueda de certezas, el dictamen de conceptos, palabras aprendidas, la imposibilidad de asombro, el impedimento de deseos y gustos, sillas del suplicio, cuerpos uniformados.

Allí, el darnos cuenta de toda la carga que tantos años de educación ha puesto sobre nuestros cuerpos, es un primer paso para despejar el tablero, y lucidamente forzarnos a pensar, movernos, hablar, *sentir de otros modos*, menos habituados, en ocasiones impensados en un aula de clase y así comenzar a liberar la creación. Esbozar entonces como un momento importante de la clase, implica planear unos modos de *des-aprender*, ¿cómo alguien llega a des-aprender? Desmontando estructuras, cayendo, deshojando, retando, rompiendo, desmitificando, ampliando el panorama, abriendo los ojos para ver.

Esbozar es también insinuar, un ejercicio sutil y delicado que propone algunos posible trazos, ideas, modos de proceder, se trata de proponer múltiples posibilidades dentro de la clase con la delicadeza de una seda de araña, que atrapa, seduce, pero nunca tiene una única entrada ni salida. Así pues, esbozar sugiere un ejercicio ético de la libertad que posibilita el surgimiento de nuevos caminos y otros modos de habitar las aulas; es una mirada desde la potencia de una propuesta de clase que no espera ser quien reine y se imponga, que intenta moverse entre lo múltiple y el devenir, sin un punto de llegada previo, contemplando el flujo de los encuentros, sometidos al azar, los sucesos y acontecimientos.

¿que te dice relacionar con la educación?

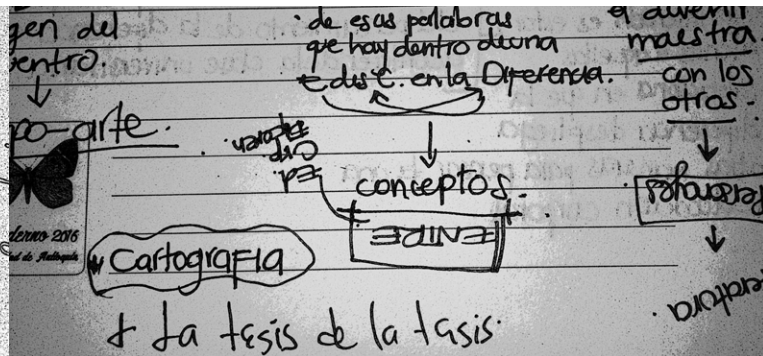
¿Cómo te sientes?

¿Cómo sientes a tu c...

¿cómo fue el guido

¿cómo te sientes?

¿cómo sientes a tu c...



¿Cómo has vivido la educación?

¿Qué relaciones puedes establecer con la vida?

¿Qué elementos de estas Educaciones puedes encontrar?

Relaciones con la vida.

el avance de la razón mayor → gobernar.

el papel aristocrático de la educación.

la oratoria. - elocuencia - retórica.

la piedad → cívico (honor humano)

legado espiritual y de la tradición.

Romanos → cultura.

alumnos.

formación "bildung."

De allí nace la educación como institución, como la más grande meta humana.

los tests

películas

ejercicios

reflexión

adquisición de la sabiduría

Estas son sus clases, entre rayones y tachones, entre sus ideas y fragmentos en blanco, entre las palabras de otros y las de sus estudiantes, a María le toman horas y en ocasiones días preparar sus clases.

María, se pela con la imagen de maestra en conocimiento, de quien tiene el saber y debe impartirlo en otros, pero le es difícil salir de allí, solo hasta ahora se está dando cuenta que la primera en despojarse de sus propios saberes tiene que ser ella misma, comenzando por las formas de pensarse la clase, dejando de lado aquello que según ella es "importante" y "necesario" para los que algún día llegarán a ser maestros.

Hoy tiene su primer día de clase y se quiere arriesgar, para ella las primeras clases eran siempre las más fáciles, saludar, presentarse, presentar el curso, sus ideas, lo que para ella todos deben aprender, las formas de evaluar y ya. Pero esta vez no será igual, ella ha pensado en que no se presenten, que hablen de quienes no son; en que construyan juntos un abecedario pedagógico con sus palabras, con sus ideas, el cual pueda ser movilizado, modificado, transformado durante todo el semestre, que hablen entre ellos, que se miren por primera vez, quizá algo acontezca, - por qué no llevar una imagen, una melodía- se pregunta María... Ella teme, no es fácil dejar de ser la profesora para hacerse en un aprendiz más de su clase.

La preparación de una clase depende en gran medida del profesor o la profesora, que hace las veces de pintor(a), escritor(a), escultor(a), músico, que tiene en sus manos la capacidad de hacer de la clase una creación nueva cada vez, de producción de saberes y sentires. El aula es su espacio, su lienzo, su hoja, su materia prima; los contenidos o los saberes que los reúnen en el escenario educativo, su pincel, su lápiz, sus colores, sus melodías; los estudiantes, su muza y su otra mano creadora. Y como toda obra, la clase necesita de un tiempo preparatorio, que precede al acto creativo, al encuentro de clase; este trabajo preparatorio, invisible muchas veces por el campo educativo, es quizá uno de los momentos más intensos, Deleuze, el filósofo como profesor dice al respecto:

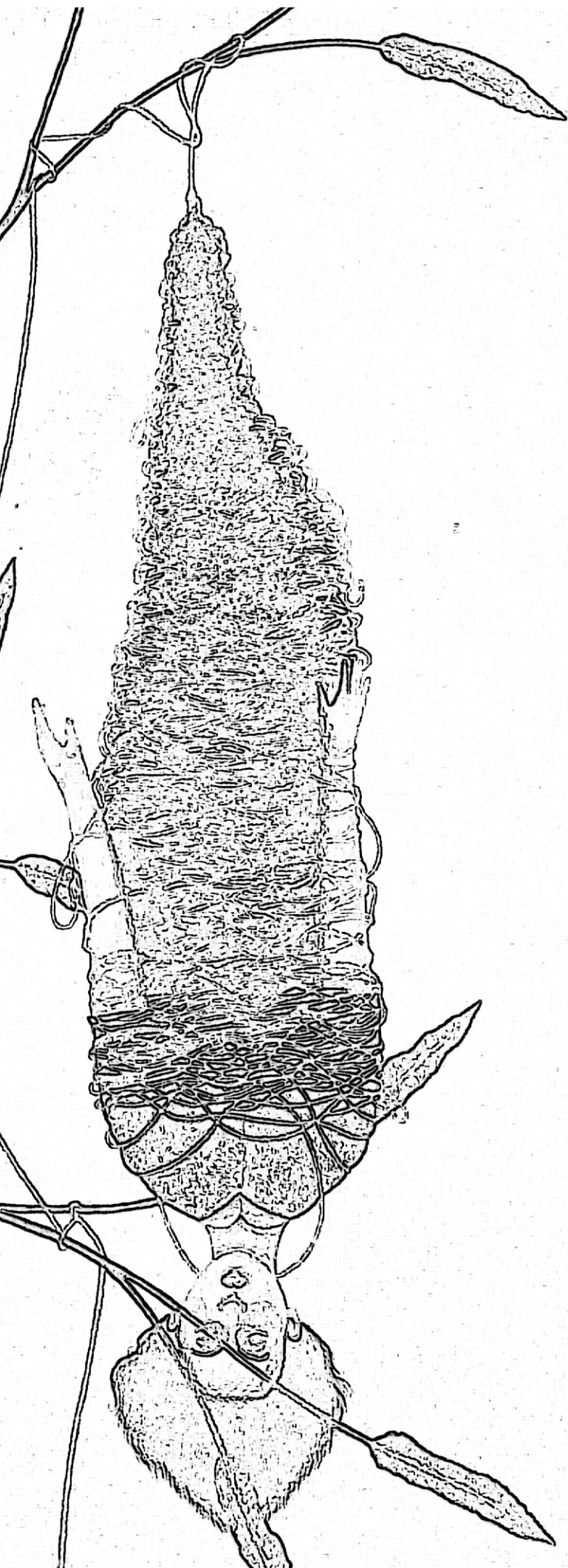
Las clases forman parte de mi vida, las doy con pasión. No son de modo alguno como las conferencias, porque implican una larga duración, y un público relativamente constante, a veces durante varios años (...) Es preciso mucho tiempo de preparación para obtener algunos minutos de inspiración. Tuve el placer de parar cuando vi que necesitaba preparar más para tener una inspiración (...) un curso es una especie de composición, más próximo a la música que al teatro. Nada se opone, en principio, a que un curso sea algo así como un concierto de rock (Parnet, 1988).

Para que la diferencia tenga lugar, es necesario disponer y disponer-se a ella, por lo que esta antesala también es un tiempo para *movilizar los estándares de pensamiento*, la lógica de la organización de una clase y las ideas previas que clasifican a los estudiantes. Es un momento también de riesgo e incertidumbre para el profesor o la profesora, quien puede trazar algunas ideas sobre el papel, pero realmente no puede tener una certeza de lo que estas ideas pueden producir en el aula. Hoy, existen manuales sobre cómo preparar una clase, sobre los elementos que debe tener, cómo organizar el tiempo: parte inicial, parte central, parte final; qué herramientas o métodos utilizar; qué objetivos buscar; cómo desarrollar contenidos; sin embargo,

cuando de producir diferencia en el aula se trata, poco útiles son estos modos estandarizados y repetitivos que solemos usar ya que son en su mayoría cálculos milimétricos del accionar del profesor y de los estudiantes, recuadros con las instrucciones de cómo pintar, de qué colores usar y qué técnica emplear, listos para su reproducción.

Dichos modelos, advierten lo que va a suceder en el aula y proponen un plan para cada situación, cómo atender la disciplina, cómo reforzar un tema, cómo evaluar la adquisición de conocimientos. Son estructuras fijas, sin hendiduras, fisuras o grietas, sin la posibilidad de fuga y creación, responden a un sistema educativo estandarizado y calificado que evalúa la calidad de los procesos educativos, por lo cual no es tan visible el acto de preparación, ni se concibe la idea de una provocación de la diferencia que se sale de toda estructura y/o edificación.

La provocación nace de la pasión por el encuentro con el otro, por generar acontecimientos y nuevas experiencias; por lo tanto es intencionado en gran medida, aunque es claro que no siempre se logra provocar con aquello que se planea, y la llegada de lo inesperado puede movilizar y trastornar el aula. No tiene una estructura definida, ni una fórmula estandarizada, pero puede estar movido por una pregunta, por un deseo, por un tal vez, un -¿y si hacemos esto?-, que pueden aparecer como esbozos sobre el papel antes de la clase, a raíz de una lectura, de encuentros previstos con autores, músicos, actores, que invitan a movilizar los contenidos y presentarlos de otros modos.



María se ha dado cuenta que es una profesora de palabras urgentes, de aquellas que lo explican todo, responden a todo, que siempre tienen algo por decir, - y ¿cómo sería una profesora sin tantas palabras?- se pregunta, - ¿por qué no darle la palabra al otro? y ¿qué tal si un día ya no hablo más en clase?

Inspiraciones

El tablero de una clase nunca está en blanco, no es un aula vacía, tiene un lugar, un contexto, un grupo de personas e historias, un conjunto de saberes, deseos, pasiones, dolores, amores, que son potentes para traer vida al aula. Sin los cuerpos, sus vivencias, cicatrices, marcas, manchas, colores, el aula no es más que un conjunto de paredes, sillas, mesas y algunos dispositivos tecnológicos inertes.

La multiplicidad de quienes habitan el aula de clase es una inspiración para pensarnos la clase de otros modos, saber que no nos encontramos con las mismas historias, aunque vengamos de lugares comunes, hace de la clase *un plano rizomático*, en el que cada cuerpo que llega, trae consigo todo un entramado de conexiones que se entrecruzan con las redes de otros, hasta conformar todo un plano de composición que crea nuevos territorios con cada encuentro. Ver a los otros desde la potencia creadora que traen consigo, inspira a CON-poner una clase que produce diferencia.

Los gestos, gustos, afinidades, experiencias, y contextos de cada estudiante-cartógrafo, son una posibilidad de entablar *nuevas conexiones*, provocar encuentros con lo extraño, lo extranjero, quien deja de ser un asistente, para convertirse en un cuerpo presente, que en lugar de ser silenciado, requiere mostrarse a otros, abrirse a los otros para posibilitar la experiencia; una clase sin estudiantes carece de sentido, no nos encontramos con nosotros mismos, nos encontramos con los otros y es ese encuentro el que produce diferencia.

En un día de clase Alejo, uno de los estudiantes cartógrafos propone al grupo hacer una visita al museo, recordando su primer día en un museo y lo cautivante que fue para él encontrarse con otras formas de ver con su cuerpo. -¿Cómo podemos ver, oír, sentir con el cuerpo?¿de qué otras formas podríamos hacerlo?- eran las preguntas que María hacía a la clase intentando conectar con la vida aquello que se enseña.

Para la profesora-cartógrafa-aprendiz, el otro inspira lo nuevo, lo desconocido, lo inexplorado y es por encuentros como este que cobra valor intentar esbozar la clase de otros modos.

María: - podría decir que lo que inspira mis clases es que lo que CON-ponga el curso, todo lo que hagamos, investiguemos, conversemos no esté desconectado de nosotros: de quiénes somos, de cómo vivimos, de lo que nos pasa, de nuestros gustos, de nuestras pasiones. Allí es donde se dan los encuentros y dan luz a la posibilidad de que algo nuevo ocurra.-

Las clases entonces son un espacio para bio-grafiar, para ir tras los que sabemos, lo que hacemos, lo que queremos, y en estos encuentros, dar cabida a lo que no sé del otro, que me puede movilizar a otros modos de pensar, ver, oír, actuar. La *CON-posición* de una clase que provoque diferencia, precisa establecer conexiones con los otros y lo otro, aunque en ocasiones eso otro no parezca tener ninguna relación con el aula y los temas que nos reúnen, un libro que acabo de leer, aquellas películas que me cautivaron, una pintura, la escultura que me hizo derramar lágrimas, las experiencias de viaje. Se trata de pensar cómo estos encuentros heterogéneos pueden movilizar los conocimientos establecidos por los contenidos del curso y de este modo hacer vida el saber.

Al pasar por la vida, por los cuerpos, las clases pueden ser un lugar para la experiencia, y a su vez un lugar en el que se vislumbren modos de producción de saberes, de subjetividades, de diferencia; un lugar para la creación, para tejer, para hilar experiencias con los temas, de cruzar imágenes con conceptos, de atreverse a pasar la aguja por la música, el cine, y así dar las primeras puntadas que quizá inviten a otros a seguir *tejiendo en el aula*, juntos, con nuevos hilos de otros colores y texturas. Todo aquello con lo que se pueda tejer, todos los hilos, las telas, los botones, metales, papeles, imágenes, sonidos, movimientos, hacen parte de la *CON-posición* de la clase y harán de las conexiones cada vez más amplias, intensivas, extensivas y potentes.

De qué se vale una profesora o un profesor para tejer sus clases si no es de su propia vida y de la vida de quienes comparten el aula también, de aquello que los atraviesa, que los contrae, que los pliega; el ejercicio de *CON-posición* no es un ejercicio pasivo, involucra a aquel que teje y los hilos que lo han atravesado, involucra el deseo de seguir tejiendo-se y *tejiendo-vo*s junto con otros. De manera que la inspiración viene de las conexiones propias y aquellas nuevas que podemos tejer en compañía.

De los saberes

“Se da un curso sobre aquello que se busca
y no sobre aquello que se sabe.”

(Gilles Deleuze en Parnet, *El abecedario*, 1988)

Cuando pensamos en la CON-posición de una clase que provoque la producción de diferencia, no podemos dejar de lado aquello que desde el territorio académico e institucionalizado nos convida y nos reúne en un aula de clase, los saberes, temas o contenidos; aquellos que nos invitan a pensar-nos y en ese sentido son relevantes, constituyen una posibilidad más de encuentro y conexión. Sin embargo, su nivel de potencia depende de lo que se hace con ellos y al lado de quienes se ponen, de qué problemas, de qué nuevos contextos, lo que posibilita el movimiento y le devuelve la vitalidad al logos y lo hace estar siempre abierto a la exterioridad, al afuera, es que puede transformar y darle una nueva lectura, no totalizante, sino siempre en interacción.

La repetición de contenidos sin la presencia de la diferencia, implica que los contenidos y sus conceptos sean tratados como verdades absolutas, inmóviles, cerrados, y sean ubicados en un lugar tan lejano de los cuerpos desde el cual es prácticamente imposible entablar una relación, tejer, hacer conexiones y por ende aún más difícil, producir diferencia. Los conceptos, las ideas, los conocimientos de otros, necesitan ser **DESTERRITORIALIZADOS**, sacados de su territorio común y regresarlos a la vida, ser *actualizados* con nuevos encuentros, nuevas relaciones, nuevas ideas, nuevos conceptos, necesitan ser pasados por los cuerpos.



María nunca ha ofrecido una clase magistral, sin embargo siempre estaba en la búsqueda de aquellas teorías que pudieran sustentar sus cursos y dejar en sus estudiantes un buen soporte teórico para su labor como docentes, aquel que unos años más tarde ellos puedan recordar cuando se encuentren al frente de un aula de clase. Teorías frías, alejadas de la realidad y poco con-movedoras al final.

Hasta ahora se da cuenta que puede entablar nuevas relaciones con esos saberes, que como profesora-cartógrafa-artista-aprendiz, tiene la capacidad de crearlo y no sólo transmitirlo, y así hacer de sus clases un lugar de encuentro y de acontecimientos. Ya no se trata de lecturas que soporten ideas, se trata de lecturas con las que podamos entablar conexiones, cuestionar, desmentir, poner al lado de, crear otros conceptos. -¿Qué se puede hacer con eso que leemos?¿cómo conversa con nuestra realidad? ¿cómo más podría ser?- son algunas de las preguntas que hoy acompañan las lecturas de su clase.

Entablar nuevas relaciones con el saber que disponemos para enseñar, nos lleva a pensar en conexiones con él, destituirlo de la jerarquía que lo pone por encima de la realidad y llevarlo a la vida. Hacer que los saberes sean potentes para el ahora es el reto pedagógico que enmarca esta perspectiva, que generen movimiento en los modos de pensar y de existir hoy a partir de las conexiones que podamos entablar con ellos.

Para esto, la figura de la **REPETICIÓN** puede ser sugerente, traer de vuelta algunos saberes antiguos en el campo educativo no disminuye su potencia, lo que disminuye la potencia son las formas en las que los hacemos presentes, como verdades absolutas o como saberes vivos. La repetición es productora de diferencia en tanto cada vuelta sobre sí, cada repetición, posibilita el encuentro con algo nuevo, por lo cual su retorno no será nunca el mismo; esto es cuando percibimos el saber como **FORMAS VIVAS** que conectan de un modo personal con quien entra en una relación con él.

Es así como Deleuze y Guattari (2009), conciben el concepto, como una forma viva de conocimiento, no se trata de definiciones enciclopédicas, se trata de las conexiones que le dan lugar y vida para el hoy, que lo conforman y lo constituyen actual. Cada concepto, cada tema, cada logos es renovado, movilizado por las conexiones que se establecen, aquellas que surgen en el acontecer del aula, por lo cual nadie podría entrar al aula de clase con ideas fijas, porque siempre ese conocimiento puede ser otro, puede devenir otro, vivo, novedoso, abierto, real, impensado. Allí se encuentra la potencia de los saberes de otros en tanto no son saberes cristalizados, sino que tienen toda la posibilidad de volver a la vida y coexistir con otros cada vez que son puestos al lado de otras disciplinas, otras experiencias, otros problemas, otras imágenes, etc.

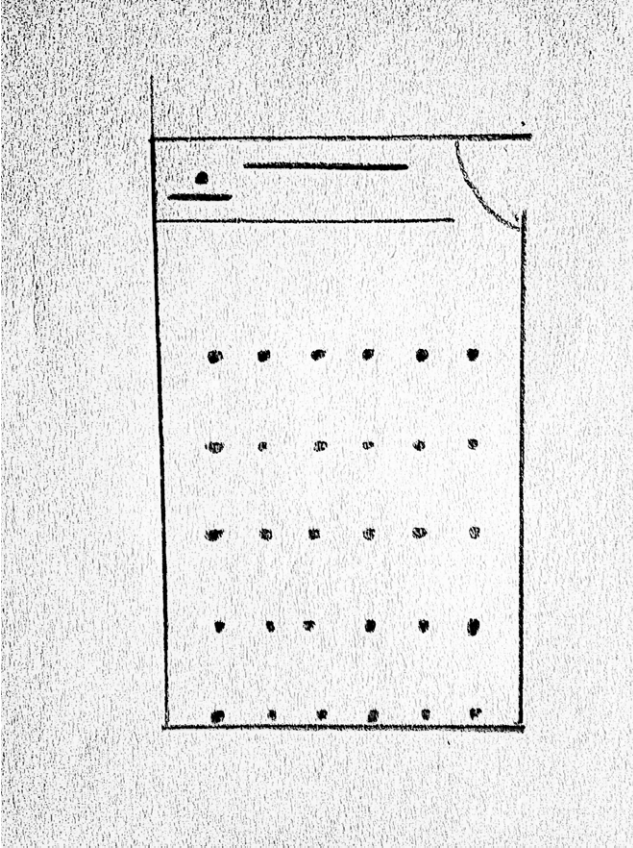
Cuando el aula de clase es habitada desde las certezas cerramos la puerta a la producción de diferencia y giramos en una constante repetición de lo mismo; allí, tendrán que hacerse nuevas preguntas, *despertar el deseo por lo nuevo*, lo que no se conoce, lo que nadie ha enseñado antes y que entonces está a la espera de su producción.

El aula entonces, como un lugar creador de saberes y no sólo administrador de conocimientos, se hace cuna de **SABERES MENORES**, los que no habitan los currículos calificados que están diseñados en terminos universales, saberes que parecieran no tener relevancia para las disciplinas, pero que hacen parte de la realidad, que tienen un asiento en lo que acontecer de la vida, en los cuerpos, y por ende resalta a la hora de pensar desde la diferencia, aquella realidad oculta a la racionalidad dominante, en ocasiones invisibles pero siempre resistente.

Los saberes menores surgen de lo que nos acontece en el aula, de nuestras vivencias, es conocimiento que se hace vida y en tanto vida es *transformador de realidades*. Son saberes que nacen en las periferias, que no son reconocidos por la academia, ni son evaluados por los estándares, pero que le dan forma a lo que vamos siendo como maestros. Son saberes difíciles de capturar y más aún de transmitir; son saberes constituyentes de experiencia.

Estos saberes los podemos nombrar como menores, no porque sean menos que otros saberes, porque éstos no se circunscriben en ese orden jerárquico; son menores porque habitan una realidad resistente a las lógicas totalizantes. Son estos saberes los que sostienen el acto educativo en la medida en que nos ayudan a problematizar aquello que nos pasa, a darle sentidos a aquello que hacemos, un saber que nos lleva a preguntarnos por el otro que habita conmigo el aula de clase; son estos saberes los que cambian los modos en los que nos relacionamos y nos encontramos en el aula. Los saberes menores, son los saberes de la diferencia, producto de intensidades y fuerzas vitales que nos habitan.

Aulas múltiples



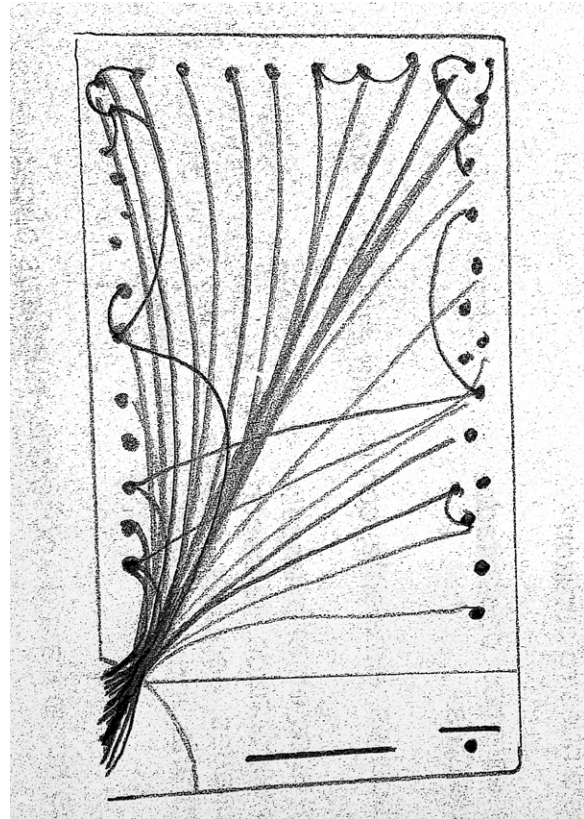
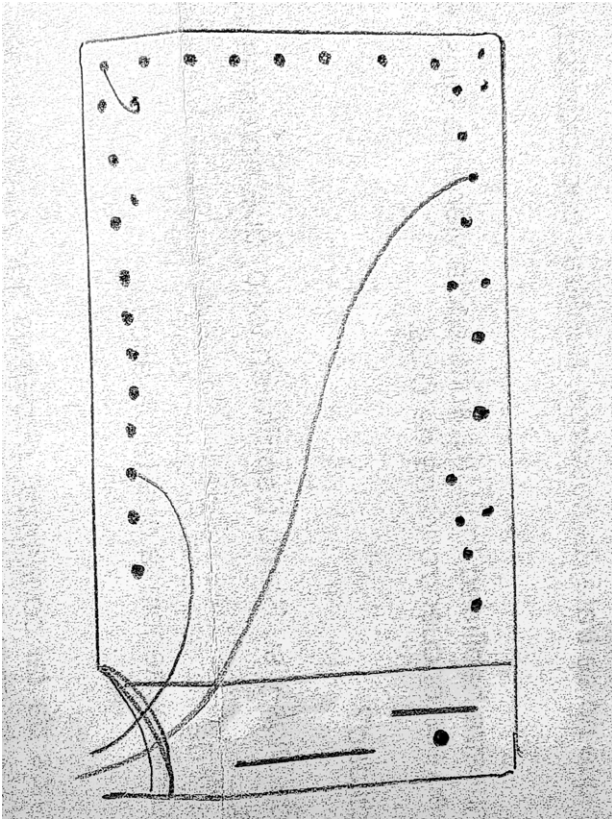
Medellín (Colombia), febrero de 2016
Plano de un aula universitaria normal.
9 m. x 7 m.

Primer día de clases, espacio dado, sillas ordenadas, escritorio sobre el segundo nivel para el profesor o la profesora, tablero + televisor:

Las aulas son los espacios físicos en los que ocurren los encuentros de clase, sin embargo, más allá de solo constituirse en un terreno delimitado, desde una mirada cartográfica, podríamos pensarlos como planos o lugares en los que acontece el pensamiento, la vida; como la "superficie" sobre la cual se desliza la realidad, el escenario sobre el cual se movilizan los conceptos, se dibujan las líneas y se perciben las velocidades e intensidades que atraviesan los cuerpos, los encuentros. El plano, es como la tela, la mesa, la hoja sobre la cual el pintor, el escritor, el artesano, se dispone a crear; no porque se encuentre en blanco, sino porque encarna un caos lleno de potencia y un sin número de posibilidades.

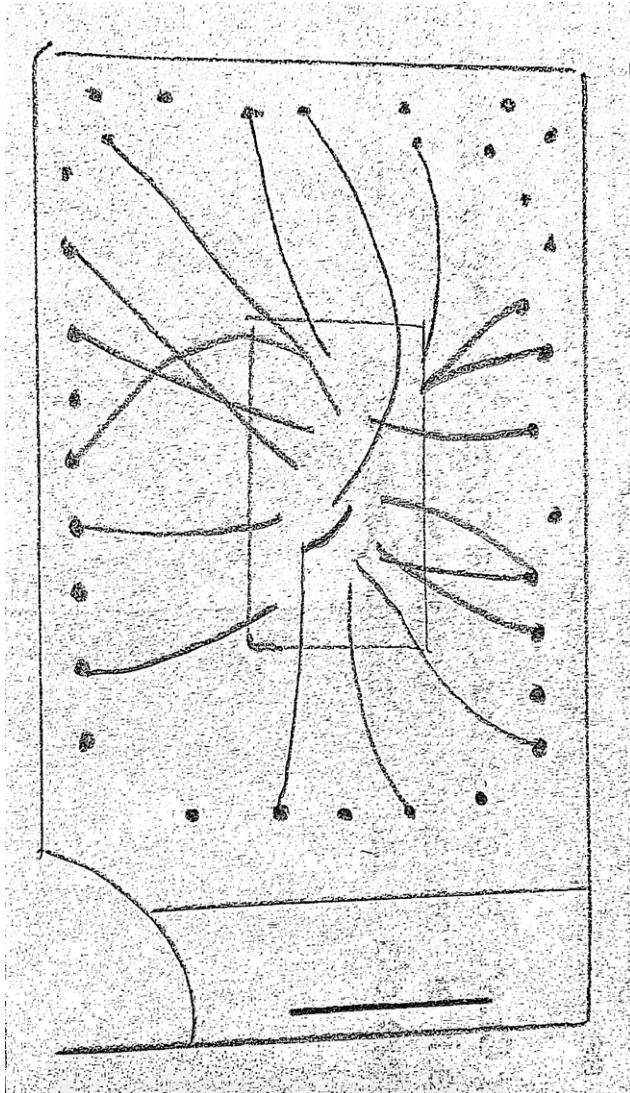
El plano como "CAOS"

habla de la existencia de una pluralidad de posibilidades
sobre las cuales producir;
sin perder el infinito
en el que se mueve
el pensamiento.



Medellín (Colombia), febrero de 2016
Plano de un aula universitaria actual.
9 m. x 7 m.

Alteraciones sobre el aula de clase, sillas ordenadas en u, todos mirando al tablero. El escritorio del profesor o profesora en el segundo nivel, tablero+ televisor al frente. Las líneas muestran los desplazamientos en el aula, la llegadas, las salidas. Durante la clase, todos sentados, mirándose unos a otros.



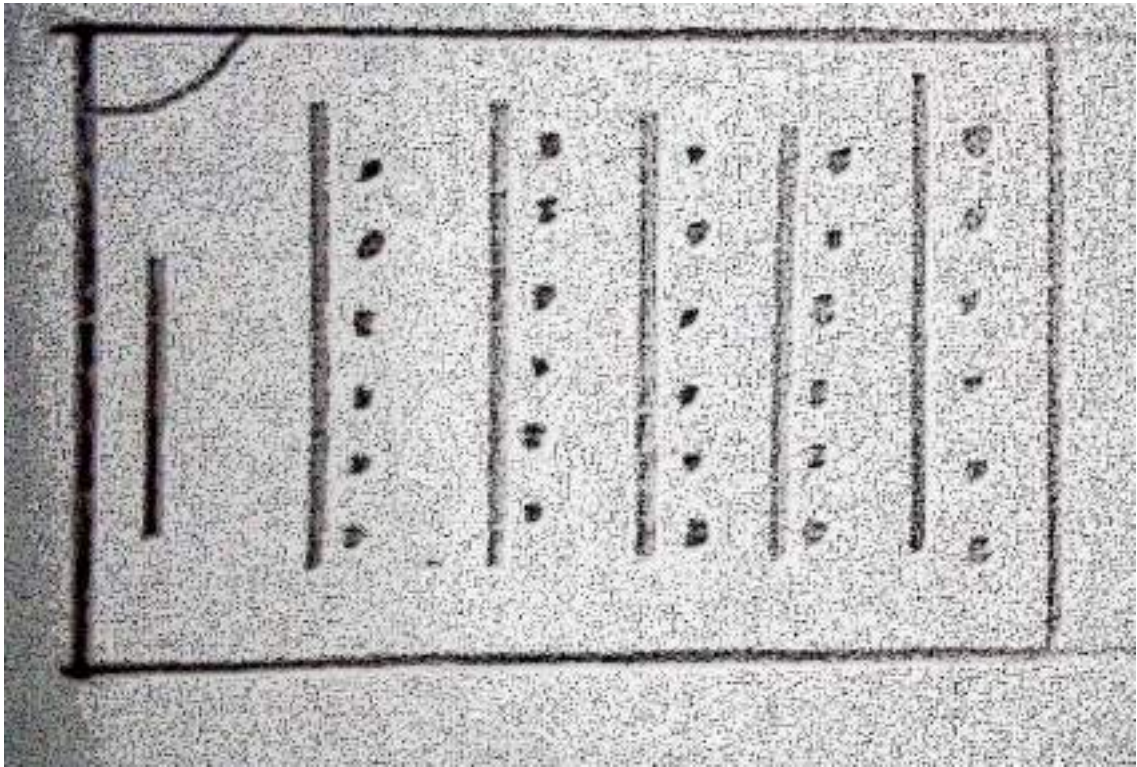
Medellín (Colombia), marzo de 2016
Plano de un aula universitaria unida.
9 m. x 7 m.

Alteraciones sobre el aula de clase, sillas alrededor del salón, una mesa en el centro. El escritorio del profesor o profesora en el segundo nivel, tablero+ televisor al frente, fuera del interés de la clase. Las líneas muestran los desplazamientos en el aula durante la clase, todos con un lugar común en el que convergen las ideas, las miradas, los saberes.

De esta manera el plano de un aula es un espacio de movimiento no necesariamente vertical o rectilíneo, no va hacia un progreso o mejora, sino que responden a una desorganización creadora, a un intento de dar consistencia sin perder el potencial del pensamiento. El plano no tiene que ver esencialmente con una “estructura” sobre la cual se disponen los datos, se vislumbra como una superficie en la que se desliza la realidad. Sobre el plano se dibujan los problemas, por ende no está pre-determinado, no se pónla o se llena, sino que se construye y se re-construye en la experiencia.

Concepción que trasgrede un poco la rígida estructura arquitectónica y mobiliaria que define nuestras aulas de clase universitarias, que parecieran atrapadas en lo uni-forme de cuatro paredes aislantes, sillas, tablero, ventanas, escritorios, rejillas, puertas. Lo que nos habla de aquellas fuerzas históricas y sedimentadas que han configurado los espacios educativos, podría decirse que en todos los niveles de formación, hijos de juegos sutiles de poder/saber para la producción de formas estandarizadas, la fijación de hábitos, la adecuación de los cuerpos; al estilo de aquellas instituciones disciplinarias que un día Foucault (2005) sacara a la luz.

Es la sutileza de la estructura, de los espacios dados, de los parámetros de orden, de los muros de división, que parecieran ser la única manera de disponer la enseñanza desde siglos pasados, que hacen de las aulas de clase lugares comunes, en los que es fácil saber que va a acontecer: el profesor o la profesora esperando desde su lugar de dominio, los estudiantes ubicando un lugar para sentarse, que es generalmente el mismo para no romper con lo habitual, un despliegue de información de la voz cognoscente mientras aquellos a quien se dirige toman atenta nota para no olvidar lo expuesto para la evaluación.



Madrid (España), junio de 2015

Plano de un aula universitaria común.

7 m. x 6 m.

Aula ordenada para la socialización de experiencias, mesas formando filas, silla detrás de cada mesa, todos mirando al tablero y la amplia pared dispuesta para la proyección del video beam. Mesa al frente para el ponente.

Habituados con el aula de clase, acostumbrados a verla igual con sus sillas ordenadas, el tablero dominante, la mesa del profesor elevada sobre el nivel de las sillas de sus estudiantes; hemos abandonado la idea de preguntarnos sobre estos espacios y la potencia que habitan cuando fracturamos estas líneas duras y nos-disponemos de otras formas. Las formas de la Educación son formas colonizadas por ideas de desarrollo y dominio, que han afectado directamente los cuerpos, los lugares y la distribución de los espacios para la instrucción y la recepción.

Estas formas dan lugar a modos de habitar los espacios, modos disciplinados, repetitivos, habituados sobre unas ideas de orden en las que terminamos siempre ocupando los mismos roles, creando paredes invisibles aún dentro del espacio de aula, las cuales se suman a las cuatro paredes que ya crean una separación de tiempo y espacio, con el mundo exterior. Sin embargo, lo que amenaza la vida, el pensamiento, la experiencia, los cuerpos, los acontecimientos, es la rutinización y la sumisión ante estas formas habitadas, que si pensamos como plano, siempre podrán ser habitadas por nuevas fuerzas que movilicen nuevas líneas y construyan otros modos de existencia.

Variaciones sobre el aula

“(…) Una vez le pregunté a un arquitecto por qué en ese lugar no habían aulas con hileras de bancos atornillados al suelo, como en la Facultad de Educación en la que yo trabajo, y me contestó que allí nadie tenía nada que dictar. Que en ese lugar la educación era una experiencia de relación construida entre todos”.

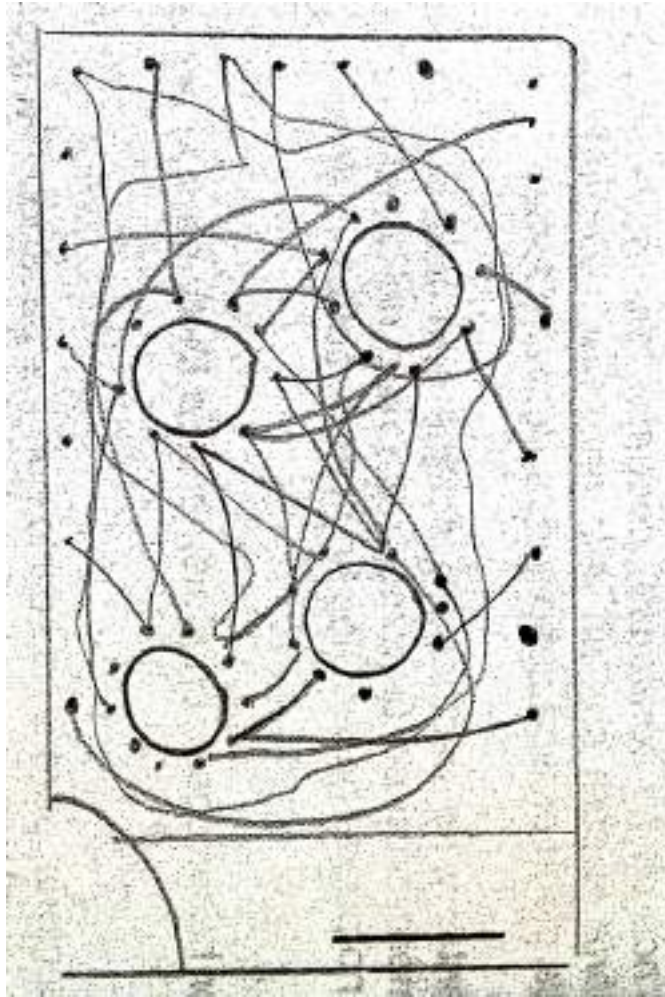
Fragmento de “El viaje” de Jaume Martínez Bonafé.

La CON-posición de un plano siempre puede ser alterada, cuando algo se mueve de lugar; cuando los objetos se sacan de su propósito funcional y pueden ser metaforizados, cuando entran nuevos elementos al plano, cuando se sacan algunos de los más tradicionales también, cada uno de esos movimientos trastornan los territorios y generan un proceso de **DESTERRITORIALIZACIÓN**,

variando de tal forma el plano, que ya no es el mismo, se ha **RETERRITORIZADO** en otro plano con otras fuerzas dominantes y nuevas líneas fugaces.

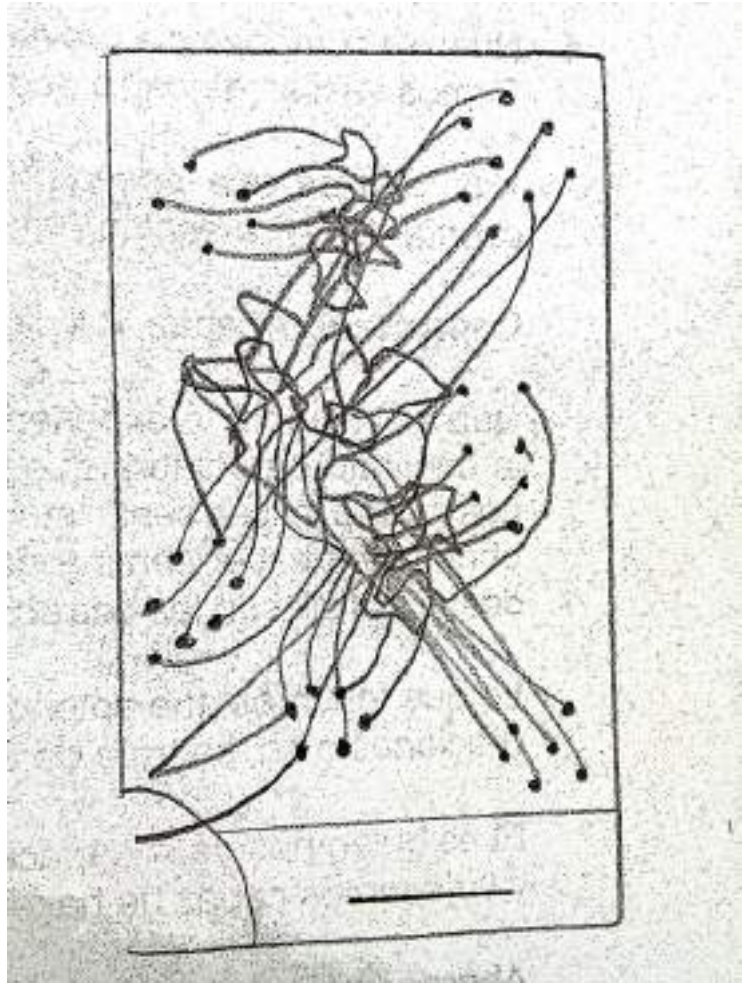
La **RETERRITORIZACIÓN** de los escenarios educativos puede ser permanente, es decir, con pequeños y ligeros movimientos, estos territorios tienen la posibilidad de ser siempre otros, presentar transformaciones constantes y por ende asegurar la movilización de otras fuerzas y la alteración de las líneas que los habitan, de tal suerte que los cuerpos también sean seducidos a nuevos encuentros, que represente asombro, novedad, que haga del aula un lugar de salida y no de llegada; el cual se pueda habitar bajo la figura del extranjero siempre.





Medellín (Colombia), mayo de 2016
Plano de un aula universitaria móvil.
9 m. x 7 m.

Alteraciones sobre el aula de clase, varias mesas redondas, sillas alrededor de ellas. El escritorio del profesor o profesora en el segundo nivel, tablero+ televisor al frente, fuera del interés de la clase. Las líneas muestran los desplazamientos en el aula durante la clase.



Medellín (Colombia), abril de 2016
Plano de un aula universitaria
arácnida.
9 m. x 7 m.

Variaciones sobre el aula de clase, pocas sillas, mucho movimiento, conversación, entradas, salidas, libertad, lugares comunes.

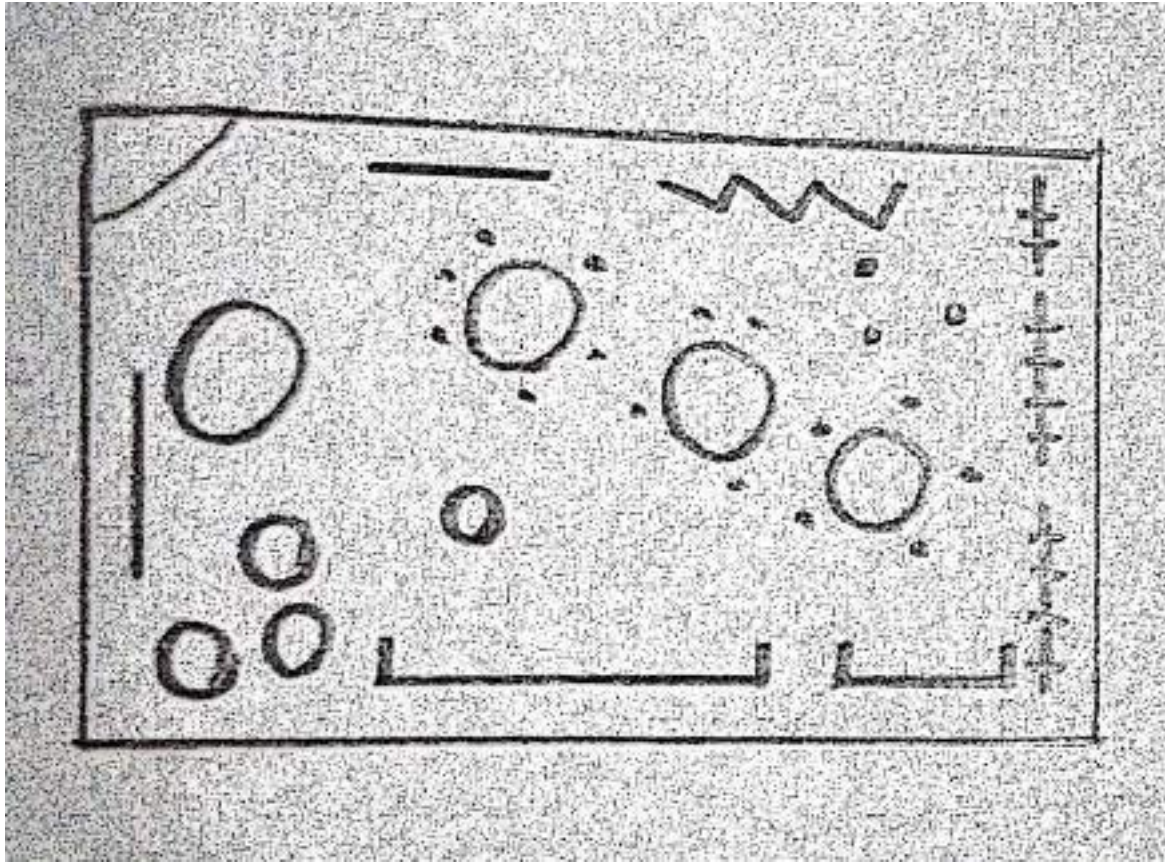
Las sillas al revés, el suelo como tablero, distribuciones asimétricas, paredes invisibles que son traspasadas física y digitalmente; objetos visitantes como un baúl, una venda, alimentos, un fogón, una silla de ruedas, un balón, un juego de naipes; son algunas de las variaciones que provocan en quienes habitamos el aula un estado de extrañeza, de desacomodación, en ocasiones de irritación, que nos mueve a pensarnos otras formas posibles en el aula, que no se constituyen en meras acciones anárquicas en tanto tienen una potencia para provocar otros modos de pensar, de ver, de moverse, de hablar, de entrar en contacto con los otros, muy lejanos de los habituales.

**“...uno nunca sabe con
qué se va a encontrar
cuando la puerta del
salón se abre...”**

(voz de un estudiante-cartógrafo)

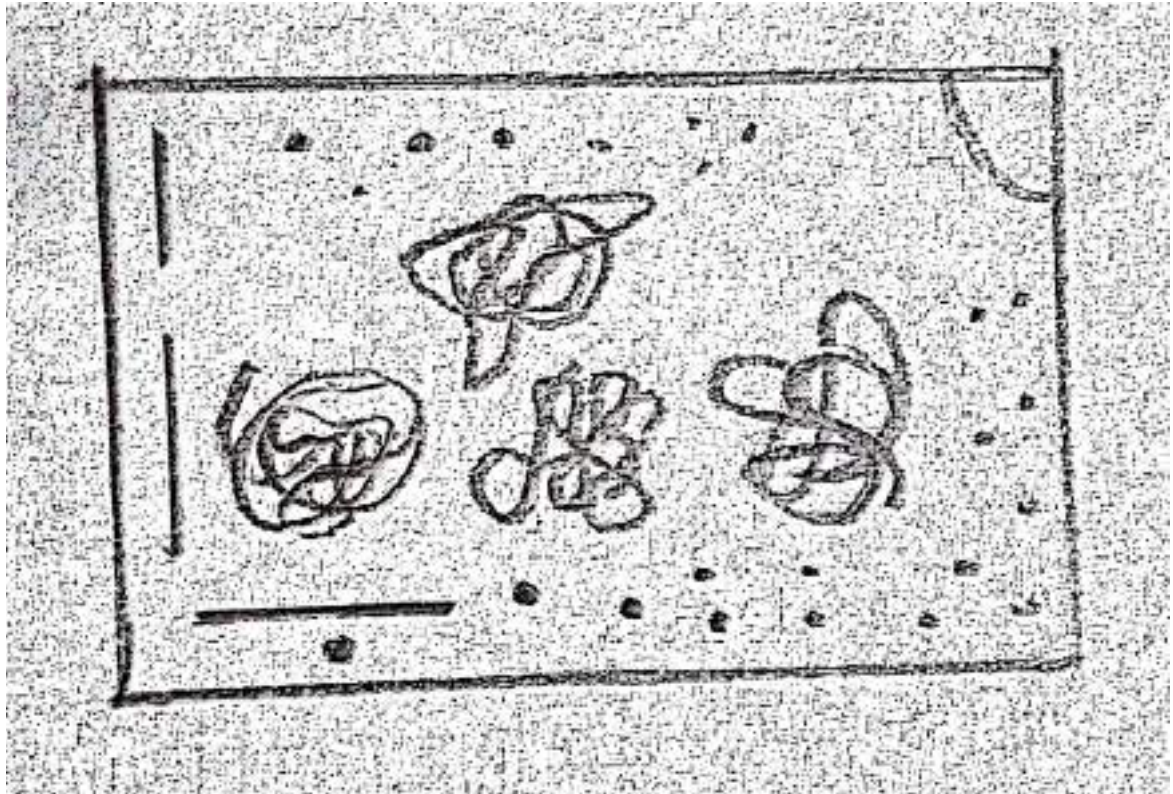
Pensarla como un lugar para el presente, para un eterno presente, habitable siempre de otros modos, potente en tanto posibilita el encuentro y favorece la conversación, con unos lenguajes propios, quizá no aprendidos, que se van construyendo tras cada encuentro, hace del aula un espacio provocador, seductor, inquietante, vivo, abierto, en el que todos son bien-venidos, y aportan a una CON-posición propia, sin calcos, sin homogeneidades. De tal forma que un aula de clase podría estar o no delimitada por cuatro paredes, pero su potencia radica en la forma colectiva en que se CON-pone a partir de sus propias variaciones.

La filosofía de la diferencia comprende el mundo como un compuesto múltiple, plural, lo que hace de la multiplicidad una condición para la producción de diferencia en el aula (Deleuze, 2009). La multiplicidad como componente activo de la diferencia en el aula de clase dibuja una antiestructura, referencia el rizoma desde su capacidad activa de ser conectable, horizontal, abierto, poroso y heterogéneo; rompe con las estructuras de relación jerárquicas, para establecerse como un mapa de conexiones, intensidades, fuerzas y deseos. La multiplicidad entonces, tiene lugar cuando lo diverso se reúne en un mismo escenario sin pretensiones de encontrar semejanzas o una identidad superior, sino que se unen para producir diferencia, con una organización propia en tanto múltiple.



Rio de Janeiro (Brasil), mayo de 2017
Plano de un aula universitaria múltiple.
8 m. x 9 m.

Tablero, fotografías, 2 sofá, 4 puf, una mesa con café y dulces, 3 mesas con sillas alrededor de ellas, un televisor, una cómoda para revistas, una biblioteca para libros y juegos, las paredes de colores, carteles, muñecos por doquier, cosas fuera de lugar, poco habituales para un aula de clase, un aula para niños y grandes, un aula para cualquiera.

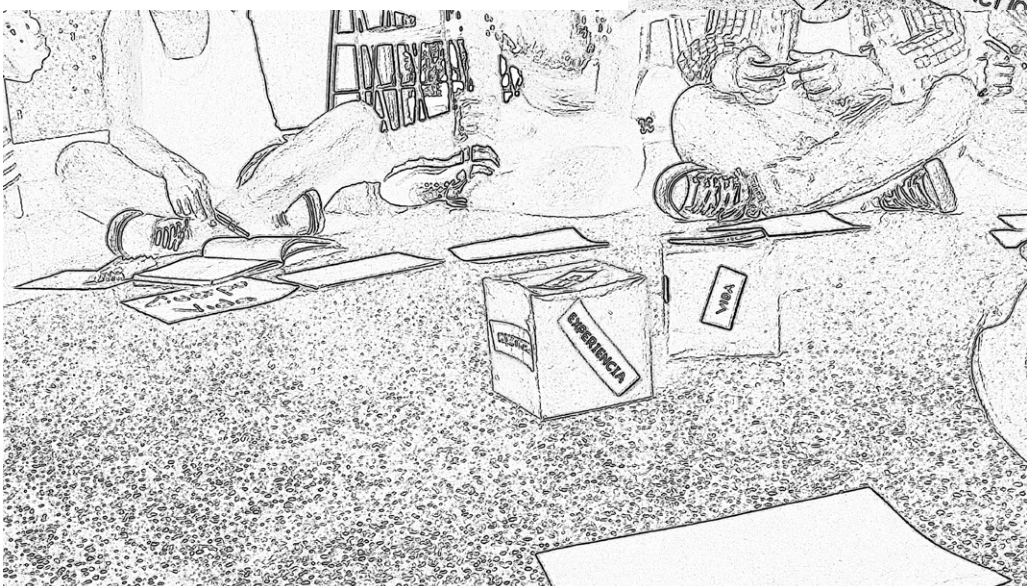
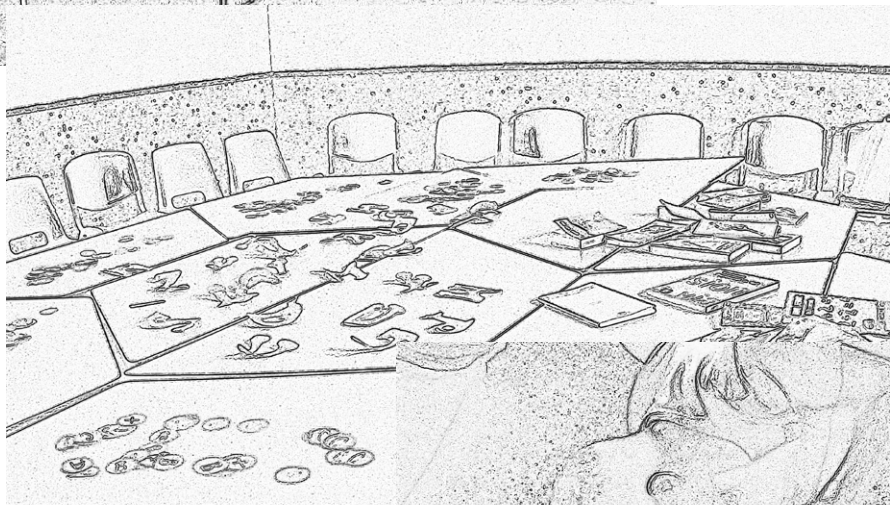
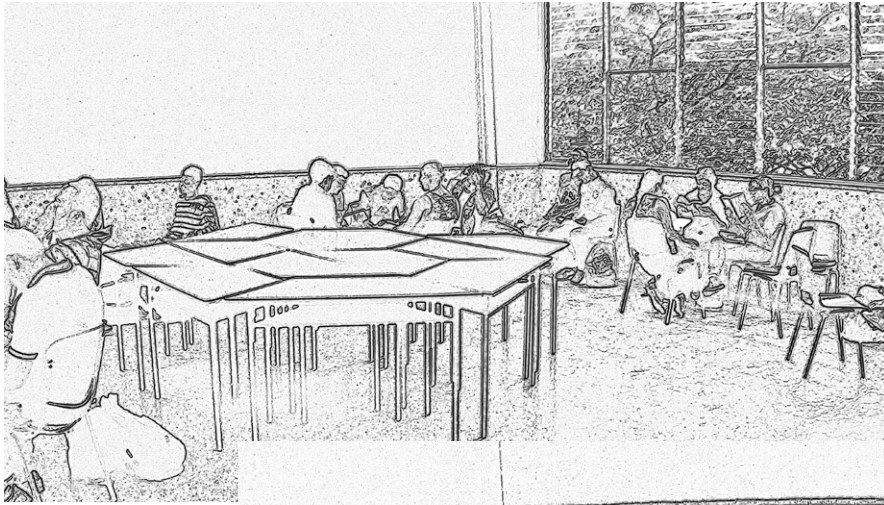


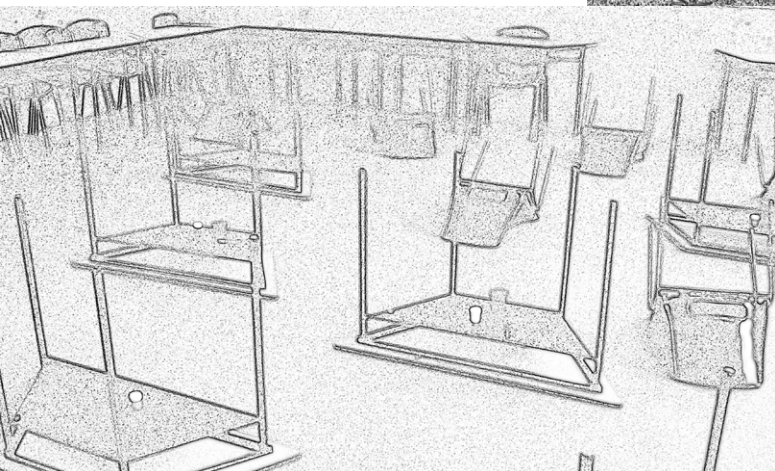
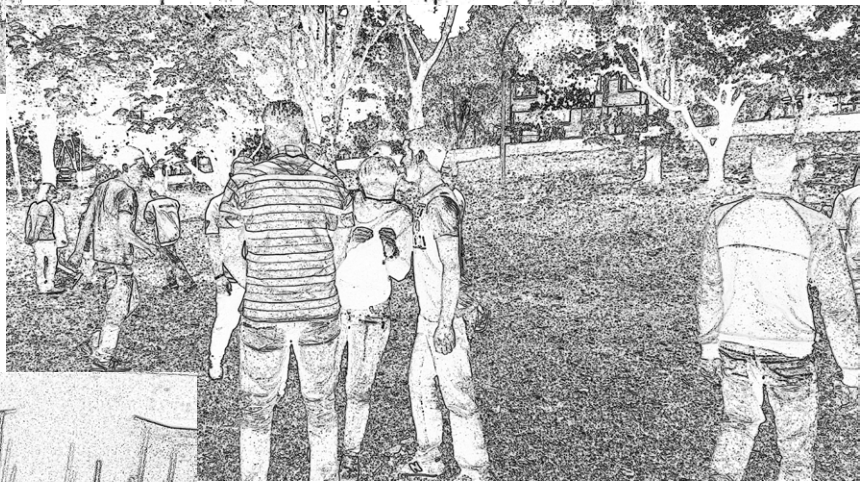
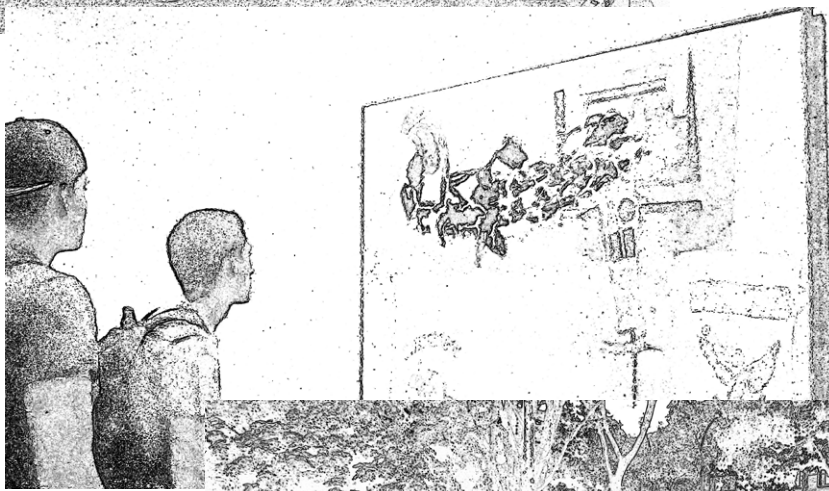
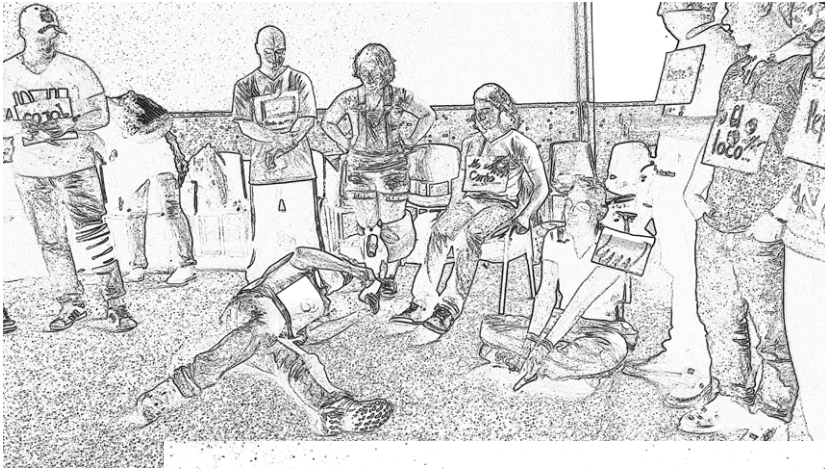
Pelotas (Brasil), junio de 2017

Plano de un aula universitaria flexible.

5 m. x 6 m.

Tablero, escritorio, sillas y televisor invisibles; piso frio lugar de la clase. Las líneas que se enrollan entre ellas son los movimiento de los estudiantes danzantes.





Medellín (Colombia), primer semestre de 2016.

Planos vivos de un aula de clase universitaria.

Arte-factos de aula

“Nuestros maestros son aquellos que nos golpean con una radical novedad, aquellos que saben inventar una técnica artística o literaria capaz de encontrar las formas de pensar correspondientes a nuestra modernidad” (Gilles Deleuze, Proust y los signos, 1995, p. 82).

La palabra arte-facto tiene sus raíces en el latín *ars*, *artis* (arte) y *factus* (hecho) que la designan como “hecho con arte”, por lo cual llamamos arte-facto, acentuando sus raíces, a todo aquello se hace presente en el aula de clase y que supone un ejercicio de creación. Son todos aquellos elementos tangibles o no que provocan la producción de diferencia en el aula, en ocasiones solo con su presencia y las fuerzas que traen consigo, otras, *movilizadas por las fuerzas* que impulsan su creación.

Los arte-factos en el aula de clase funcionan como dispositivos que movilizan las fuerzas para provocar diferencia, están fuera de lo que somos, aparecen como lo extraño, lo que no conocemos pero que al entablar una relación se hace potente, hace experiencia. Solo hace falta una puerta abierta, a través de la cual el arte-facto se haga presente en el aula, nunca se sabe lo que puede acontecer; nunca se sabe con certeza lo que puede surgir de allí, pero en la búsqueda de la diferencia en el aula, *los arte-factos desempeñan un papel importante.*

Para que la diferencia tenga lugar en el aula de clase, se necesita ese algo con que entablar una relación nueva, quizá los objetos comunes, aquellos que siempre han habitado ese espacio no sean suficientes, quizá sea necesario crear otros nuevos, propios, que hablen de lo que acontece en el aula cuando todos estamos juntos, quizá las mismas fuerzas que se hacen visibles, pidan a gritos la presencia de un extraño más.



Marcel Duchamp. Rueda de Bicicleta. 1913

Para Duchamp, la abstracción del objeto de su lugar cotidiano, de su contexto funcional libera su potencial creador, libera el pensamiento; se constituye en un movilizador de ideas, sensaciones, fuerzas, intensidades que terminan por transformar los modos de ver, oír, sentir y actuar de quien entra en relación con él. De esta forma los arte-factos en el aula de clase, se constituyen en provocadores de diferencia.

En la clase, los arte-factos pueden *establecer conexiones entre los saberes dados y los saberes que se crean de la experiencia, pueden ser una forma de dar palabras a aquello que nos acontece, y pueden constituirse en una forma misma de saber;* de esta forma se expresan y dan vida a las fuerzas que movilizan, ya sea a partir de objetos ya creados o de aquellos que se crean en el aula, siempre darán lugar a la diferencia.

Arte-factos que conectan saberes

En la clase, algunos arte-factos tienen la facilidad de *establecer conexiones* entre los saberes que son dados y aquellos que surgen de la experiencia de clase, una forma de hacer de aquello que se enseña algo propio, de crear a partir de lo que ya está dado y no solo acercarnos a la teoría con una mirada sumisa. Son aquellos arte-factos que se ubican en el terreno del “entre”, el “y”, en la membrana *entre* lo que “se sabe” y lo que me acontece, se encuentran entre el maestro o la maestra y los saberes de sus estudiantes.

Tienen la facilidad de crear encuentros y en ellos acontecimientos, son producto de los encuentros de aula y la ardiente necesidad de hacer algo con aquellos saberes que llegan de afuera para hacerlos más cercanos. Estos artefactos, por ende, son propios de la clase, son efímeros, intensivos y temporales.

A Palabra: Arte.

Tanto la educación, la pedagogía o la formación no se pueden considerar como una simple labor de la cotidianidad, por el contrario, deben ser entendidas como un arte importante y vital dentro de nuestra sociedad, ya que gracias a estas los individuos pueden desarrollarse y su visión sobre el mundo puede ser radicalmente cambiada para bien.

“¿Qué hay que tener en cuenta a la hora de encarar una clase, un día, una época, como para que los niños se sientan impulsados a la propia actividad? Sólo un sentido artístico le permite al educador acompañar adecuadamente el desarrollo del niño, ya que ninguna sistemática es capaz de atender las necesidades de lo individual en su transformación.” (Steiner, s.f.)

Mi experiencia pedagógica me remonta a la sesión de “Cineflexión” que realizamos en la clase de pedagogía y formación, el mero hecho de por medio de una película analizar y aprender conceptos de la pedagogía me parece de por sí increíble desfavorecidos, esta cinta cinematográfica me cuestionó mucho la labor de la educación y la importancia de la misma.



PROFESOR: También puede ser denominado conocimientos teóricos, científicos, lingüísticos y de vida. U enseñanza-aprendizaje igual que el alumno, que es la pers búsqueda del conocimiento, sea tanto externo como desde su interior.

En la película ágora podemos observar como comienzan los profesores (maestros) su labor desde el empirismo y que a pesar de eso, eran quienes más conocían y más se acercaban al saber. Además compartías estos conocimientos con sus estudiantes mientras seguan investigando cualquier otra duda que les surgiera a través de la experimentación.

Mis profesores no sólo me enseñaban académicamente, se inspiración, en ejemplo, en orgullo. Considero que un bu mensaje en el cuerpo, en el corazón y en el alma de un estu la vida y la madurez a través de la experiencia. Mis primer me acompañaron en mis primero años de vida igual que la r años he tenido cientos de personas (maestros) que me aco dejándome una enseñanza.

Referencia: *El maestro, según lo consideraban los griegos*

E. Experiencia: Es ese suceso que causa en ti algo, un sentimiento, que mueve algo de tu vida.

La experiencia es en primer lugar un paso, un pasaje, un recorrido, un trayecto, un movimiento. Experiencia como viaje, travesía. El sujeto de la experiencia es un sujeto en tránsito. Ese per tiene que ver con una dimensión de ese viaje, una dimensión constitutiva de la incertidumbre. Es un viaje incierto cuyos resultados no se pueden anticipar. (Larrosa)



En este primer semestre aprendí muchas cosas, cambie el concepto que tenía sobre la educación y formación, me di cuenta que son conceptos muy amplios

, y que son muy relativos, por el hecho de que para cada persona es diferente, y pasan por procesos diferentes.

Compartir con personas diferentes, con personas que nunca antes había visto y que ahora se puede decir que tenemos una amistad, relacionarme nuevamente con personas diferentes me hizo darme cuenta de la gran variedad de personalidad que antes había ignorado, y de la importancia de conocer personas nuevas para mi crecimiento personal.



maestro, y es aquel que imparte
n maestro es parte esencial del proceso
ona que será guiada y asesorada en la



convirtieron en maestros de vida, en
en profesor es ese que deja un nuevo
diante. Un maestro también forma para
os maestros fueron mis padres, quienes
mayoría de mi familia, y a través de los
mpañan en este tren y luego se bajan,

os, era quien formaba el carácter del



Medellín (Colombia), junio de 2016.

Abecedarios pedagógicos

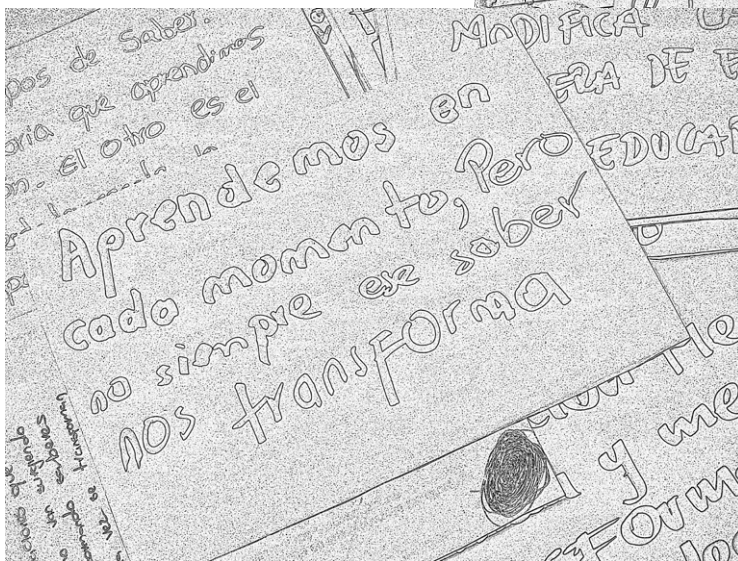
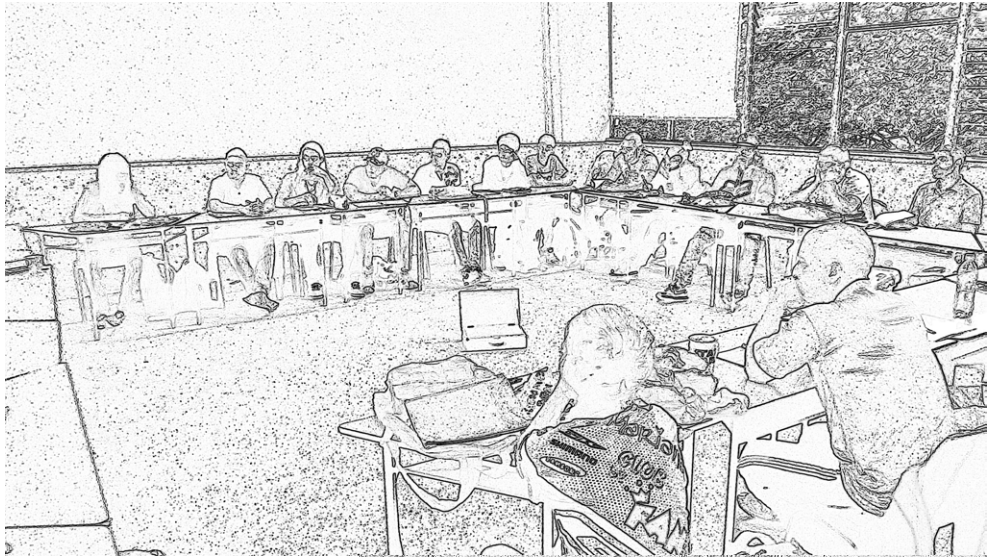
Un listado de palabras propias, algunas creadas, que entablan conexiones entre los conceptos de otros, los propios y la vida.



Medellín (Colombia), marzo de 2016

Objetos vivos

Arte-factos para decir de la educación actual.



Medellín (Colombia), primer semestre de 2016.

Caja de los silencios y las palabras

Un baúl, la posibilidad de hablar o de callar y hacer resonar aquello que leíamos, que otros nos decían, que los libros proponían en clase a nuestra medida.

Artefactos que dan voz a la experiencia

Existen arte-factos que nos ayudan a decantar aquello que acontece en el aula de clase y que a su vez carga con todo un saber pedagógico que supera el orden académico, aquel en el que transitan los saberes menores. Estos arte-factos no son tan efímeros, tienen la capacidad de perdurar en el tiempo, son casi siempre palabras acompañadas de imágenes que le dan voz a la experiencia de clase, a aquello que nos pasa, diría Larrosa (2006), aquello que nos-toca y al tocar-nos nos transforma.

Estos arte-factos son movilizados por las preguntas, preguntas por lo vivido, por lo personal, cuyo fin no está en aquello que se puede contar, sino que se constituyen en la oportunidad perfecta para preguntar-se, sorprender-se, abrir-se, movilizar-se, y de esta forma estar atentos a los devenires que suscita el acto pedagógico.

**¿Y tu qué piensas? ¿y tu qué sientes? ¿y
tu qué ves? ¿y tu qué oyes?,**

son algunas de las preguntas que posibilitaron la creación de algunos arte-factos en esta aula de clase universitaria.

Carta al cuerpo

Quisiera comenzar diciendo gracias, porque has aguantado momentos extremos, tanto de dolor y de felicidad. Eres en duda un cuerpo resistente.

hemos pasado juntos momentos escalofrantes, como aquellas pérdidas de otros cuerpos, cuerpos que se estremecen y que nunca se olvidan, porque marcaron con acritud que no se ven, lo que ahora somos; esos cuerpos que se fueron, marcaron el sentimiento más fuerte que haya sentido en toda mi existencia, el amor incondicional y eterno que aún habita mi ser.

También hemos sentido miedo y angustia, al afrontar y pasar por momentos difíciles, como aquella noche cuando te olvidaste de como respirar, sé que aún cuando lo recuerdas vuelve a pasar por el cuerpo cierto escalofrío.

Medellín (Colombia), junio 2016.

Cartas al cuerpo

Estudiante -cartógrafa.

... estos paradigmas y después de leer el texto de David Le Breton, me doy cuenta que quiero ser ese maestro capaz de transmitir más que su clase, su experiencia de vida, sus consejos, su solidaridad. No veo problema en crear esa intimidad con el estudiante, a pesar que mis anécdotas pueden ser muy fuertes o muy estúpidas para ellos.

Contrario de mi maestra de matemáticas, quiero ser ese docente que invite a trabajar en equipo, que se preocupe por las falencias y se alegra por las fortalezas del grupo. Quisiera poder individualizar cada estudiante para así comprender sus gustos, poder generar más preguntas y que este, según su situación, gustos e interés; las resuelva a su manera, las acomode a su vida; y puede a partir de allí generarse otras muchas preguntas. Sin corregirlo, sin decirle como lo tiene que hacer, limitándome solamente a mostrarle dos o tres caminos, con la confianza de que puede adentrarse a cualquiera de estos, sin temor a represalias, simplemente con la finalidad que interiorice todo aquello que le hace bien, además de brindarle libertad, seguridad y autonomía.

Quisiera formar una persona crítica, sin temor a expresar con su cuerpo o sus palabras lo que piensa. Quiero llenar de anécdotas, cuentos, películas y textos que lo permitan al estudiante labrar su propio arte. Sería muy erróneo de mi parte imponer una planilla, un sistema de evaluación o un regaño por algo que no es de mi gusto, cuando debo darme cuenta que el primer equivocado soy yo, al esperar que un ser humano actúe y sienta agrado por las mismas cosas que me agradan a mí.

Quisiera crear personas vivas en todo el sentido de la palabra, capaces de gritar, correr, dormir y hacer el ridículo si es preciso en son de su felicidad. Le Breton dice "el objetivo de un educador es atribuir al nacimiento de una personalidad, de ayudarla para apropiarse creativamente del mundo que le ha tocado en suerte". Tomo esa pequeña frase como mi rol de docente, con la pequeña variación de hacerles ver que a ellos les ha tocado este mundo solo para sus primeros años, pues la vida esta echada a su medida, a sus capacidades y solamente ellos tienen el control de ese timón, en el cual yo, su familia, sus amigos y el resto de personas serían solamente tripulantes de su barco.

Al finalizar el texto dice "la más bella adquisición del niño no es el almacenar conocimiento, sino la de no ignorar que el mundo jamás le será dado en su totalidad, y que él no acabará nunca de aprender".

Eso me da a entender que toda la vida pasamos siendo niños, pasamos nuestra vida aprendiendo, haciéndonos preguntas y buscando respuestas. Diría que para un amante de cualquier arte jamás se deja de ser niño, pues es

TEXTOS: EL CUERPO Y LA EDUCACIÓN, EL PERFUME DE LA MAESTRA.

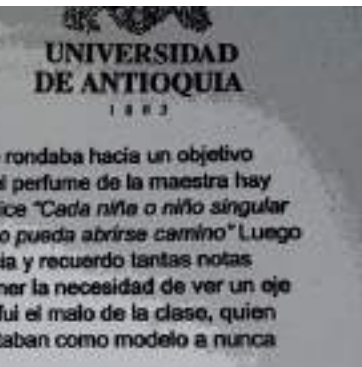
PERSONAJE DE MAESTRO:

Es imposible negar que antes del texto mi mente muy diferente de lo que es el maestro ideal. En una pequeña frase que me llamo la atención, y que necesita estrategias diferentes para que su deseo de leer esto me remita a un pedazo de mi infancia, tantos momentos un poco amargos por tener que no era de mi agrado. En muchas ocasiones nunca podría aportar nada bueno, incluso, me citan seguir, pues jamás triunfarían en la vida.

Vagos recuerdos pasan por mi mente en aquel chico más malo de la clase, ósea yo, se la pasaba en el cuaderno. ¿Por qué esos dibujos nunca fueron de clase de dibujo técnico era el mejor, acá era la otra pregunta me surgen después de leer esos pequeños recuerdos de profesor por la manera en que actuó frente a mí. Si diferente hubiese sido si en algún momento ese profesor me hubiera enseñado algo, porque de mi desagrado hacia la clase.

Continuo con la lectura y cada letra me llama la atención, en algunos casos me recuerda algo de mis épocas escolares, pero me pide que no pueda equivocarse. ¿Qué hay de malo que un profesor

es el encargado de dar varias cosas y hacer es el hecho de que se encarga de dar muchas cosas de pedagogía, lo más extraño está en que es totalmente reflexiva y abierta a proponer nuevas métodos de enseñar, omitiendo la educación tradicional, pero en clase de pedagogía es muy metódico y solo se acerca a lo tradicional. Este maestro está dispuesto de siempre a aprender de sus estudiantes, escuchando, aconsejando y guiando si es necesario, él solo asegura una preparación a la medida y está en el hecho de que no haya que poseer algo en ellos, de que no les transmita algo de pasión por lo que está enseñando, él espera que sus estudiantes vean distintas maneras de la educación y que ellos mismos se plasmen a futuro como los licenciados que quieren ser y eso es Amor, un profesor que educa cuerpos y brinda libertad de que vean el maravilloso mundo de la educación.



¿Un maestro?

Pienso que de verdad esta palabra abarca al joven o niño, acompañando en el camino, trayendo una persona que tiene el conocimiento, que está en lo cierto en todo momento, que no deja atrás a sus posibilidades y aplicaciones personales. Pienso el término adecuado sería orientador, el orientador solo da bases para que el alumno saque sus conclusiones por sí mismo, errores o aciertos, pero que más el alumno quien descubre ese suceso. Ahí entra la parte compleja ¿Cómo corrigir al alumno entender al educado que está equivocado, sin superponer nuestros conocimientos personales?

La línea plantea cuestiones importantes, cómo la que el niño es educado desde su nacimiento, no solo el orientador en la escuela "lo educa" sino que todos los personas y grupos de los que se rodea juegan un papel importante en la vida del niño. Y como cada personalidad y toda su información son elementos que afectan positiva o negativamente al menor. Con conceptos ya establecidos por una sociedad que los privilegia pero no los cumple, el alumno es quien determina lo que es correcto y lo que es incorrecto, al lo discute con la ayuda del maestro, sin que este de lleno le ponga una barrera de lo que "está bien o está mal"

El maestro no es el artífice de la educación, es un colaborador de su descubrimiento, el da las bases, el alumno lo construye desde su propia experiencia, desde sus vivencias, él construye a sí mismo en un investigador, formando interrogantes que podrán ser resueltos, sí, pero quien determina eso, como llegan los grafos a las filosofías de la antigüedad, a sus grandes conclusiones, sino mediante interrogantes y preguntas que parecen lógicas.

Esto en cuanto al acompañamiento que brinda el orientador, otro aspecto interesante es plantear el texto "el perfume de la maestra" de Mercedes Milgravia, donde se plantea cuestiones interesantes en cuanto a la relación entre orientadores y educandos. La relación es un tema complejo, donde el orientador debe individualizar a cada joven o niño, un mundo de personalidades en un aula de clase, ¿cómo brindar ese apoyo y esa relación a todos si cada niño es un mundo?

En el texto plantea como en su experiencia varios alumnos le habían dado, aprovechaban esos beneficios que ella les había dado, y como muchas veces se veía igualada con ellos, interesante situación, donde el alumno descubre esa libertad, donde rompe esas barreras de respeto al mayor o menor desde sus maestros. Ahí considero que la docente corrió un gran riesgo, puesto que esta situación pudo haber llegado muy lejos, debido a que los niños o jóvenes muchos veces los venían, y el esto pasa como todos el estudiante está bien está mal, ¿cómo orientar cuando la fue bastante? ¿Cómo orientar cuando los sentimientos quieren tomar el control?

ella está formando seres humanos llenos de experiencias motrices y emocionales, que van formando a ese mujer y hombre que construirán sociedad, a partir de un tejido hecho de relaciones interpersonales, hecho de experiencias

NIÑOS y NIÑAS enfocados en competir con ellos y ellas mismas, No con el otro o la otra.

NIÑOS y NIÑAS Amándose y conociéndose

NIÑOS y NIÑAS creadores de su propio discurso

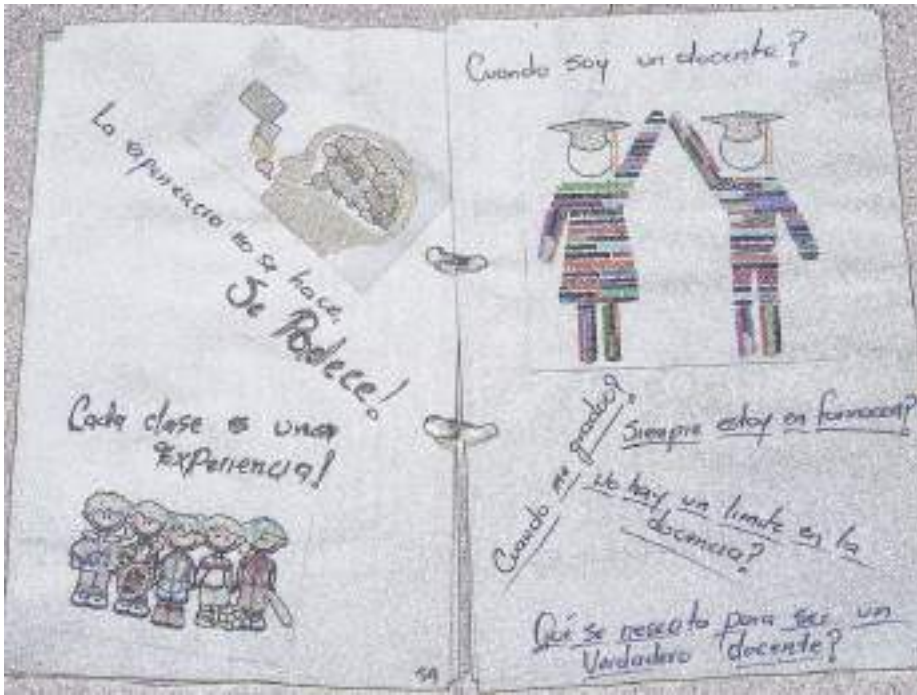
NIÑOS y NIÑAS solidarios y cooperativos

NIÑOS y NIÑAS que respetan y aceptan la diferencia

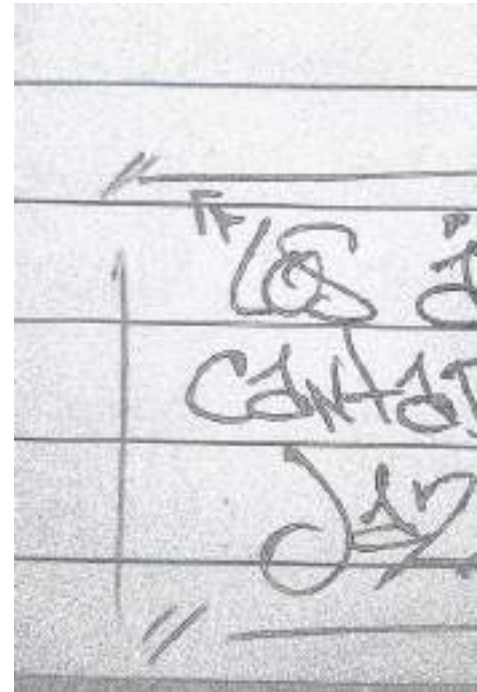
NIÑOS y NIÑAS Autonomas

NIÑOS y NIÑAS soñadores

Medellín (Colombia), primer semestre de 2016
Voces de la experiencia Estudiantes- cartógrafos.



Medellín (Colombia), primer semestre de 2016
Bitácoras de viaje
Estudiantes- cartógrafos.




ARBOL
BAN
2^o

Como una clase de Educación Física dentro de 15 días ✓

Observación obras de Arte Museo

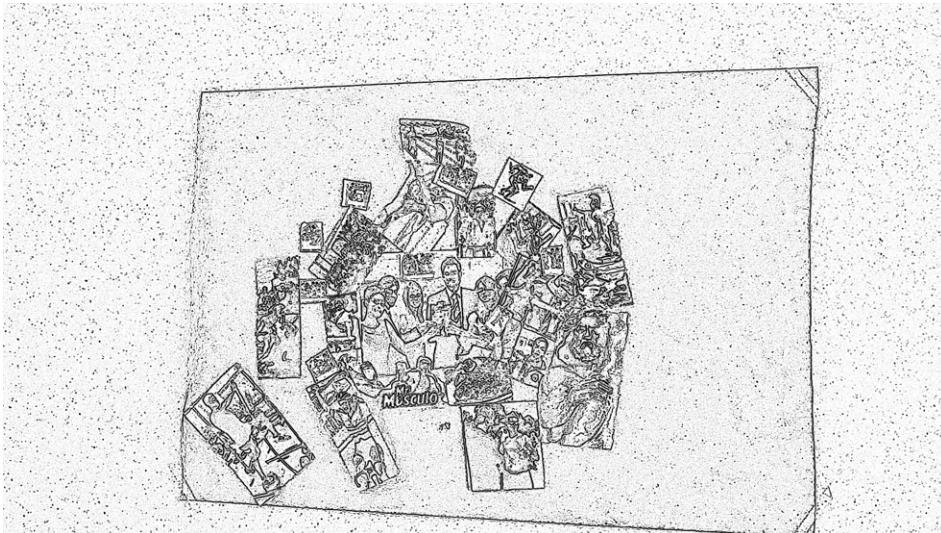
Se logra una mirada diferente del
cada cuadro cada escultura; con
partir de solo buscar la interpretación
o idea en su obra, transformando
ver y fotografiar, sino dejarse sorprender
tomando diferentes posturas, tomando más cuerpo y el sentir
desde varias miradas del Ser, logrando más dimensiones
y perspectivas.



Arte-factos que constituyen saber

Los arte-factos en el aula de clase no solo cumplen una función mediadora, para quienes habitamos el aula también se constituyen en una forma más de producción saber, un saber que es siempre nuevo, un saber de la diferencia. Todo lo que hacemos en el aula de clase y lo que se produce en ella constituye saber, de las reflexiones, las conversaciones, los movimientos, las lecturas, los problemas, las preguntas, siempre surge algo nuevo, que tiene un potencial creador de afectos, perceptos y conceptos en quienes hacemos parte de ello.

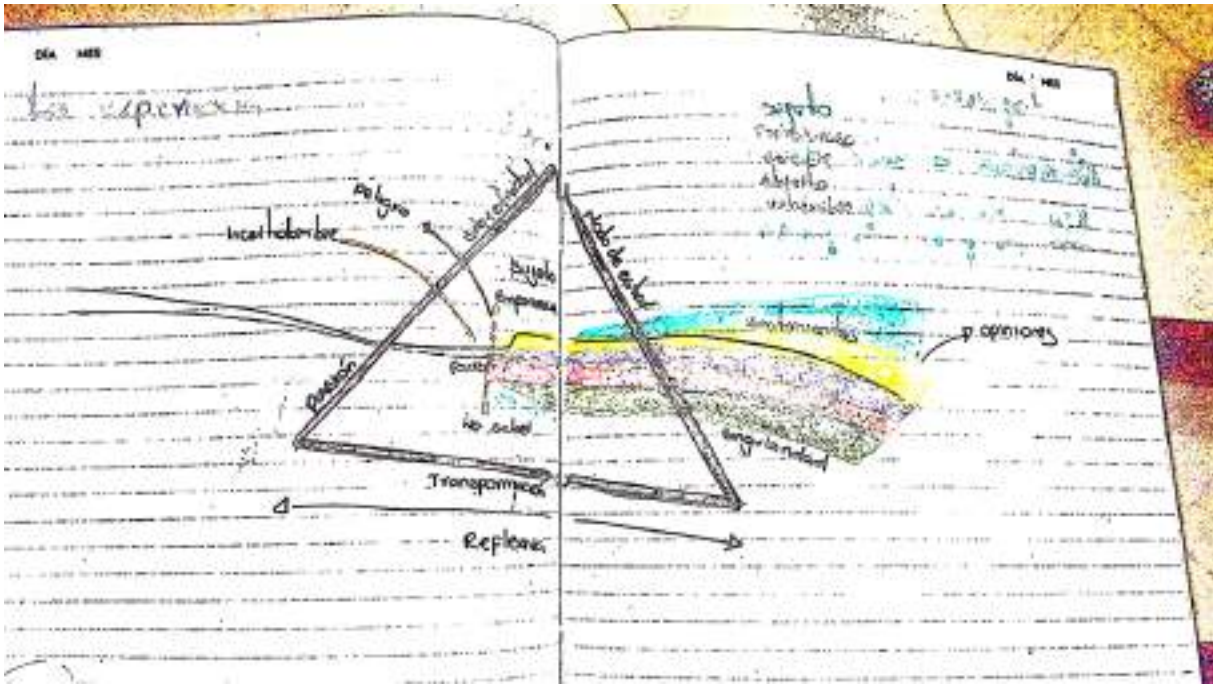


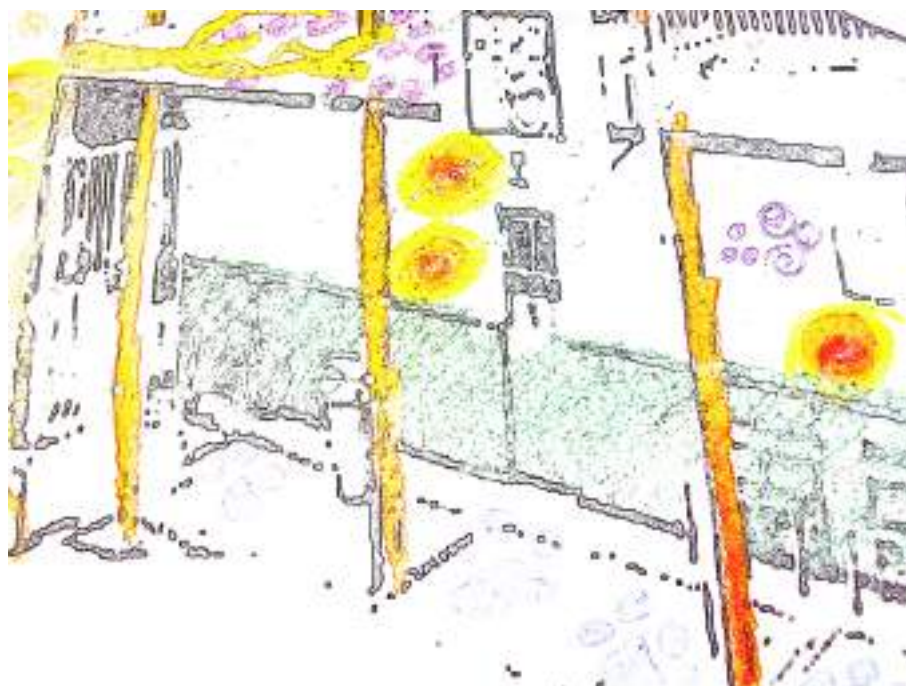


Medellín (Colombia), primer semestre de 2016

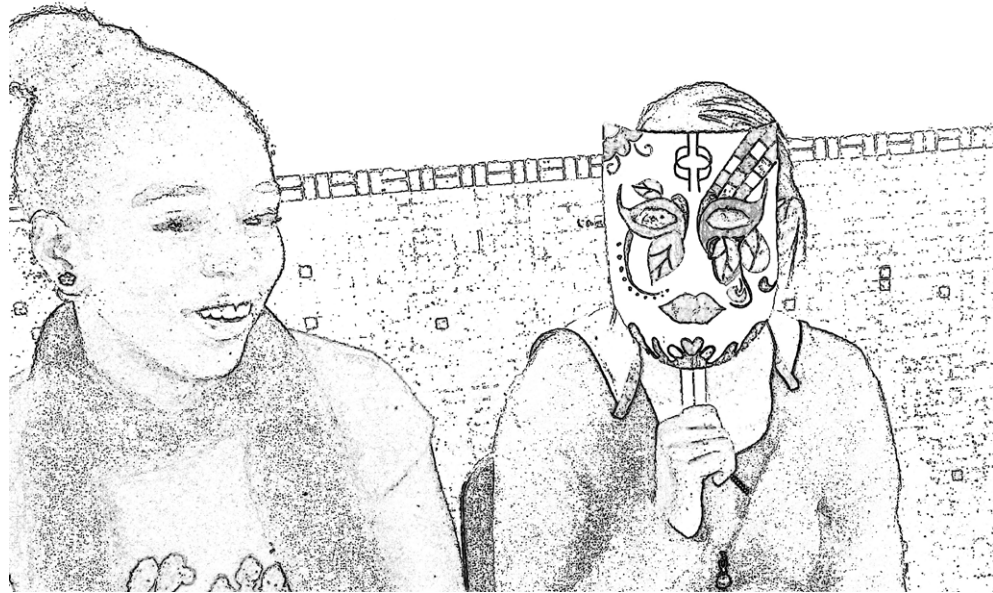
Fotografías.

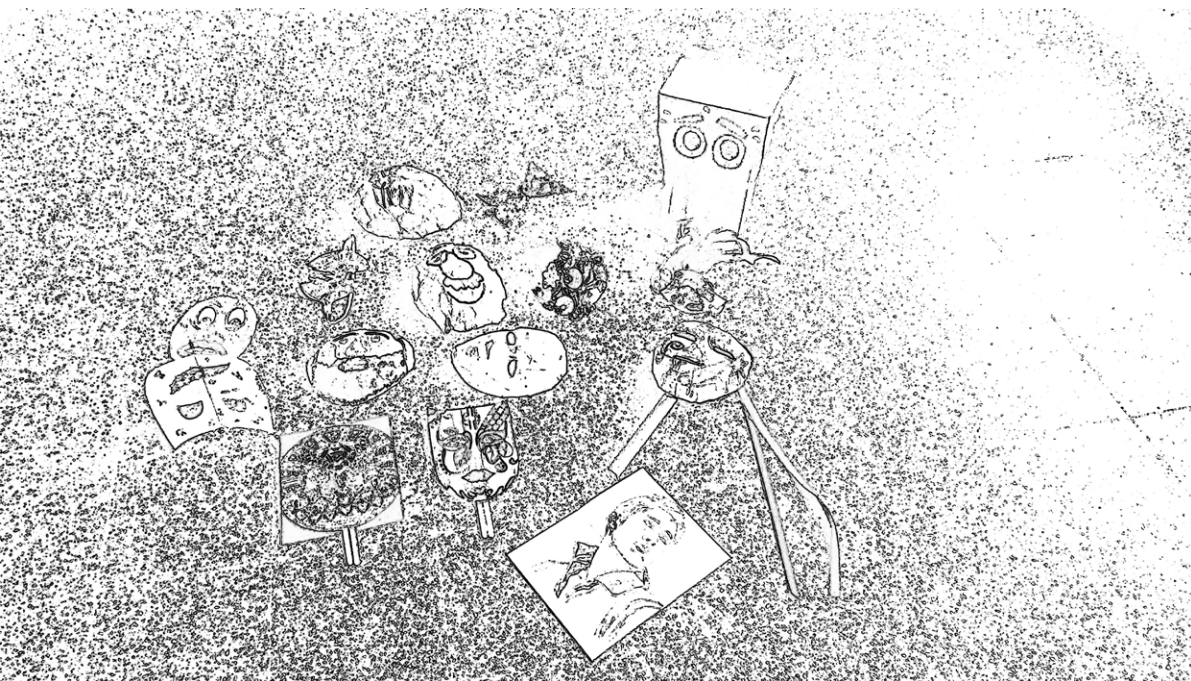
Estudiantes- cartógrafos.





Medellín (Colombia), primer semestre de 2016
Dibujos
Estudiantes- cartógrafos.





Medellín (Colombia), primer semestre de 2016
Creación de personajes
Estudiantes- cartógrafos.



Las presencias

María, la profesora-cartógrafa-artista-aprendiz:

Acostumbra llegar antes que sus estudiantes al aula de clase.

Carga en su bolso libros, marcadores, hojas limpias, lapiceros de colores, su celular, un cuaderno que viaja con ella siempre.

En ocasiones su bolso no le es suficiente, trae consigo un baúl, lana, marcadores extra, tijeras, papeles reciclados, telas, vendas y aún más libros.

Alejo, el estudiante-cartógrafo:

Acostumbra a llegar temprano a clase, siempre llega expectante, no vive lejos y generalmente tiene otras clases antes que esta.

Lleva consigo en su bolso uno o dos cuadernos, una cartera con lápices y lapiceros, un libro de bolsillo, generalmente literario y su almuerzo.

A veces lo acompaña su saxofón, o una clave, o su guitarra.

Sara, la estudiante-cartógrafa:

Casi nunca puede llegar temprano a clase porque antes debe comer algo y cambiarse la ropa porque viene de dar clase de natación en la otra sede de la Universidad.

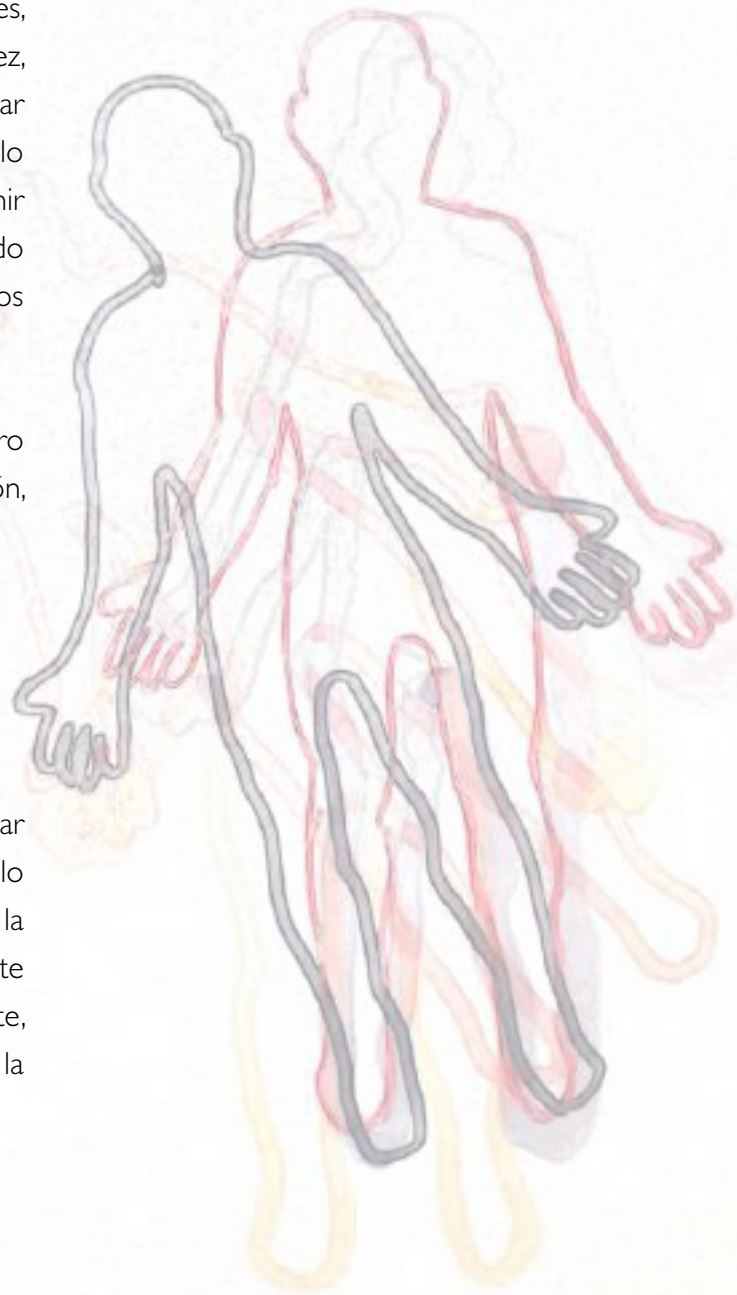
En su bolso carga con varios cuadernos y generalmente un libro, su cartera con lápices, lapiceros, marcadores y colores. También lleva ropa de cambio, su traje de baño y al lado sus aletas.

El aula de clase, es el espacio en el que convergen semana a semana alrededor de 20 personas que con bolsos cargados de lo que son han decidido encontrarse para vivir la educación. Es el espacio para hacer-nos presentes, es el espacio para hacer-nos y des-hacernos cada vez, finalmente de eso se trata el acto educativo, de movilizar aquello que somos tras el encuentro con los otros, con lo otro y abrir la posibilidad a hacer-nos otros, en un devenir constante. De tal suerte que la Educación es ante todo presencias, son ellas a través de las cuales generamos encuentros.

Estar en el aula de clase, es disponernos a un encuentro personal con nuestros estudiantes, a entablar una relación, a

**mirar-nos, olfatear-nos,
sentir-nos, con-versar,
escuchar-nos, atender-nos.**

Hacernos presentes en el aula implica no solo el estar ahí, demanda un ser ahí, vivir ahí, devenir ahí, con todo lo que somos, con nuestros múltiples tejidos, abiertos a la posibilidad de seguir tejiendo junto a otros, de tal suerte que más allá de los roles desempeñados tradicionalmente, hacernos presentes provoca la producción misma de la diferencia.



Una hoja en blanco sobre cada puesto recibe a los estudiantes hoy en el aula de clase y María pregunta: -¿cómo llegaste a clase hoy?-

Hoy llegué a clase con ganas de aprender más sobre el cuerpo de como aprende, de como se mueve.

Vine con dispositivos de realizar juegos, diálogos y dinámicas que contribuyan a la integración e interacción con el otro

Vine con ganas de ser más paciente y así crear un espacio armonico, en el que pueda jugar

¿Cómo llegaste hoy a clases?

Llego con mucho animo de aprender mas cosas en las clases de hoy ~~un poco~~
~~es poco de suso por los~~

¿Cómo llegué hoy a clase?

Tranquilo, y descansado despues de una semana reflexiva e igualmente activo un poco frente a la bicicleta.
Un poco más pensativo, y con nuevas ganas de continuar luchando.

¿Cómo llegué hoy a clase?

Hoy llegué a clase como lo suelo hacer siempre. Con muchas expectativas de que pueda recibir de los demás y ese recibir incluye el que por medio de una actividad pueda ser direccionado a encontrar algo que hay en mi ser que no me he fijado que está aquí

También con incertidumbre e intriga por las dudas que genera el hecho de las tareas que son asignadas y que muchas veces se me convierten en una carga.

Normalmente llegué tarde pero no porque había madrugado sino porque me tome mucho tiempo en venir de casa a la U. Mi estado de ánimo es bueno, tengo ganas de estar en clase aunque aún tengo el trabajo de semana santa encima, sin embargo me siento contenta de haber llegado a clase.

¿Cómo llegaste hoy a clase? *

Llego como cada lunes un poco ansiosa, con expectativas de lo que va a pasar, de orlos, de verlas.

Pero hoy hay algo particular estoy desansada, llego tranquila,

siento liviana, llego como pluma dispuesta a emprender viaje que es las aires me van a llevar y no como una quizás muy fuerte que pero tiene muchos obs por detrás.
resión

llegué tarde, como me es algo de costumbre, agitada y a pendida, pero muy entusiasmada y con el cuerpo preparado para iniciar de nuevo

¿Cómo llegaste hoy a Clase? de OP

Llego en todo los estados, pero en la mente de tiempo pero que seati que solo just para con much cosas de seguir en proceso de aprendizaje así en la U, instriga por que al leer se 40% en todas las ages, se desparte la parte de ¿Cómo me?, ¿trabaja que cambiar?, etc...

Como Llegue Hoy a Clase

→ a pesar del tráfico la bola, el desorden de la gente, para mi. Hay es un increíble día y gratificante.

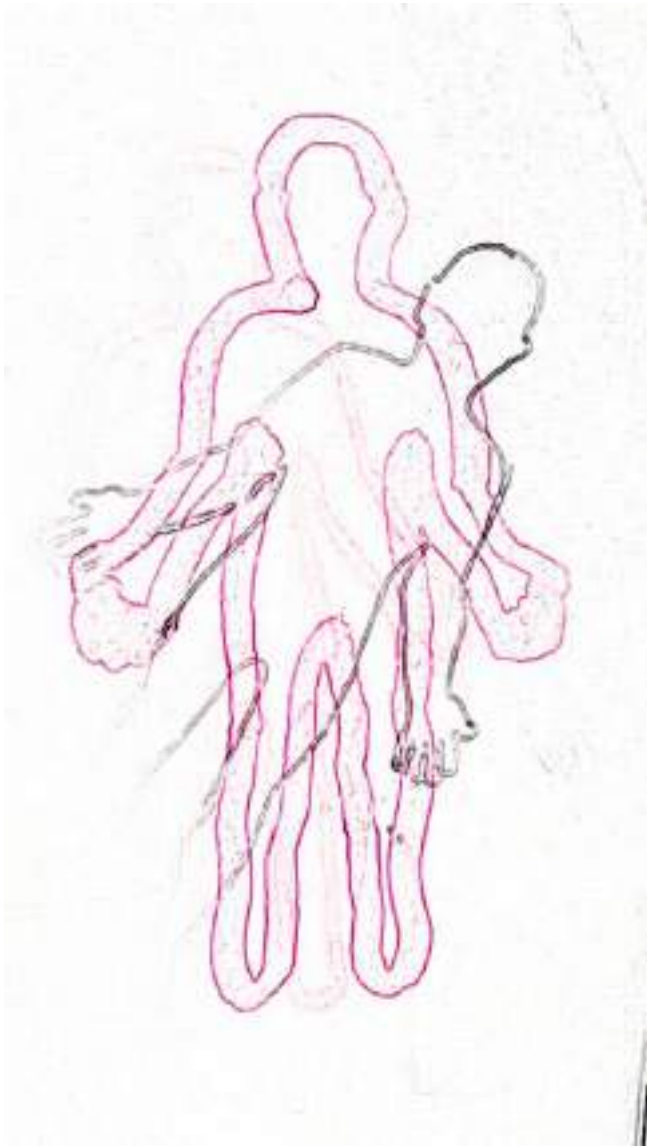
Digo que a pesar por que en estos días de descanso viaje a varios puntos y la tranquilidad los diferentes climas, sus paisajes con atardeceres me brindaron por yorgillo al saber que nuestro departamento tiene una linda historia en algunos puntos.

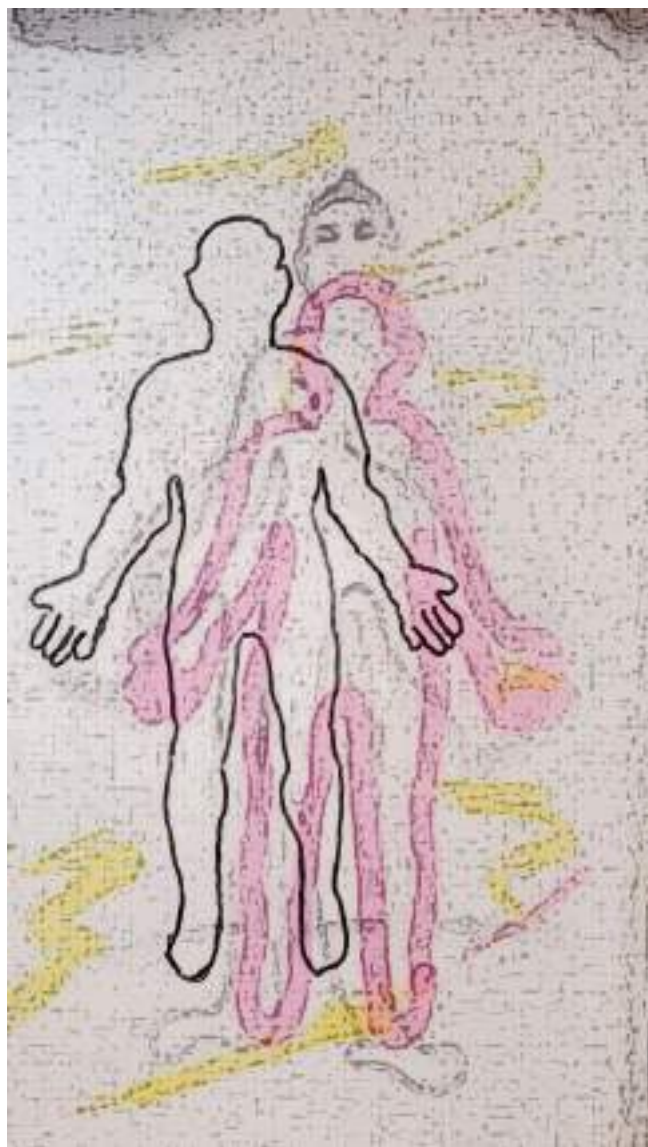
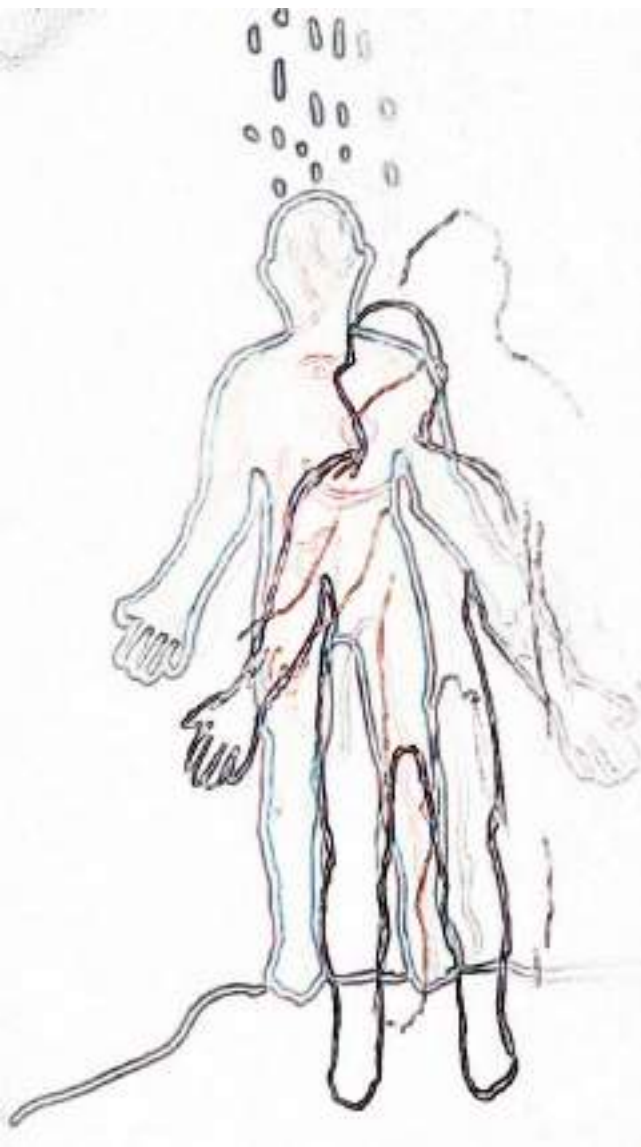
Por eso al cambio tan bueno de entorno, es excelente.

El cuerpo me duele por ~~estar~~ estar en una moto más de 4 horas pero llenarme de paisajes en mi mente, lo compensa.

Hacernos presentes en el aula de clase nos convierte en agentes activos de diferencia, la disposición para el encuentro favorece el aprendizaje, entendiendo que el aprendizaje no es un acto a partir del cual pasivamente recibo, es un acto en el cual activamente creo, porque no se trata solo de lo que se entrega, sino también de lo que se produce en el encuentro, se trata de inventar lo que aún no existe, aventurarse a salir para encontrarse con el otro y lo otro.

El aprender viene acompañado de un acontecimiento que produce algo en el cuerpo, no es un encuentro que pasa desapercibido, sino que deja huella y así deja de estar afuera, para hacer parte, no es acumulable, tiene una función transformativa, produce un devenir fuera de lo que ya se es, por lo cual es difícil delegar esta función a una sola persona, se necesita de lo múltiple para que el aprendizaje se de.





...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....
(Deleuze, *Diferencia y Repetición*, 2009)

CAPÍTULO VII

ENTRE LÍNEAS,
fuerzas, Cuerpos, Educación
y Diferencia

Volver a CON-tenidos



Entre líneas, fuerzas, cuerpos, educación y diferencia

Para continuar CON-poniendo nuestro mapa sobre la producción de diferencia en un aula de clase universitaria, a continuación haremos una lectura de las líneas visibles a nuestros sentidos que se hicieron presente en los encuentros de aula, aquellas que fueron afectadas por las diversas fuerzas que pasaron por los cuerpos y que provocaron la producción de la diferencia. Esto con la intención de hacer visible lo que acontece en el plano sensible y provocar una atención especial sobre aquello que desde los cuerpos pretendemos enseñar, mostrar la potencia de atender los cuerpos en el campo educativo.

Si la diferencia es producida por el encuentro entre fuerzas que pasan por los cuerpos

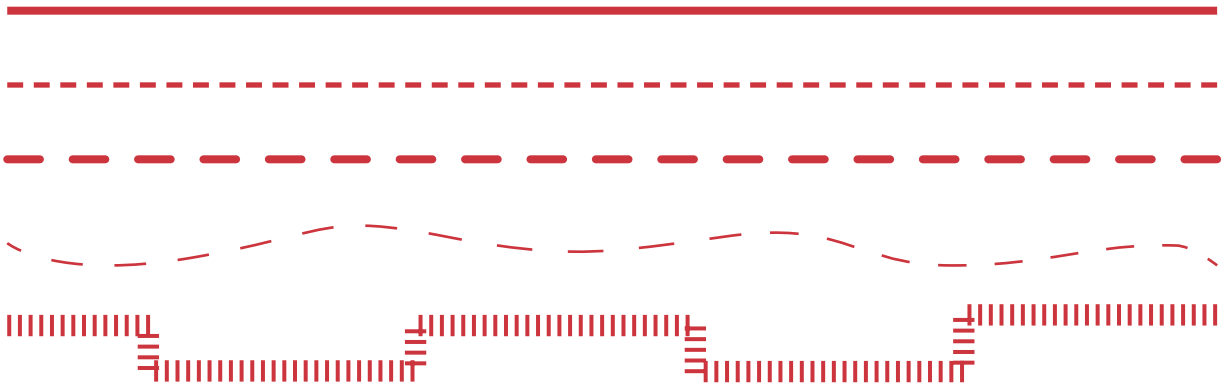
**¿qué fuerzas son productoras de
diferencia en el encuentro de aula?
¿cómo captar las fuerzas que acontecen
el aula?,**

en este intento por experimentar en el aula de clase, nos atrevemos a rescatar algunas de las fuerzas, aquellas que alteran algunas líneas fijas, las que causaron fisuras, aquellas que desplegaban la fuga a otros territorios. Cada fuerza acciona sobre las líneas, las moviliza, genera cortes, quiebres, pliegues; se requiere la presencia de fuerzas de agitación, presión, alteración, caos, tensión, temblor; contacto, impacto, atracción, repulsión, que nos muevan de los lugares estables y traspasen las

líneas duras, las conviertan en otras líneas, que generen rupturas y pliegues sobre ellas; esa es la violencia de la que habla Deleuze a partir de la cual la diferencia tiene lugar, aunque también existan aquellas fuerzas productoras de las formas fijas de *la repetición sin diferencia* y el calco, que hacen repetición pero no producen diferencia.

Estar *atentos a las fuerzas* implica saber cómo se configuran, cómo actúan, cuáles son sus alianzas, sus acciones sobre las líneas, y aunque no podemos predecir cuándo y cómo aparecerán o actuarán, si podemos provocarlas y abrir la piel a aquellas que sabemos potencializan la diferencia en el aula, nuestros modos de habitar el aula requieren de mayor ahínco para provocar las fuerzas activas de la diferencia en los escenarios de encuentro educativo. La educación puede ser pensada como una máquina productora de sensibilidades, aquellas capaz de captar las fuerzas, porque estas acuden masivamente a los lugares de encuentro, en los que también se resistan las fuerzas que menguan y desvían la diferencia. Esta cartografía, se constituye en uno de los posibles modos de intensificar las fuerzas activas, de *generar rupturas y discontinuidades*, alterar la frialdad de lo hegemónico y/o identitario, para adquirir una sensibilidad particular al acontecimiento.

Este CON-puesto de líneas, fuerzas y sus afectos es lo que constituye un mapa, el mapa de esta aula universitaria, no se hace como una lectura topológica y física, sino como el modo en que este grupo de personas existimos juntos, con nuestros trayectos, nuestras intensidades, el lugar al que fuimos llevados, nuestro espacio, nuestro tiempo, nuestra historia. Es un modo de subjetivar aquello que nos acontece en el aula, de crear nuevos territorios de existencia, los cuales serán siempre otros de acuerdo con los encuentros que se generen, los contextos y los tiempos. Este mapa, que a su vez es una cartografía, es un mapa de intensidades, de afectos, de perceptos, de conceptos.



Para operar esta cartografía, tenemos:

* **LAS FUERZAS:** en la física, la palabra fuerza se utiliza para expresar la capacidad de modificar la forma o estado de reposo de un cuerpo; en la cartografía y el arte, es la potencia que produce las líneas. Acuña ambas definiciones, las fuerzas tienen la capacidad de producir las líneas que conforman los cuerpos y sus movimientos, pasan por los cuerpos y los transforman, son plurales,

con distintas intensidades,
c o n d i s t i n t a s p o t e n c i a s .

Para Nietzsche, pueden ser pasivas y activas, afirmativas y negativas, con la capacidad de crear modos de existencia o de negarse a la creación, pero finalmente son estas las que constituyen los cuerpos en un devenir constante y múltiple.

Para esta cartografía nos valdremos de algunas fuerzas nombradas por la física que tienen lugar en los cuerpos y que por sus potencias generan efectos distintos cada vez que entran en relación con una línea o crean una nueva.

** **LAS LÍNEAS:** Kandinsky diría que “es el efecto inmediato de una fuerza” (Henry, 2008, p. 66), su etimología la remite a hilo hecho de lino, línea; otros dicen de las líneas como superficies grabadas de estrecho trazo imaginario, camino entre dos puntos, simple trazo, un fragmento, frase inacabada, surcos de un campo arado, límite de cualquier silueta, contorno, cordón delgado, entre otros, (Ingold, 2007); para Deleuze (2005a)

**UNA VIDA ESTÁ HECHA DE LÍNEAS, EL CUERPO MISMO DE
TEJIDOS ENTRE PEQUEÑOS HILOS.**

El mundo de las líneas incluye todas las formas posibles, todas las sonoridades, las formas, rectas, curvas, angulares, etc; según Deleuze existen unas líneas duras, otras flexibles y unas de fuga; se trata de ensayar sobre cada línea todas las variaciones y transformaciones posibles y reconocer los impulsos, las fuerzas que están en el origen de sus desviaciones, saber qué es lo que las mueve, las ondula, las quiebra.

***** LOS EFECTOS SOBRE LAS LÍNEAS:** las fuerzas crean líneas, pero también provocan el movimiento de las mismas, pueden actuar individualmente o en grupos y a través de *c o r t e s* , *g r i e t a s* y *p l i e g u e s* las transforman, las mueven y generan nuevos modos de existir. Kandinsky planteaba que la línea resultante del accionar de una sola fuerza es una línea recta a la que nada se le opone aquellas que Deleuze llamaría líneas duras, mientras que la acción de dos o más fuerzas generan movimiento a las líneas, de allí la línea curva, angular, quebrada, zigzagueante, entre otros movimientos posibles, dichas fracturas son resultado de fuerzas de presión, colisión o desgaste (Henry, 2008; Ingold, 2007).

Los movimientos se generan sobre las líneas más blandas, flexibles, de manera que al accionar de las fuerzas se doblen sin romperse, mientras que los cortes, fisuras y grietas se originan en líneas más duras, como el concreto o la madera, en la tierra o en el músculo. Algunos de estos efectos sobre las líneas pueden ser accidentales, la mayoría de las veces lo son, difíciles de predecir y controlar, así como difícil es de prever el encuentro con las fuerzas que puedan des-estabilizar las líneas, y ¿qué líneas? ¿las líneas de quién?



no sabemos de ante mano porque dichos encuentros ocurren en el ahora, en el instante y sus transformaciones devienen constantemente.

**** **FUGAS:** Inglood (2007) diría que existen también unas líneas fantasma, como las líneas fronterizas, o aquellas que dividen los territorios, los mares, los cielos, las abejas, trayectos que no son fáciles de ver; que habitan el mundo inteligible, incoloros, inoloro, sinsabor; algunas de ellas no encuadran, son inclasificables, un destello total de la novedad, lo inesperado, lo nuevo, del puro devenir:

**SON GENERALMENTE IMPERCEPTIBLES,
INDESCIFRABLES, PORTADORAS DE LA
DIFERENCIA EN SÍ.**

Se traza el plano al mismo tiempo que las líneas y sus fuerzas, como quien teje, entablaremos relaciones entre *las fuerzas, las líneas y sus modos* de afectación y las fugas que se producen en la experiencia de aula, en aquella construcción colectiva, aquellos entrecruzamientos que se generan entre los que nos encontrábamos en el aula de clase, “la tejedora une las líneas formando una superficie sobre al que los hilos originales a parecen ahora como trazos, concretamente con el patrón que forma su entrelazamiento” (Inglood, 2007, p. 81). Aunque cabe anotar, que la expresividad de las líneas puede ser infinita y del mismo modo su lectura, no pretendemos aquí abordarlo todo, solo aquello que fue perceptible a nuestros cuerpos en el aula, sería imposible y además contradictorio una figura objetiva de las líneas vitales ya que las líneas son y seguirán habitando una libertad infinita.

Preguntas por lo acontecido en el aula como

- ¿qué afectos se han producido, cuál es su intensidad y cuándo han devenido en agenciamientos?
- ¿cómo se relacionaron las líneas?
- ¿qué fuerzas afectaron las líneas duras, flexibles y de fuga?
- ¿cómo se creó una línea de fuga?
- ¿cómo se introducen los cortes, los pliegues?
- ¿cuáles fueron las fuerzas que provocaron padecimiento, goce, desesperación?,

dan paso al análisis cartográfico de un aula de clase en el que se entrecruzaron líneas de un cuerpo a otro para dar lugar a lo que hoy podemos compartir como una experiencia de aula.

Así pues, a continuación, podrán encontrar aquellas fuerzas, líneas, efectos sobre las líneas y fugas, que se produjeron en la experiencia de aula y que a partir de los afectos, perceptos y conceptos se capturaron aún a pesar de sus intensidades, velocidades y ritmos distintos. De manera que la lectura del siguiente apartado podrá realizarse de diversos modos,

a partir de las líneas y sus movimientos,
a partir de los cuadros de texto,
a partir de las palabras subrayadas,
a partir de los encuentros,
a partir de los asteriscos,
a partir de las distintas formas que parecen y desaparecen,
en fin,
podrá leerse como se desee leer.

Para leer las líneas

Estas son líneas duras, fijas, sin movimiento, generalmente rectas y continuas.

Estas son líneas agrietadas, interrumpen los trazos, son accidentales, son el resultado de la fractura de superficies frágiles.

Tienen un poco más de movimiento. Y pueden ser zigzagueantes.

Estas son líneas con cortes, acto de separación, división de la misma línea. Tienen movimientos más angulares.

Estas son líneas con pliegues, son líneas con mucho más movimiento, se pueden plegar en ellas mismas, sobre otras, generalmente no son líneas continuas, tienen también pequeñas grietas o por lo menos son más delgadas que las demás.

Estas son líneas de fuga, mucho más delgadas, con todo el movimiento que se les quiera dar, no son líneas continuas, son líneas con toda libertad, es más pueden salir de los recuadros, y volar a donde quieran hacerlo, estas pueden ser del color que quieran ser.

***Agitar:** mover y hurgar con repetición y lado al otro. **Intranquilizar, incomod**

***devenir

Es un proceso.

No es imitación. No se trata de ser otro o hacerse como el otro.

Es un tornarse otro, un pliegue, un movimiento de mi mismo.

No es un resultado porque nunca estoy acabado.

Devenir es la potencia de mudar.

***creación

“Crear para Nietzsche es la conducta a partir de la cual se produce constantemente la vida (...) es estar siempre efectuando nuevas posibilidades de vida” (Dias, 2004, p. 132).

El arte es el gran estimulante de la vida, aumenta la fuerza creadora, sin decir que sean los únicos a quienes se le otorgue dicha capacidad; sin embargo, el arte al moverse en el ámbito sensible favorece la creación desde los cuerpos en los encuentros con un paisaje, con un sonido, con un objeto, con los otros.

**La memoria y lo aprendido

Aprender como “retener una cosa en la memoria”

La memoria como ese dispositivo de una máquina donde se almacenan datos o instrucciones que posteriormente se pueden utilizar.

Un aprender para el examen, para luego ser evaluado, calificado, aprobado o reprobado.

Aquello que se puede repetir exactamente igual.

continuidad y de manera bruscamente de un
ar, afectar y de menear violenta el ánimo.

****incertidumbre

Contrario a la cierta **seguridad** que genera el aprendizaje, lo incierto ha sido antónimo de la verdad que deja el saber.

Cómo falta de un **conocimiento** seguro es tal vez la primera palabra a combatir con el **aprendizaje**.

Al no habitar un lugar seguro abre las puertas a múltiples lugares, habla de la disposición para moverse hacia diferentes y **nuevos terrenos** y es por esto que, en lugar de ser contrario al aprender, se convierte en su aliado, en su potencializador, en el motor que **genera pensamiento**.

La posibilidad de la **sorpresa**, de encontrar nuevos relatos, nuevas **experiencias**, nuevos personajes, nuevas posibilidades, nuevos mundos, atemoriza, **salir** de la certeza que nos han enseñado por más de doce años de formación no es fácil, salir del molde de una clase con parte inicial, central y final, del modelo del **sabio maestro** que todo lo sabe y entiende, o del estudiante que no tiene conocimiento alguno y necesita ser lleno de él, es el primer reto que no todos deciden aceptar.

****conocer

Producción de **nuevos caminos**, inventar nuevos **modos de caminar**.

El conocimiento es rizomático, no tiene una única entrada, una única forma, un único camino.

No está desprovisto de la **duda**, la **incertidumbre**, la **inquietud**.

**** Grietas
interrumpen los trazos,
son accidentales, son el
resultado de la fractura de
superficies frágiles.

* **Tensionar**: acción de fuerzas opuestas a que está som

****los contenidos**

La materia o componentes conceptuales respecto a la estructura o forma lógica que **contituyen** la unidad de sentido del discurso u obra.

Saberes inmoviles, saberes aprendidos, con historia, con memoria.

Aquello que la **profesora** debe dominar a la perfección.

Lo **evaluable**.

Lo que **determina** la formación profesional.

******duda**

Vacilación o falta de determinación ante varias posibilidades de elección sobre creencias, noticias o hechos.

Sin seguridades plenas.

Una profesora que **duda**, que no sabe lo que puede venir.

Un saber que siempre puede **devenir** otro.

Amigo de la **ignorancia**, la incertidumbre, la sospecha

*** cortes
acto de separación, división
de la misma línea.

metido un cuerpo, especialmente 'contracción de los nervios'.

****la evaluación**

Atribución o determinación del valor de algo o de alguien.

Valoración de conocimientos, actitud y rendimiento de una persona o de un servicio.

Información + juicios de valor + toma de decisiones, aunque en la práctica lo que predomina es el cúmulo de información.

*****producción**

"Nadie sabe lo que puede un cuerpo", es la frase de Spinoza.

Los cuerpos son potencia de obrar, creación pura y esto no se puede saber antes de la experiencia, antes de que algo acontezca, antes de los encuentros.

No se puede reducir la experiencia a un juicio de valor sobre lo que está bien o mal; es necesario probar, experimentar, ir tras las fuerzas vitales que amplían la potencia.



***Temblor:** agitación o movimiento rápido de una parte de él, provocado principalmente por

****Profesor(a)**

(lat) Profesor-oris = maestro o persona que ejerce la docencia.

= **Confesar**, ejercer, practicar delante de todos (profesor) o también **hablar**, decir, etc.

Quien posee el **conocimiento** y lo imparte a sus estudiantes.

Quien va siempre un paso adelante, siempre **superior** en **saber**, experiencia, edad, sabiduría, vida.

El que **enseña**, el que **educa**.

*** grietas, zigzagueantes.

****lugares habituales**

El **salón**, la silla, el escritorio, el computador, el celular, la universidad, la casa, la sala, la alcoba, el bus.

Lugares que transitamos a **diario**, de las mismas maneras, **mecanicamente**.

Bajo los **mismos modos** de entrar, habitar y salir.

do, involuntario y continuo del cuerpo o de
por miedo, frío, enfermedad o nerviosismo

***nomadismo

El errante, sin un lugar fijo, sin una forma permanente.

El que deviene.

“El nomadismo permite la máxima extensión de los principios y poderes; si algo puede ser pensado, entonces ninguna ley fuera del pensamiento, ninguna contención del pensamiento dentro de la mente del hombre debería limitar el poder del pensamiento”
(Perr, 2010, p. 186)

***salir, explorar

Educere: “llevar al margen salir a fuera”

Una experiencia de ser arrastrado, empujado, remolcado, “conducido lejos hasta divergir de todo camino ya trazado” (Massa, R. En Recalcati, 2016, p. 69).

“Llevar al margen, conducir lejos, a otro lugar, colocar frente a lo nuevo, a lo inédito, a lo inesperado, a lo inusual, a lo raro, a lo diferente, a lo monstruoso, ensombrecer e iluminar, ocultar y revelar, secuestrar y liberar, sustraer y proteger, huir y detener, pero también desorientar, aturdir, desviar, desplazar, descentrar, dislocar” (...) “Que el educar coincida con la propia apertura de la vida, con la posibilidad de experimentar la vida como apertura ilimitada”.
(Massa, R. En Recalcati, 2016, p. 70)

* **Contacto:** del latín contactus 'contacto', 'llegar hasta tocar algo'. Hecho de tocarse físicamente.

**El otro y lo otro

Discute la lógica "sujeto" y "objeto".

"El otro es la estructura de todos los mundos posibles".

(Constantin V, en Parr, 2010, p. 274).

El otro, es simplemente otro, que no soy yo. Con sus formas, sus intensidades, sus derivados, sus potencias.

Clasificados, nombrados, señalados, diferenciados, rechazados, excluidos, discriminados, apartados, etc.

****Escuchar

"Nao se habita o mundo da mesma maneira que nos pomos a escutar o silencio do vento nas folhagens, as ondas do mar nas praias (...) nao se habita o mundo da mesma forma quando se escuta o lamento do rio vazio do rio."

"Escutar é uma alegria, é se deixar levar pelos ruídos e barlhos do mundo."

(Esther Maria de Magalhães en G. Maraschin, 2012, p. 93)

*** pliegues

co', 'toque', 'contagio', derivado de contingere
sicamente dos personas o cosas.

****Alteridad

... "la posibilidad de escuchar al otro, de ver a mis
compañeros, de saber lo que piensan, de tocarlos,
hizo que los viera diferente...". (Estudiante-
cartógrafa).

Pone su mirada en la potencia de lo que acontece
cuando nos encontramos y rompe con las murallas
de la diferenciación.

Así, las lecturas del otro, sus propuestas, sus miradas,
su pensamiento, su voz siempre será escuchada y
no solo para construir juntos, sino para construir la
propia mirada.

Mirar al otro como un desconocido, un extranjero,
es verlo como quien siempre tiene algo nuevo para
ofrecer. En el aula, siempre habrá un espacio para lo
que el otro, que también soy yo, tiene para dar.

Priman las relaciones de donación y entrega que
de imposición y violencia; una disposición ética para
escuchar, mirar, encontrarme con el otro.

ma forma quando
a noite, o farfalhar
do mar quebrando
mundo da mesma
to da terra seca, o

eixar afetar pelos

alli; Do nascimento;

* **Fricción:** rozamiento entre dos cuerpos
inmóvil. Pasar repetidamente la mano o una

****estudiante**

Sustantivo masculino o femenino que se refiere al aprendiz dentro del ámbito académico. Y que se dedica a esta actividad como su ocupación principal.

****Identidad**

La identidad trabaja en contra y cubre las diferencias puras más profundas.

"Tabula rasa" mente vacía.

Los objetos, los sujetos, las facultades, los sentimientos, las ideas y los pensamientos deben ser representados bajo la idea de lo bueno y lo malo.

Sentado, sin voz, sin movimiento, uniformado, disciplinado.

La identidad se opone a la multiplicidad, ya que la multiplicidad es incontable y no está abierta a un análisis lógico o matemático reductivo, mientras que la identidad es simple, limitada y bien determinada, algo que podría verificarse empíricamente o mediante la razón con certeza.

Los conceptos y las representaciones no se corresponden con nada en la realidad.

(Parr, 2010, p. 127)

erpos en contacto, uno de los cuales está
cosa sobre algo que no se mueve.

****deseo

Lo difícil no es conseguir lo que uno desea, lo difícil es desear. (Deleuze, 1995).

Desear es crear mundos, construir modos de estar, ser, experimentar los verbos de la vida (amar, trabajar, investigar, vivir, pensar...) (Abbes, Claudia en Galli; Do nascimento; Maraschin, 2012).

El deseo pues es potente en tanto es provocado y provocador de encuentros, de manera que no se produce siempre igual, pero cuando tiene lugar se ve expresado en la potencia de obrar de los cuerpos y en las líneas de fuga de la existencia.

El deseo es producción, producción de la existencia, de la realidad.

****sujetivación

Proceso por el cual se constituye cuerpo.

La subjetividad no se da, siempre está en construcción.

La subjetividad se expresa en la diferencia, la variación, la metamorfosis, el devenir.

(Constantin V. Boundas en Parr, 2010, p. 274)

* **Impactar:** chocar violentamente una

****método**

Modo ordenado y sistemático de proceder para llegar a un resultado o fin determinado.

Su objetivo es lograr la mayor eficiencia posible en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

****silencio**

Estado en el que no hay ningún ruido o no se oye ninguna voz.

Ausencia de noticias o palabras sobre un asunto.

Una profesora sin voz + unos estudiantes que hablan. Un aula en el que nadie tiene nada que dictar.

Otras formas de hablar, desde los cuentos, los dibujos, frases dibujadas en un papel que reosa en un baúl de las palabras y los silencios.

Callar no es sinónimo de no tener nada que decir, es quizá la expresión de un querer hablar de otros modos.

*** grietas.

cosa en movimiento contra otra.

***otros modos de hablar

Hablar: del latín *fabulari* 'conversar', 'conversación', 'relato sin fundamento histórico', 'cuento, fábula'.

Comunicarse mediante signos distintos a la palabra, con la mirada, un gesto, una pregunta, escuchar.

"No es fácil entender estas otras metodologías, cuando estamos acostumbrados a que el profesor exponga durante toda la clase y sea él el que tenga el conocimiento y nos de la teoría.... no estoy en desacuerdo con ella, a mi me gusta, pero es difícil".
(Estudiante-cartógrafo).

**explicar

Hacer conocer o comprender una cosa a alguien de manera clara y precisa.

Hacer conocer la razón o la causa de cierta cosa.

Enseñar o dar clase en un centro de enseñanza.

Del latín *explicare* 'desdoblar, desarrollar, desplegar'.

* **Atraer:** fuerza que tiene una cosa para

** **caos**

Desorden o confusión absolutos.

Debe ser controlado, evitado y corregido, para privilegiar el orden, la disciplina y el control.

**** **caos**

En el caos hay una expresión de fuerzas y de sensaciones, sin un orden ni un objetivo determinado, puestas quizá al azar; pero que están presentes y activas para generar transformaciones.

El caos trae consigo temor, incertidumbre, inestabilidad, desasosiego, una sensación de perder el control, que proviene de la fuerza con que la disciplina y el autoritarismo nos han habitado por siglos y nos han provisto de una falsa seguridad. En el caos no se tiene el control de nada, no se sabe nada, no hay nada que representar; nada se repite, nada es calcable; habitar el caos, es habitar el riesgo.

EL caos es el origen de la creación. Lo nuevo no surge de la nada, surge del caos de las cosas existentes.

a atraer a otra o hacer que se le acerque.

*****multiplicidad

“Una multiplicidad es, en el sentido más básico, una estructura compleja que no hace referencia a una unidad anterior. Las multiplicidades no son partes de un todo mayor que se han fragmentado, y no pueden considerarse expresiones múltiples de un solo concepto o unidad trascendente (...) De Riemann, Deleuze toma la idea de que cualquier situación se compone de diferentes multiplicidades que forman una especie de **mosaico** o conjunto sin convertirse en una totalidad o un todo. Por ejemplo, una casa es un mosaico de estructuras y hábitos concretos. Si bien podemos enumerar estas cosas, finalmente **no hay manera de determinar** cuál es la **esencia** de una casa en particular, porque no podemos señalar nada fuera de la casa en sí para explicarlo o resumirlo, simplemente es un mosaico. Esto también puede tomarse como una buena descripción de las multiplicidades en sí mismas”.

(Jonathan Roffe en Parr, 2010, p. 181)

*** pliegues

* **Resistir:** oponerse [una persona], con fuerza

**Repetición

Volver a hacer lo que se había hecho, o decir lo que se había dicho.

Hacer o decir siempre las mismas cosas.

Volver a suceder regularmente.

Insistir en sus obras en las mismas actitudes, perspectivas, grupos.

Los mismos lugares, personas, palabras, miradas, caminos, silla, salón, tema.

****Repetición

Proceso productivo que produce variaciones en y a través de cada repetición.

“Poder de comenzar y comenzar de nuevo” (Deleuze, Diferencia y repetición, 1968).

Es un proceso de desconexión que se resiste a convertirse en un sistema inerte de replicación.

Así, en un sentido muy real, la repetición es una actividad creativa de transformación.

(Parr, 2010, p. 225)

... y vehemencia, a hacer, permitir o consentir algo.

****lo nuevo

El "nuevo", para Deleuze, está lleno de innovación y en realidad evita la trampa de las rutinas y los clichés; Los últimos caracterizan los modos de vida habituales.

Como un poder de lo nuevo, la repetición requiere una incógnita llena de un sentido de novedad y falta de familiaridad.

(Parr, 2010, p. 226)

Una obra de arte sería grandiosa no si cumpliera con los criterios ya existentes para lo que cuenta como bello, pero si tomara el poder para crear belleza (el poder de incitarnos a bañarnos en lo sensato) y produjera formas nuevas y diferentes de confrontar la sensibilidad. (Parr, 2010, p. 186)



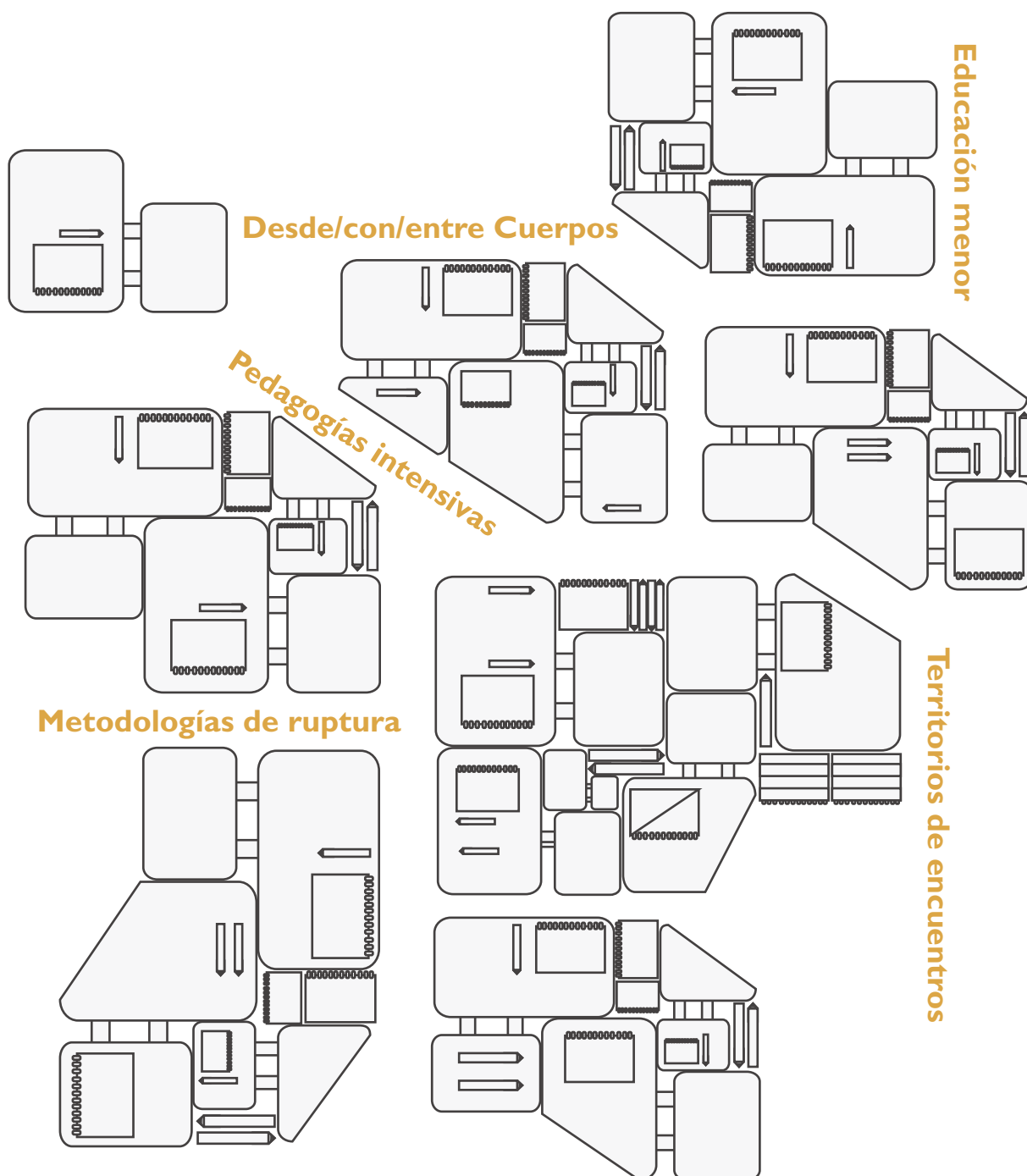
C A P Í T U L O V I I I

E L D E V E N I R D E
una Educación que produce
diferencias

Volver a CON-tenidos



El devenir de una Educación que produce diferencias



Desde/con/entre cuerpos

Habitar el aula de clase como un escenario en el que se puede experimentar, trajo consigo esta CON-posición cartográfica que poco a poco fue provocando rupturas en la manera en que se ha educado con y a los Cuerpos en el campo Universitario, quienes pasaron de ser instrumentos y agentes receptores a ser los protagonistas del acto educativo, aquellos en los que la Educación finalmente es dada y sin los cuales la Educación no tiene lugar: No hay Educación por fuera de los Cuerpos, se educa desde los Cuerpos, con los Cuerpos y entre Cuerpos, en ellos deviene la Educación, en tanto es su lugar de tránsito.

Deveni-mos Desde los Cuerpos para producir Afectos

C U E R P O S

Experimenta-mos Con los Cuerpos desde los Perceptos

Nos encontra-mos Entre Cuerpos con los Conceptos

Experimentar una Educación **desde/con/entre** los Cuerpos, sitúa una relación de experiencia **CON** los Cuerpos, aquellos en los que el acontecimiento tiene lugar y viene para transformarlos. Se podría decir entonces que no hay Educación sin transformación y es necesario que algo “nos pase” para generar pequeños movimientos en las maneras de pensar, de ver, oír, sentir y por ende de vivir. Una Educación desde/con/entre los Cuerpos reclama una conexión con la vida, sensible a las fuerzas que transitan por ellos, atenta a aquello que al pasa-nos despierta la potencia de obrar desde la diferencia y provoca devenires otros.

Es en los cuerpos donde los acontecimientos ocurren, imprevistos, no se pueden prever, simplemente pasan y antes de que nos damos cuenta ya han sucedido, pero no surgen de la nada, son producto de una lucha de fuerzas que se encuentran y producen algo nuevo ahí y en el ahora. Los acontecimientos no surgen de individuos, surgen de los encuentros **ENTRE** dos o más agentes, puede surgir en el encuentro

con una pintura,
con una canción,
con una película,
con otro cuerpo,
con una caricia,
con una mirada,
con una palabra,
etc,
con todo aquello que
llegue con la intensidad
suficiente para quedarse.



Son singulares, se viven, se experimentan a partir de las fuerzas que atraviesan los cuerpos, fuerzas que nunca son iguales, donde las más fuertes se imponen y hacen que la experiencia del acontecimiento sea una y no otra, y finalmente son estas las que posibilitan los devenires; por esto un acontecimiento nunca es igual y siempre traerá algo nuevo con él. Deleuze (1986) dice que todo acontecimiento es múltiple, así como las palabra y los pensamientos, es decir, *algo es a veces esto, a veces aquello, a veces algo más complicado* de acuerdo con las fuerzas que se apoderen de ello, por lo que siempre hay una pluralidad de sentidos en todo lo que nos acontece, en todo aquello que pasa por los Cuerpos siempre tiene múltiples maneras de devenir y esto es lo que hace del acontecimiento una experiencia potente.

Cuando nos referimos a los acontecimientos en Educación estamos hablando de una apertura

[REDACTED]

a las posibilidades que hay en la vida misma, a permitir encuentros, desplazamientos de aquellas ideas fijas y el fluir de las fuerzas que habitan los cuerpos de aquellos que se encuentran en un aula de clase. Para Foucault un acontecimiento esta dado por

l a s r u p t u r a s ,

o l o s s a l t o s

de una realidad, aquello que pasa y hace que nada vuelva a ser igual, en este sentido un acontecimiento produce diferencia, afecta su entorno, afecta las maneras de actuar, afecta las maneras de pensar, de ver, de oír, de mirar, no produce una manera mejor que otra, sólo produce diferencia.

El acontecimiento desdibuja las jerarquías y las dicotomías, no traen consigo un único sentido, solo hay pliegues, movimientos, devenires, por lo tanto tampoco es una constante, ni un permanente estado, es fortuito e inesperado.

De esta manera los acontecimientos no reproducen imágenes, no calcan bocetos, sino que producen devenires. Allí el devenir es como la realidad misma, un sin fin de movimientos y creación, que surgen del deseo de experimentar-nos de otros modos, de manera que nos hagamos cada vez más plurales, menos esencialistas. El devenir tiene que ver con ser atravesado por nuevas fuerzas, ser movido por nuevas intensidades, ser desestabilizado para caminar por otros caminos,

**dejar abierta la
ventana a dejar de ser
yo, para ser muchos
otros posibles.**



salir de las fronteras de lo común y lo habitual, para transitar por otros territorios.

Se trata de encontrar en cada acontecimiento que resulta del encuentro con el otro o lo otro la fuerza para producir-nos a nosotros mismos de otras maneras. El devenir no va tras saciar una carencia o una necesidad, sino tras alcanzar la potencia de cada cuerpo que no se termina. Es por esto que *cada acontecimiento nos pone en otro modo de existencia*, no volvemos a ser los mismos, nos pone en un estado de constante producción de diferencia, sin un fin o un objetivo determinante, *es un acto de creación constante*.

De igual forma, el devenir es potencia de cambio provocada por el deseo para afirmar la diferencia que producen los cuerpos a partir de los acontecimientos. El devenir está fuera de las lógicas del tiempo cronológico, es la posibilidad de *r o m p e r* con lo hegemónico, con las identidades fijas, para pensar en una figura nómada, en cambio constante, siendo siempre otro gracias a los encuentros que los atraviesan. Pensar en el devenir implica dejar de lado los objetivos futuristas, porque nunca se sabe en qué llegaremos a devenir, porque el devenir tiene sus propias intensidades, su propia dirección, su propia temporalidad. No se trata de dejar un estado para entrar en otro, el devenir se trata de habitar las múltiples posibilidades provocadas a partir de los múltiples afectos que nos atraviesan todo el tiempo, y en este sentido dejar abierta la ventana a dejar de ser yo, para ser muchos otros posibles.

El devenir trae consigo la posibilidad de experimentar-se otro cada día, de experimentar-se móvil, variable, permeable, afectable, sensible con la intención de tornar-se cada vez más distantes de los que era, hacía un modo más plural ya que jamás se podría permanecer igual luego de un verdadero acontecimiento. La experiencia de la Educación depende de los acontecimientos que a su vez hacen posible los devenires, de tal suerte que una Educación **DESDE** los Cuerpos se vive desde los acontecimientos que tengan lugar en el aula de clase y aquellos que puedan ser provocados desde allí.

Una Educación **DESDE** los Cuerpos, se preocupa por generar situaciones educativas desde el aula de clase en las que "algo" pase por los cuerpos y se pueda estar atento a los acontecimientos. Para esto, *es indispensable tornarse sensible a los movimientos*,

a las fuerzas, a los pequeños quiebres en las maneras de pensar, de ver, de oír de sentir que se puedan generar en las experiencias de aula. La preocupación más allá de estar vinculada a la acumulación de saberes, se centra en los devenires que estos saberes provocan, en las fugas que se puedan generar a partir de los que estos saberes dan a pensar.

La pregunta no es por cuántos saberes se tienen, sino por los movimientos que estos saberes generan en la vida de aquellos con quienes se encuentran, cómo fluye el deseo a través de ellos, cómo estos saberes posibilitan la creación de nuevos saberes en relación con los contextos en los que se pongan en juego, lo que reclama de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se vinculen los saberes con la vida, que dichos saberes pasen por los Cuerpos,

DE MODO QUE DESDE LA MULTIPLICIDAD SE VALGAN DE SIGNOS, DE GESTOS MÍNIMOS, DE OTROS MODOS DE HABITAR EL AULA DE CLASE QUE ESTIMULEN EL ACONTECIMIENTO.

En esta cartografía encontramos en el bloque de sensaciones, es decir, desde el compuesto de *conceptos, perceptos y afectos*, un modo de atención a aquello que acontece desde/con/entre Cuerpos y que posibilita pensar la Educación desde los acontecimientos que producen los encuentros y a los Cuerpos como lugares vivos de experiencia. Además, este bloque de sensaciones es potente para poner los saberes en otras relaciones más cercanas a aquello que pensamos, que sentimos, que vemos y oímos, lo que crea un puente entre saber y vida.

Entender los *conceptos*, que podemos vincular a los contenidos que se trabajan en el aula de clase Universitaria y que en general tienen un constructo dictado por la ciencia, como construcciones que no están dadas y que pueden cobrar nuevos sentidos cada vez que se pone en relación con algo más, con el contexto, la vida u otros conceptos, permite la creación de unos nuevos cada vez y sobre todo que

lleve de intensidades y variaciones aquello que se creía como dado e inmóvil.

A partir de nuevas maneras de pensar, se modifican también las maneras de vivir, dejando la pregunta por el qué, que está cargada de identidades y representaciones, por preguntas por el

cómo, de qué modo, en relación con, un poco más abiertas y que posibiliten nuevas conexiones.

Además de esos movimientos que se generan en el pensamiento,
la experiencia de clase

a partir de los conceptos

posibilita un entendimiento

del mundo desde las relaciones,

por lo cual nunca un saber

tendrá un solo sentido,

una sola manera de entenderse,

una sola manera de presentarse,

lo que activa también

las fuerzas de la creación

de profesores y estudiantes

y los vincula a nuevos procesos

de producción de saberes,

de modos de estar

o hacerse presentes

en el aula,

de ver las circunstancias,

lo otro

y a los otros;

desplazando el modelo,

la imitación,

la semejanza,

por aquello que

fuerza realmente

el pensamiento.

Experimentar con **perceptos** y hacerlos parte de la clase supone una atención desde la mirada, la escucha, propia, de los otros y lo otro, que hacen parte del encuentro de clase, a su vez, se convierte en una invitación a disponer de otros signos y medios en la clase, a hacer del aula un espacio permeable, en el que tengan lugar otras textualidades que **Provoquen nuevas conexiones**. Para un aula de clase Universitaria, el cine, algunas esculturas y pinturas, la literatura, la música se convierten en las musas inspiradoras de otras maneras de ver (nos) y oír

(nos) corporalmente a partir de las potencias e intensidades que se hacen visibles con la pregunta por lo que vemos, lo que oímos, de qué otras maneras podemos ver y oír y lo que eso que vemos y oímos (nos) provoca.

De manera que los perceptos al pasar por los cuerpos, nos permiten ampliar el campo de percepción, alterándolo, desacomodándolo de sus relaciones comunes, potencializando lo singular y heterogéneo, permitiendo la manifestación de lo múltiple y la diferencia. Los perceptos invitan lo desconocido e incierto a clase, invitan a sacar de los lugares habituales los objetos, los lenguajes, con la intención de alterar, inquietar y forzar los cuerpos a salir de su comodidad para darle lugar a lo nuevo.

En este bloque de sensaciones los *afectos* llegan para movilizar los cuerpos a nuevas formas de vida, desterritorializar y reterritorializar la existencia. En un trabajo conjunto con los conceptos y los perceptos, los afectos fijan su atención en aquellas potencias de cambio, de devenir, en aquello que pueden los cuerpos y las fuerzas que aumentan o disminuyen su potencia de obrar. Aquí la mirada está puesta en como los cuerpos llegan a ser afectados, porque son múltiples las fuerzas que pueden llegar a hacerlo, pero lo interesante de los afectos, es que no ocurren en otro lugar que no sean los Cuerpos.

La Educación desde los cuerpos entonces es un concentrado de sensaciones y devenires que pasan por los Cuerpos y desde los Cuerpos; lo que el encuentro de aula posibilita es que advirtamos la intensidad de las fuerzas que (nos) atraviesan y lo que estas provocan. Podría decir que *los Cuerpos son un compuesto de conceptos, afectos y perceptos*; y que lo que se hace visible en el aula de clase son otras formas de pensar, ver, oír y sentir.

En suma, una Educación desde/con/entre los Cuerpos es en primer lugar creadora, fabricadora e inventora de encuentros, encuentros entre desconocidos y con lo desconocido; esta es la base para que “algo” acontezca y los cuerpos devengan otros. Además, es movida por las intensidades productoras de diferencia que son leídas desde una razón sensible y que dan cuenta de los devenires que se provocan en el acto educativo. Este modo de Educación invita al devenir constante, no solo de los modos en que se establecen las relaciones educativas, sino también en los modos en que cada uno de los actores, profesores o estudiantes se hacen presentes en el aula de clase, las identidades que se caracterizan por se tan fijas e inmóviles, sobre todo en los papeles

de profesor y estudiante, necesitan ser fracturadas y puestas en la perspectiva del devenir:

Todo este movimiento que surge de la experimentación de un aula de clase Universitaria no pretende constituirse en un modelo educativo, o estrategia metodológica, solo se trata de un devenir otro, menor, porque el "devenir es siempre algo fundamentalmente minoritario, hay siempre un devenir de minoría" (Deleuze, 2005a, p. 307) en medio de los sistemas que tradicionalmente se han constituido en las grandes y mayoritarias estrategias de Estado.

Territorios de encuentros

“Se trata de provocar encuentros con los signos de lo otro que nos fuerza a pensar, en definitiva, el encuentro inesperado con los problemas que ejercen una violencia en el pensamiento, los cuales, lejos de poder someterse al sutil manejo comprensivo del coleccionista o a la recognición repetitiva de la representación, retornan eternamente diferentes.”

Alberto Navarro, Introducción al pensamiento estético de Gilles Deleuze, 2001.

Si la filosofía crea conceptos, el arte crea afectos y la ciencia crea funciones (Deleuze, 1996^a; Deleuze & Guattari, 2009), podríamos decir que en este estudio la Educación crea, inventa, fabrica, provoca **Encuentros**; movido por el deseo ético y estético de creación de nuevas relaciones que produzcan diferencia. Los encuentros remiten a la base de todo acto educativo, un encuentro *entre* profesor(a)-estudiantes, un encuentro *entre* saber-vida, un encuentro *entre* simplemente otros. Esta es una concepción basada en el carácter diferencial e inmanente del acontecimiento y su potencia para transformar la experiencia del mundo.

La potencia de los encuentros se encuentra en el *entre*, aquel lugar fronterizo que se escapa de los marcos y las delimitaciones para habitar el lugar más fecundo de cara a la creación y por ende a la producción de la diferencia; esto es, pensar una Educación fronteriza, liminal, que se preocupe por crear cada vez más entres, que favorezca nuevas relaciones, una Educación porosa, abierta, receptiva y sensible en la que cada encuentro movilice, desestabilice, mine y corrompa las estructuras, las identidades y la haga cada vez más vascular, rizomática. El *entre* no denota una relación particular; es el sustento de todas las

relaciones, el lugar por donde todas transitan perforando y fracturando las líneas divisorias entre lo uno y lo otro, abriendo paso al encuentro potente de las fuerzas y sus intensidades.

Con ello, la intención es señalar los constantes intercambios y entrecruzamientos que tienen lugar en el acto educativo y que no cesan de producirse y de producir diferencia; es rescatar el carácter relacional del encuentro en el aula de clase, su potencia creadora, transformadora y de devenir.

**ES A PARTIR DE LOS ENCUENTROS QUE SE
PRODUCEN LOS ACONTECIMIENTOS Y POR ENDE LAS
EXPERIENCIAS, QUIZÁ NO SE PUEDA PREVER CUÁNDO
UN ACONTECIMIENTO SE DA, PERO SI SE PUEDEN
PROVOCAR ENCUENTROS, QUE EN CUALQUIER
INSTANTE DEVENGAN EN ACONTECIMIENTOS.**

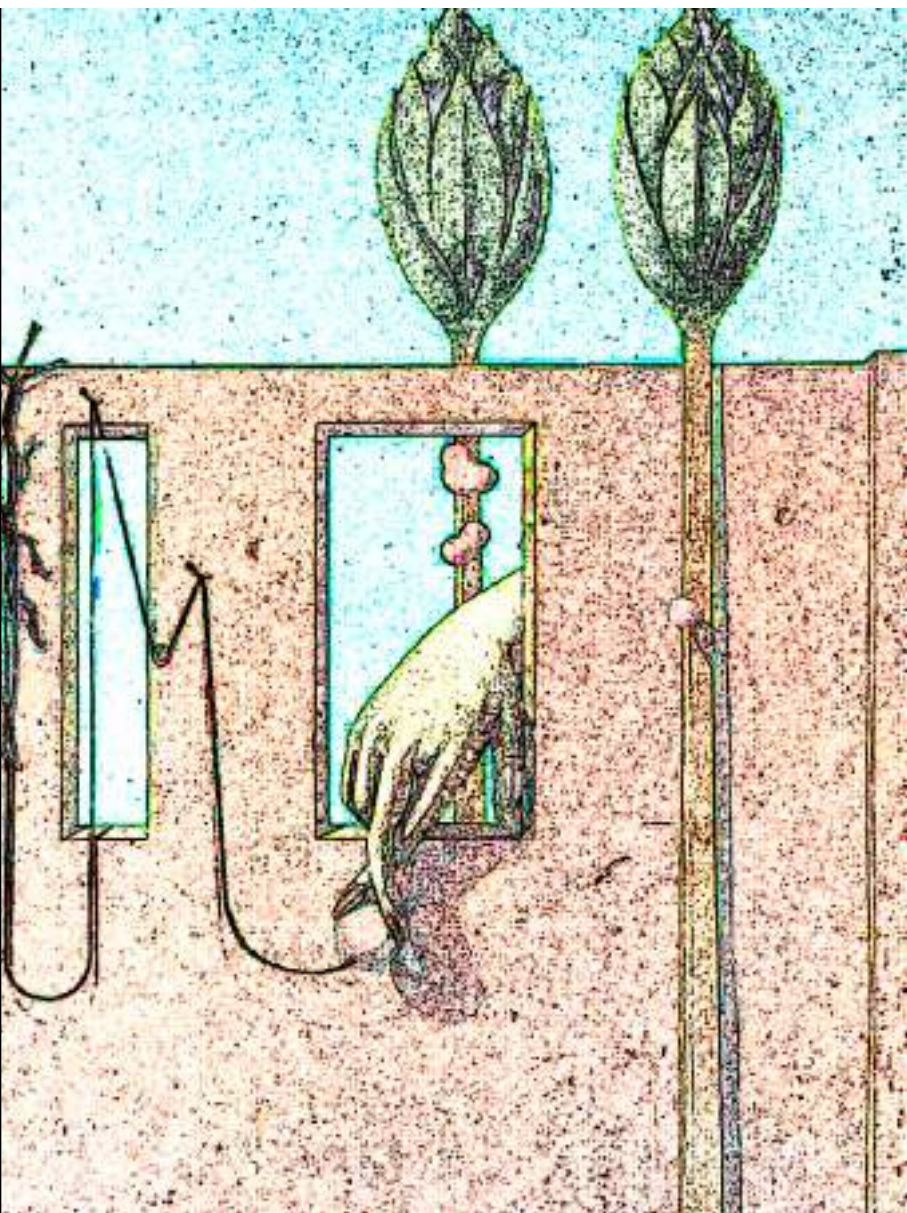
Al señalar la labor de la Educación como la creación de encuentros, se rescata el carácter múltiple que trae consigo cada encuentro, y la posibilidad infinita que existe de crear siempre nuevos encuentros con otros saberes, con otras fuerzas, con otros gestos, etc. La exigencia está puesta en crear cada vez nuevos encuentros, disponer de la multiplicidad de elementos con los que nos podemos encontrar, estar atentos a no caer en la repetición de los mismos encuentros bajo disfraces diferenciados.

Los encuentros, hacen parte del carácter plástico, múltiple y cambiante de los Cuerpos, que tras cada encuentro pueden o no pensar, ver, oír y sentir de otros modos; por qué no pensar en esa misma dinámica relacional para el campo educativo, quizá el hecho de opacar o simplemente no querer ver dicha característica en los cuerpos ha traído consigo el disciplinamiento, el molde y el calco a las aulas de clase. Son las relaciones las que constituyen lo múltiple de los cuerpos y lo hacen proliferar indefinidamente, porque siempre habrá algo más con que o quien encontrar(nos);

una frase, una imagen, un encuentro,

pueden instalarse en mitad del mundo, agrietarlo y tomar posesión de los modos de subjetivación que reinaban en él.

Pensar la Educación como el arte de crear encuentros, conlleva a pensar en una producción colectiva, no existe una clase si no hay con qué o quién entablar una relación, para que la creación sea engendrada se necesita de algo o alguien que llegue a movilizar el pensamiento, altere la percepción y produzca afectos. Se trata de una construcción colectiva, desde los Cuerpos, con los Cuerpos y entre Cuerpos, aprender a pensar con el otro, construir pensamiento y modos



Max Ernst. Le premier mot limpide, 1923.

de existencia desde la alteridad; esta condición pluralista y relacional es lo que impide que el pensamiento y la vida se detengan en las identidades e imposiciones desde la “normalidad” y la “verdad”.

Un día de lluvia, en Colonia, junto al Rin, me llamó la atención el catálogo de una casa de material pedagógico. Encontré anuncios de modelos de todo tipo: matemático, geométricos, antropológicos, zoológicos, botánicos, anatómicos, mineralógicos, paleontológicos y así sucesivamente. Eran elementos tan diferentes entre sí que lo absurdo de su agrupación introducía el desconcierto en la visión y en el sentido, provocaba alucinaciones y dotaba de significaciones nuevas y rápidamente crecientes a los objetos representados. De pronto sentí que mi capacidad visual se desarrolló tanto que vi aparecer los objetos recién creados sobre un fondo nuevo (...) así quedaba fijada mi alucinación.

Max Ernst, 1919.

Al crear y/o fabricar encuentros la Educación no solo provoca las relaciones, sino que esta tarea demanda también advertir las fuerzas que afectan o componen la realidad de cada una de ellas, estar atenta y hacerlas visibles de manera que esas fuerzas que en ocasiones llegan con tanta intensidad y velocidad para imponerse puedan percibirse y conmoverse. Esta tarea es tan importante, pues le permite a los Cuerpos que se hacen presente en los encuentros, afrontar la realidad en relación con las fuerzas que la configuran.

No es lo mismo cuando los cuerpos están atentos a las fuerzas que los afectan en cada relación, que cuando no las perciben y/o se ignora su capacidad de afectación. La Educación entonces, puede hacer visibles esas fuerzas y posibilitar unas maneras de vivir otras, y en la medida en que se hacen visibles, se reconocen aquellas de la repetición sin diferencia, así como las inesperadas con su potencia, lo

que amplía la posibilidad de que en cada encuentro algo acontezca. Allí los conceptos, perceptos y afectos favorecen la tarea de visibilizar esas fuerzas, pero lo que se haga con cada una de ellas dependerá de las disposiciones para ser permeados o no de los Cuerpos.

Provocar
la apertura
de los Cuerpos
para el encuentro
o agitar el poder de ser
afectado es un elemento a
atender en el escenario educativo,
cómo se dispone el aula, qué signos se
traen al encuentro, qué otras textualidades
pueden hacer parte de esa relación con el saber
que se enseña, cómo se hacen partícipes todos y todas
en el espacio de clase, son de las cuestiones a contemplar en
pro de disponer no solo de unos conocimientos bastos sino de
todo un escenario para el encuentro y la producción de saberes.

Ahora, el encuentro trae consigo todo un estado de incertidumbre, de azar; porque nunca sabemos cómo finalmente nos podemos encontrar o con qué o quiénes nos posible hacerlo; el

hecho de que las relaciones educativas estén atravesadas por lo fortuito de un encuentro quiere decir que cada espacio-tiempo de aula supone una relación que debe actualizarse continuamente; los acontecimientos que se producen en los *entre* son virtuales, lo que se constituye en una de sus características diferenciadoras, nunca se repite lo mismo y este es el reto del encuentro, no caer en la repetición sin diferencia, sino abogar por una repetición que siempre traiga consigo algo nuevo.

A lo que esto se refiere, es que la repetición que tiene lugar en el escenario educativo necesita rupturas, se hace urgente dejar de perpetuar el orden imperante en el sistema educativo, que trata de reglamentar las condiciones para los encuentros. Los encuentros necesitan ser expuestos a lo inesperado, estar abierto a lo que pueda ocurrir; sin embargo tanto azar en la educación siempre tendrá resistencia, y allí las líneas duras de los objetivos, el método, la planificación, la regulación del tiempo y el uso de los espacios buscará darle continuidad a lo institucionalizado como modo de control sobre lo fortuito.

Pensar una Educación creadora de encuentros, finalmente se trata de crear condiciones para que la producción de **Diferencia** se pueda dar, aquella que se produce a partir de la relación entre las fuerzas y sus intensidades. Por esto, quizá la única finalidad educativa sea provocar, crear o fabricar encuentros y ésta se extinga en el encuentro mismo, en tanto todo lo que pase a partir del encuentro, acontecimientos o no, devenires o no, transformaciones o no, diferencia o no, dependen de quienes se disponen al encuentro.

Una pedagogía intensiva

Lejos de la idea de una pedagogía como dispositivo a través del cual se moldea el acto educativo a partir del establecimiento de reglas, métodos, técnicas y modelos, lo que se pretende con este texto es abrir el campo de percepción y trazar algunas líneas que nos permitan pensar las relaciones educativas desde la *intensidad*. Un bloque más en esta CON-Posición cartográfica en la consideración de una Educación *desde/con/entre* Cuerpos, sin pretensiones de generar alguna receta o modelo, solo de hacer visible algunos elementos que posibilitan movilizar el pensamiento educativo.

Diferentes estudios contemporáneos sobre la relación entre Cuerpos y Educación, han dejado rastros de algunas pedagogías que ponen en evidencia la necesidad de resignificar los Cuerpos y sus potencias, como las pedagogías encarnadas (Nguyen y Larson, 2015; Dixon y Senior, 2011); las pedagogías de la percepción (Semetsky y Masny, 2013; Sanders, 2011); las pedagogías de lo sensible (Schlindwein, 2015); las pedagogías de las afecciones (Farina, 2013). De igual forma, los estudios sobre Deleuze en el campo educativo, han traído consigo propuestas como la pedagogía del concepto (Bianco, 2005; Maldonado, 2009), y lo que se vislumbra como pedagogía rizomática a partir de los estudios pedagógicos (Díaz, 2014; Gallo, 2008; Kastrup, 2005; Vasconcellos, 2005; Schérer, 2005; Gallo, 2002); pedagogías que despliegan toda una posibilidad dentro del proceder educativo a partir de la desterritorialización y reterritorialización de algunos conceptos del pensamiento deleuziano, pues finalmente Deleuze permite la proliferación de un pensamiento educativo, no polarizado.

Esta cartografía tiene como enfoque la producción de Diferencia a partir de una Educación *desde/con/entre* Cuerpos; relación que provoca la reflexión sobre las intensidades en el acto educativo y cómo estas pueden llegar a ser parte fundamental en toda relación pedagógica. Finalmente *las intensidades son las que le dan vida y movimiento* a las fuerzas que hacen parte de cada encuentro educativo, de manera que necesitamos una pedagogía que se mueva por intensidades, que provoque intensidades, que vibre con ellas y por ende produzca diferencia.

La entrada por la Diferencia al mapa de una Educación *desde/con/entre* cuerpos, exige una suerte de pedagogía intensiva, desde la cual sea posible pensar las relaciones educativas para que produzcan una experiencia en la que algo (nos) pase en el aula de clase, en la que seamos

sensibles a los acontecimientos, se activen los flujos del deseo, se aviven las acciones creadoras, se produzca diferencia.

Es de aclarar, que una pedagogía intensiva, no se constituye en una solución a los problemas educativos, tan solo se constituyó en la forma de potencializar los encuentros de un aula de clase universitaria. Una forma de pensar las prácticas pedagógicas al margen de la producción de identidades,

LA HOMOGENEIDAD, SIN EL ANIMO DE REPRODUCIR

LOS MODOS DE SER, HACER Y PENSAR ESTABLES

DE LA MISMIIDAD, NI PROLONGAR LOS MODELOS

CONSTITUYÉNDOSE EN UNO DE ELLOS.

Las intensidades son aquello que moviliza las fuerzas, son el dinamismo con el que se mueven y dan lugar a la diferencia, un mapa se produce a partir de intensidades, estas son la provocación de los encuentros, no existe un encuentro si no es impulsado por las intensidades, estas se despliegan en los cuerpos a partir de los encuentros y provocan devenires. Las intensidades son la potencia de las relaciones puesto que cada intensidad es un acoplamiento (Deleuze, 2009, p. 334), en el que cada elemento remite a su vez a múltiples elementos y así da lugar a la diferencia; así, toda intensidad es diferencial, es diferencia en sí misma.

Las intensidades hacen fluir la diferencia en cada encuentro, se muestran móviles y cambiantes, fluyen entre las líneas para generar quiebres y reterritorializar las maneras de pensar, ver, oír, sentir; su tarea es distribuir las sensaciones, anunciar la experiencia allí donde el sentido común falla, estimular una y otra vez una razón sensible, que pase por los cuerpos y le otorgue los sentidos a los devenires del acontecimiento.

La intensidad es el principio en virtud del cual se da la diferencia, de manera que no existe diferencia sin intensidades, pero así como la diferencia no es dada en el orden de lo empírico y/o tangible o capturable por los sentidos, las intensidades se mueven en el orden de lo sensible, aquello que solo puede ser sentido (Deleuze, 2009), una sensibilidad no como la recepción de

señales e impulsos externos, sino como la percepción de las resonancias que emanan de los encuentros y fuerzas que envuelven los cuerpos.

“La intensidad también es lo que no puede ser sino sentido, lo que define el ejercicio trascendente de la sensibilidad, ya que da a sentir, y por eso despierta la memoria y fuerza el pensamiento”
(Deleuze, 2009, p. 354)

Las intensidades inquietan, conmueven y motivan al pensamiento, las formas de ver, oír y sentir llevándolos más allá de sus propios límites hasta producir la Diferencia; las intensidades atraviesan los Cuerpos a través de las fuerzas para forzarlos a vivir la singularidad. Una pedagogía intensiva entonces, se mueve al ritmo de las intensidades que tienen lugar en el acto educativo y tiene como intención la producción de la diferencia.

Al parecer el arte tiene la capacidad de conservar las intensidades, de manera que en cualquier momento puede provocar una experiencia en los espectadores, es toda una experiencia vital que permanece en el tiempo y se activa en el encuentro con el otro. La Educación, quizá no tenga como propósito conservar las intensidades, sino actualizarlas cada vez que se generan nuevos encuentros de aula, las intensidades no serán siempre las mismas, como en un viaje, se enfrentará a intensidades altas y bajas (Deleuze & Guattari, 2009), pero lo realmente importante es que se pueda fluir con ellas, salir del esquema y la reglamentación de los procedimientos de aula y dar lugar al movimiento intensivo que traen consigo los encuentros entre los Cuerpos.

“La concepción de un cuadro, es decir, la idea, no se visualiza en el mismo: es imposible ver una idea con los ojos”
René Magritte



René Magritte. El castillo de los Pirineos, 1959.

Una pedagogía intensiva hace fluir los saberes de acuerdo con el mapa que se construya en el aula, dándole un carácter móvil al que-hacer educativo; reactivando el deseo para hacer que se multipliquen las conexiones; entre las diferencias y sus repeticiones de distinta intensidad, va configurando una determinada significación sensible, no será siempre la misma en todos y todas y mucho menos clase, tras clase. Una pedagogía intensiva está atenta a los movimientos y cambios que surjan tras los encuentros, no se encasilla en una estructura, se constituye en su lugar en una

anti-estructura,
viva,
extrema
y potente.

Los modos de estar y vivir el aula de clase desde la intensidad, provocan unos modos más rizomáticos, donde las relaciones crezcan horizontalmente, las conexiones sean múltiples y las posibles entradas y salidas también. Las estructuras arbóreas, solo comprenden un mismo flujo vertical,

de abajo hacia arriba

o

de arriba hacia abajo,

lo que jerarquiza, separa, divide, y corta los flujos de intensidades. Los rizomas crecen conforme las intensidades van provocando nuevos encuentros entre las fuerzas y reterritorializando sus devenires; la meta del rizoma es crear siempre nuevas conexiones, su meta es siempre devenir; no existe un punto en el que se termine, porque siempre, mientras haya vida, habrán otros territorios que habitar.

El crecimiento rizomático es a su vez nómada, en oposición a los modelos de las estructuras arbóreas y verticales que buscan la estabilidad y la seguridad, el nómada opera a partir de la heterogeneidad y sin una forma pre-establecida, una perspectiva compleja sin modelo, que se moviliza a partir de las relaciones que se pueden establecer hacia donde las intensidades los lleven. Allí, todo es experimentación, pensar una clase a partir de una pedagogía intensiva, remite a la experimentación constante con los conceptos, perceptos y afectos, en donde todo aquello que surge solo tiene valor en función de los cuerpos afectados.

Pensar una pedagogía intensiva que se viva como experiencia nómada y rizomática, remite a un acontecimiento constante, más no a una esencia.

La idea de pensar una pedagogía intensiva y rescatar el carácter intensivo de cada encuentro educativo, tiene un vínculo directo con concebir los **Cuerpos** como realidades intensivas (Deleuze & Guattari, 2004), *cuerpo sin órganos* (CsO), un continuo de intensidades, de flujos que se atraen y repelen, que contienen una vitalidad fuera de aquella que le otorgan los órganos. Este cuerpo es intenso en tanto no se trata de una organización maquínica de órganos que funcionan entre sí, sino que es un CON-puesto de intensidades que lo recorren a diferentes velocidades movilizándolo las fuerzas y su capacidad de afectación.

El cuerpo sin órganos hace pasar intensidades, las produce, y las distribuye (Deleuze & Guattari, 2004), es el instrumento para captar y hacer circular las intensidades, y al pasar, hacen que las identidades y aun las generalidades pierdan fuerza, para darle potencia a las singularidades, a la diferencia. Las fuerzas que actúan sobre los Cuerpos entonces se constituyen en las fuerzas del afuera que vienen para CoN-Poner los cuerpos cada vez. En este sentido, una pedagogía intensiva pasa por los Cuerpos, tiene lugar en ellos y su no-organicidad, además de tomar su modo de producción de devenires como una forma de producción de encuentros, que altere la estructura y la organicidad de la máquina educación, cuya producción esté a favor del flujo de intensidades.

La velocidad infinita que toman las fuerzas a partir de las intensidades en cada encuentro, no solo se ven reflejadas en las maneras en como habitamos el aula de clase, sino que se visibilizan en los devenires otros de estudiantes y profesores. De tal suerte que una pedagogía intensiva que pasa por los Cuerpos ha de *provocar devenires*, pasar de ver a los y las estudiantes y el "ser" profesora como un ser fijo o una identidad, para devenir; como Cuerpos que cambiamos y nos movemos en la fugacidad de los instantes de cada acontecimiento, de manera que ni profesores, ni estudiantes somos los mismos siempre. *Habitar las intensidades*, significa habitar el devenir, sin ideas de ser humano, o de modelo a partir del cual formar, sin finalidades estereotipadas, más allá de las múltiples opciones de vivir.

El fin educativo no es de ninguna manera un fin, las posibilidades que trae consigo cada encuentro son infinitas, lo que una canción, una pintura, una palabra puede producir en cada uno de los que participamos de esta experimentación nunca acaba, esas resonancias son manifiestas en las maneras de pensar, de ver, de oír y sentir que se producen tras los encuentros; sin embargo, habrán aquellas que se están haciendo visible ahora mismo tras este ejercicio de escritura y muchas otras estarán a la espera de otros encuentros para hacerse sentir.

Es difícil nombrar todos los movimientos que se despliegan tras los encuentros educativos, o decir que todos los encuentros aumentan la potencia transformadora,

también existen encuentros que disminuyen la potencia de obrar de algunos cuerpos, pero mientras unos habitaban los terrenos de la repetición sin diferencia, otros van creando nuevas líneas de fuga a partir de los movimientos de aula que las intensidades provocan.

Una educación menor

Después de todo pienso junto a Silvio Gallo (2008) que existe una Educación mayor, aquella de los lineamientos, las políticas públicas, de la ley, pensada y producida al servicio del poder político y económico; aquella que solemos generalizar porque está diseñada en términos universales; aquella que en ocasiones nos cautiva porque pertenece a un territorio que pretende controlar todo lo que en él se encuentra y en el que se habita en medio de las certezas y la verdad absoluta.

Peor aún en medio de los terrenos más hostiles existe otra realidad, aquella oculta, en ocasiones invisibles pero siempre resistente, aquella que Silvio inspirado por Deleuze y Guattari (1978, p.28) llamaría "Educación menor" (Gallo, 2002, p. 59), otro devenir, más inestable, errante, nómada, rizomático, intensivo. Es una Educación menor, no porque sea diminuta, sino porque es pura resistencia desde una minoría dentro de un sistema mayoritario, el de las imposiciones históricas.

“Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (Gallo, 2008, p. 65).

Debajo de cada árbol, siempre habrá un rizoma, en medio de aquellas estructuras tan visibles y que parecieran inmóviles, siempre hay otra realidad que es aún más consistente y resistente, menor desde las lógicas gerárquicas, pero grande en potencia y vida. La literatura menor de Kafka nombrada así por Deleuze y Guattari (1978), habla de aquello que una minoría hace dentro de una lengua mayor; aquellos gestos mínimos y movimientos que crean su propio mundo, su dialecto propio dentro del mismo sistema lingüístico.

De manera que siempre habrá oportunidad para un devenir, siempre se puede devenir otro así se haga parte del mismo sistema de reproducción en masa, pero según Deleuze y Guattari es necesario un acto de desterritorialización, una ramificación política y un valor colectivo para que algo sea considerado menor, dentro de un sistema mayor. Una desterritorialización se refiere a un

movimiento, un abrirse, una especie de expansión más allá de los límites del territorio a partir de las líneas de fuga hacia una reterritorialización en un movimiento de construcción del territorio. Por lo que estamos hablando de crear una línea de fuga dentro de la Educación establecida y cristalizada, para liberar una materia viva, expresiva e intensiva.

Cada territorio tiene la posibilidad de una línea de fuga, siempre hay la posibilidad de un pensar diferente ante las imposiciones de los estratos, nos vemos ante la posibilidad de pensar la Educación desde los Cuerpos de otra manera y por ende reterritorializarla.

LA EDUCACIÓN NECESITA UNA LÍNEA QUE HAGA HUIR,

no como una evasión o un cambio radical como respuesta a una negación, sino al contrario como una activación a nuevas posibilidades, que vitalice el acto educativo, que vuelva su mirada a las fuerzas que pasan por los Cuerpos de quienes se encuentran inmersos en ella.

Es desterritorializar el pensamiento, los Cuerpos a nuevas posibilidades dentro del territorio, es abrir una posibilidad al devenir y crear toda una resistencia a las dominaciones sobre las experiencias, los encuentros de aula, los Cuerpos. No se trata de salir fuera, sino de explorar la potencia que hay dentro. Así como en el cuerpo sin órganos, no hablamos de esa imagen "descuartizante", sino de sacar el cuerpo de esa *lógica organizadora* y el estándar, hacia una liberación de fuerzas, sus intensidades y potencialidades.

Cuando hablamos de que una Educación menor se caracteriza por constituir un acto político, con ello, estamos derogando aquella mirada dominante de una idea de verdad para darle paso al *juego de fuerzas* del que habla Foucault en el que todos tienen lugar. Estamos acostumbrados a una Educación que se nos es impuesta, a contenidos que nos son impuestos, se trata de volver la mirada a la experiencia de intensidades y fuerzas vitales que nos circundan, una Educación que construye en lugar de imponer. Y es en este sentido en el que adquiere un valor colectivo, en el que se abole la figura del maestro dueño del saber, dominio y poder para que emerja el otro con un papel más activo y político dentro del acto educativo; se trata de toda una despersonalización del acto educativo, para pensar en un colectivo tanto de posibilidades como de individuos.

Una Educación menor es toda una máquina de expresión de todo aquello que estaba oprimido, de la vida, de las fuerzas y de esta manera hacerle frente a los modelos, a los métodos y contenidos que han des-vitalizado la Educación. Podría decir que una Educación menor no ha de ser moderna

sino intempestiva, con un pensamiento capaz de entregarse a la multiplicidad de lo efímero y de liberar aquellos saberes menores, saberes intensos que los habitan.

Una Educación menor es productora de micro-agenciamientos, micro-desterritorializaciones (Guattari, 2013), transformaciones que se dan en una persona o pequeños grupos para cambiar los modos organizados de vida, haciéndolos lo menos capturados posible, con un nivel de abstracción mayor; con la capacidad para construir nuevos

Por ende, territorios fugados de las identidades, con una visión amplia sobre lo que les acontece y como esto puede cambiar el mundo que hasta ahora han percibido, contraponiéndose a los ideales de una Educación en masa. la Educación menor; entabla una relación directa con el deseo, con esos modos de producción propios, micro, aquellas desterritorializaciones internas, lo que me pasa cuando entro en contacto con lo externo y como esto puede modificar a profundidad la realidad y devenir en lo nuevo, una nueva idea, una nueva familia, un nuevo sentir, una nueva clase, un nuevo saber, etc., pues los lugares de afectación están en los Cuerpos; de allí que puedan crear otras líneas de fuga a los modelos representacionales y multitudinarios.

Dentro de este movimiento menor, encontramos en la Educación Corporal una fuerza activa que potencia una línea de fuga dentro de la Educación del cuerpo hasta ahora establecida. Una Educación en la que los Cuerpos cobran valor para pensar una producción de saberes desde/ con/entre Cuerpos, es decir que construye conocimiento a partir de la experiencia real de los acontecimientos en el aula de clase; una Educación que se desliza entre los acontecimientos capaces de producir ideas y nuevas alternativas de existencia.

La Educación Corporal, es todo un movimiento menor que se instaura en el sistema de la educación de los cuerpos, para

d e s p l e g a r ,
d e s o r g a n i z a r
y l i b e r a r

las potencialidades de pensar desde los Cuerpos; se constituye en una forma de enfrentar los modelos, métodos y contenidos que han restado vida, placeres, diferencias al acto educativo. Una Educación capaz de entregarse a la multiplicidad, al acontecimiento, a la alteridad, a lo creativo, al devenir; que se pregunta por los Cuerpos y sus modos de producción, está atenta a los modos de ser afectados, a los modos en que se generan pensamientos y perceptos, entendiéndolo como campo de intensidades diferenciales.

La Educación Corporal posibilita el acercamiento a las fuerzas que componen los Cuerpos, aquellas que se desplazan entre líneas y que producen ciertos modos de ser y habitar el mundo, ciertas subjetividades; se trata de estar atento a las líneas, a los encuentros, a las fuerzas y al movimiento que se desprende, a las conexiones que se establecen con el mundo para permitir la creación de pensamientos diferentes que afecten los modos de existir.

Metodologías de ruptura

Estamos acostumbrados a una Educación lineal, con reglas establecidas, con técnicas para enseñar, para aprender producto de un método que instrumentaliza, sin embargo, no siempre el pensamiento funciona así, Deleuze nunca habló de métodos, ni etapas o procedimientos específicos, pero si esbozó principios sobre el funcionamiento del conocer, que se refieren a lo múltiple, disruptivo y rizomático del pensamiento.

El aprender es una tarea infinita, nunca se sabe como alguien llega a aprender algo (Deleuze, 2009), no hay métodos para ello, o por lo menos no uno, o único que nos lleve a provocar aprendizajes en todos, es imposible debido a nuestro carácter múltiple. Y cuando se trata de provocar diferencias o crear saberes en el aula de clase, es aún más difícil querer estandarizar o patentar un modo de hacerlo. Un método es el medio por el cual se llega al saber, pero solo funciona cuando el saber es estático y cristalizado, al pensar el saber como algo que puede ser creado constantemente, el aprendizaje entonces se convierte en toda una aventura en movimiento, en la búsqueda de lo inesperado, lo involuntario, despertando toda una sensibilidad, una memoria, un pensamiento.

En esta perspectiva, desprendemos del aprender cualquier limitante temporal y cualquier límite que se le haya querido asignar, no hay tiempo, o por lo menos no cronológico para el aprendizaje, ni tampoco un tope desarrollista, el aprender deviene con los problemas con los que se ponga en contacto, en relación, con los acontecimientos que atraviesen el pensamiento, con aquello que compone los Cuerpos. Tiene que ver con las afectaciones que se hagan sobre las líneas que componen los acontecimientos, las grietas, las rupturas, los pliegues, los quiebres a las líneas duras que invadan el encuentro educativo.

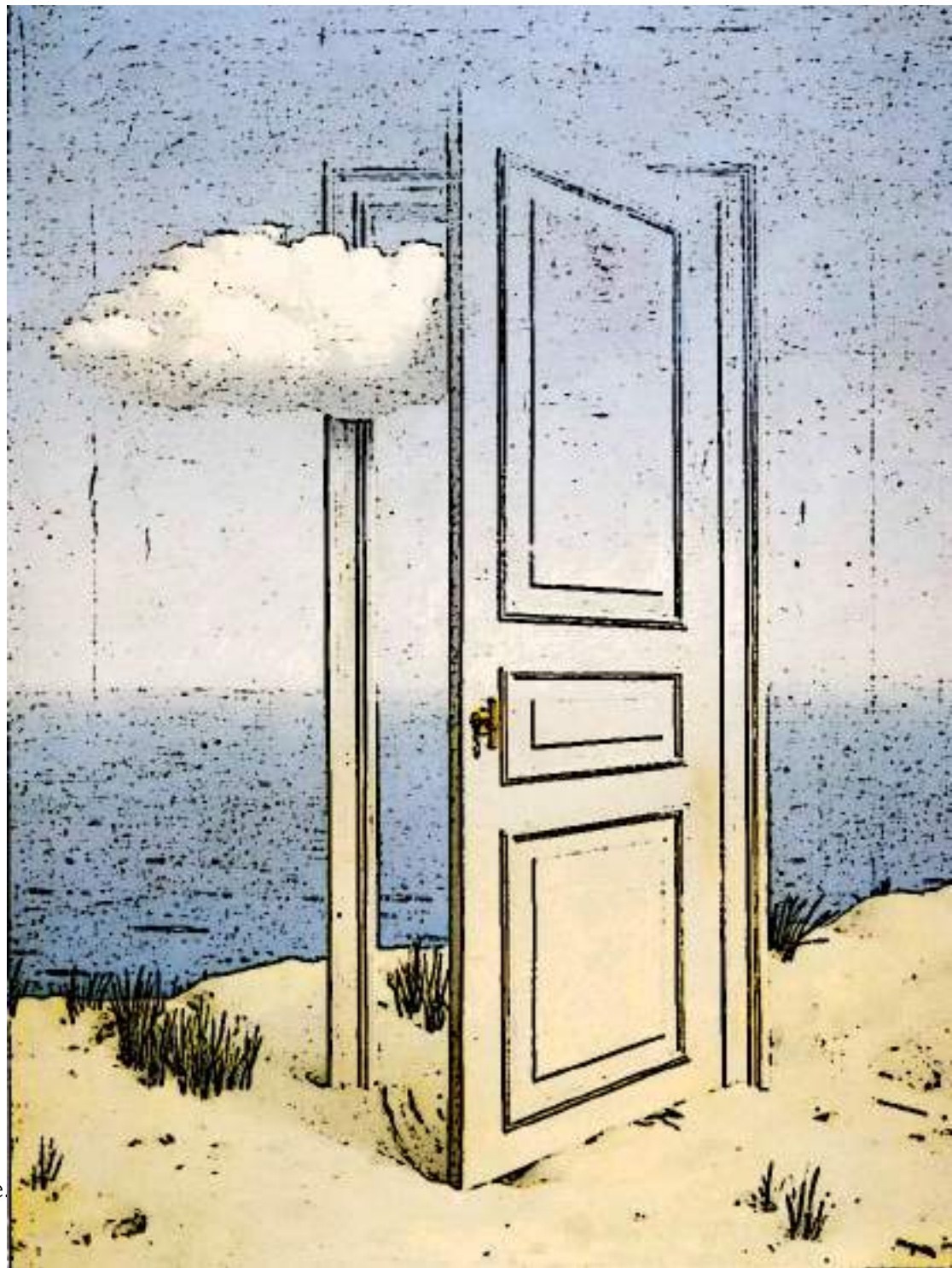
De manera que los encuentros en el aula de clase más que un método, requieren metodologías múltiples, intensivas, no totalizantes, que proporcionen siempre un otro camino, un proceder más flexible, atento a las disposiciones de las fuerzas y dispuesto a responder a los problemas que se encuentre. Si el aprendizaje como creación de saberes desde la diferencia se sale de toda lógica estructural, no podemos pretender que la enseñanza siga fijada a métodos universales.

El origen de la palabra enseñar se encuentra en el latín *insignare* que se refiere a *señalar el camino*, una tarea noble, con profundo respeto por el otro, sin el ánimo de domesticar ni imponer. Como alguien que da indicios, que deja señales, que da pistas, que provoca la búsqueda, que incita al movimiento, al deseo; como alguien que conoce diferentes y posibles caminos y quiere mostrarlos para que otros caminen por ellos y construyan su propia experiencia del caminar.

Quien enseña entonces, *invita a la experimentación*, a la búsqueda de los caminos propios, a recorrer otros lugares con una mirada atenta, con el cuerpo dispuesto y abierto al encuentro con los otros, con lo nuevo y la posibilidad infinita de que algo acontezca y produzca diferencia en cada quien. No existe un único camino, no existe un único, verdadero y universal saber; solo se trata de caminos en los que muchos convergemos, caminos por los que nos hemos acostumbrado a transitar, pero esta tarea de enseñar tendrá que ver con poder señalar otros y crear nuevos caminos cada vez.

La fuerza del enseñar está en que siempre hay nuevos caminos por crear; así, enseñar se refiere a una búsqueda infinita de los caminos que apunten a multiplicar las potencias de la existencia y a intensificar la vida. Se trata de mirar más allá de los lineamientos que impone la institucionalidad, de atravesar la barrera entre quien enseña y quien aprende y ser capaz de ver la fuerza que emana de todo lo que pueden llegar a hacer los que se hacen presentes en el aula.

Deleuze diría que para que esto se dé, se requiere de una cierta violencia, una fuerza que rompa con al linealidad fijada y abra al posibilidad a la fuga; el acto educativo se trata de intervenir activamente, proponer encuentros con lo otro y los otros, sacar de la comodidad, despertar la incertidumbre, la duda, inquietar, fracturar lo ya sabido, para de este modo facilitar las mutaciones internas de agenciamientos y las vías de pasaje de un agenciamiento a otro. Se trata de producir modos de subjetivación rizomáticos, que liberen la capacidad creadora, no aquellos que se acoplan fácilmente a la realidad dominante.



René Magritte
Victoria, 1939.

Está en juego volver posible lo imposible, pensable lo impensable, imaginable lo inimaginable; y esto (...), no es otra cosa que (...) la apertura a un imposible en el campo de los posibles. Graciela Frigerio, Argumentos para ampliar lo pensable, 2007.

C A P Í T U L O IX

C A R T A D E U N A profesora-cartógrafa-aprendiz

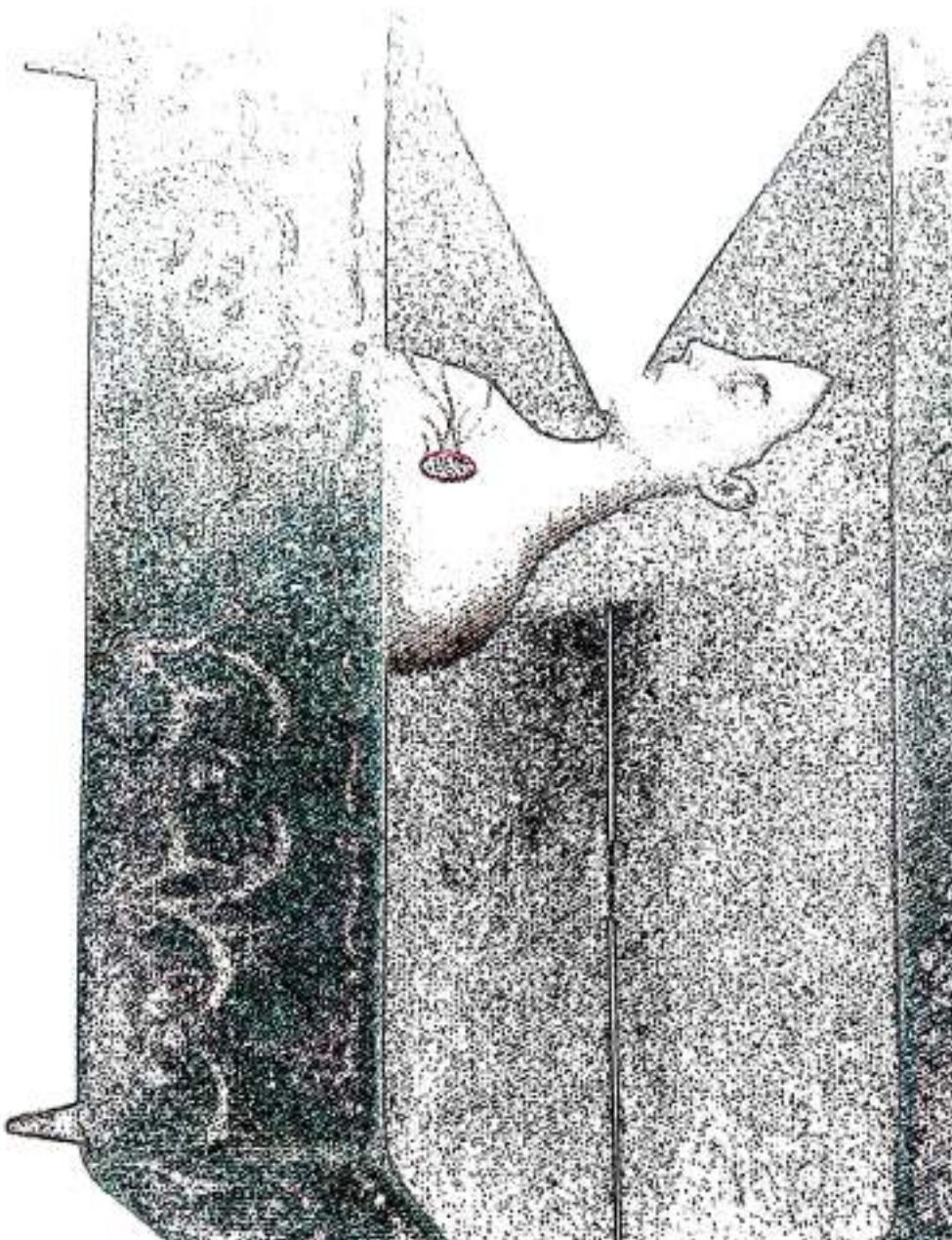
Volver a CON-tenidos



Carta de una profesora - cartógrafa – aprendiz

**“No se está en el mundo, se deviene
con el mundo,
se deviene contemplándolo (...).”**

**Deleuze &
Guattari, ¿Qué
es la filosofía?,
2009.**



Esta cartografía se ha constituido en un ejercicio de experimentar activamente sobre mi, sobre las maneras de habitar el aula, sobre las maneras de pensar (me), de ver (me), de sentir (me), sobre aquellas fuerzas que me mueven, pero también aquellas que me gobiernan. La posibilidad de experimentar(me) móvil, cambiante, atenta, despierta, abierta, fue el punto de partida para devenir otra, a través de las lágrimas, de las risas, de las dudas, de las largas jornadas de no saber qué hacer, qué pensar, qué decir, de aquellas en las que de repente un golpe de novedad tocaba mi puerta, de vivir esto que llamamos Educación.

Constantemente y fácilmente soy capturada por lo que denuncio, caigo en la misma imagen de profesora que reproduce, repite sin diferencia, que se posiciona con autoritarismo; pero es ese momento en el que me reconozco apresada que se hacen visibles las fuerzas para delinear nuevos caminos unos que no reproduzcan, que busquen otros modos de actuar, de pensar, de existir.

Este es un proceso interminable de experimentación, de devenir siempre otra profesora, otra estudiante, a veces capturada, a veces fugada. Salir de la figura estandarizada de profesora no implica la búsqueda de ser una mejor, sino ser múltiples cada vez, cada día. El devenir no implica un cambio o una mutación completa, como un nuevo nacimiento o un dejar de ser, no es un mudar de identidad o identidades, porque no

tendría sentido salir de un estado sólo para moverse a otro o imitar otra forma, sino que se trata de encontrar la zona de proximidad o indiscernibilidad donde uno ya no se puede distinguir igual.

Se trata de dejar aquellas determinadas formas de ser, para vivir en el medio, en el intersticio singularizado de múltiples posibilidades provocadas a partir de los múltiples afectos que atraviesan el cuerpo día a día. Devenir profesora, no es convertirse en un tipo de profesora, sino darle cabida a las múltiples profesoras que puedo ser, dejar de lado el énfasis de ser una profesora, para convertirse en las profesora(s) (artista, niña, inventora, nómada, ignorante, cartógrafa), como el arlequín, el artista o el caleidoscopio, que a cada giro, a cada nuevo encuentro trae consigo un nuevo personaje, nuevos colores, nuevos matices.

Quizá esta manera de Educación que me atraviesa, necesite más profesoras-artistas-niñas-nómadas-inventoras-ignorantes-cartógrafas, de aquellas que le den vuelo a la multiplicidad, la creación, el movimiento rizomático entre los saberes y los Cuerpos, que valore lo inesperado, la sorpresa, la duda, que le guste el juego de los encuentros y que quiera provocar uno nuevo cada vez, una profesora que devenga viva, presente.

CAPÍTULO X



EL MARCO



Volver a CON-tenidos

- Alaimo, Stacy & Hekman, Susan (Eds.) (2008). *Material feminisms*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Arcos-Palma, Ricardo (2006). *Foucault, Deleuze pensar lo sensible: para una relectura con gafas para ciegos*. Ponencia Simposio de Estoica. I Congreso Colombiano de Filosofía. Bogotá, Colombia.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, Reino Unido: Duke University Press.
- Barbosa, Cristiano (2017). O espaço em devir no documentário: cartografia dos encontros entre cinema e escola. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Recuperado de: <http://taurus.unicamp.br/handle/REPOSIP/322209>
- Barcena, Fernando (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar*, (31), 9-33.
- Beaulieu, Alain (Coord.) (2007) *Gilles Deleuze y su herencia filosófica*. Madrid, España: Campo de Ideas.
- Beaulieu, Alain (2012). *Cuerpo y acontecimiento. La estética de Gilles Deleuze*. (Agustín Kripper y Luciano Lutereau, trad.). Buenos Aires, Argentina: Letra viva.
- Bejarano, Sonia (2016). Hacia una cartografía de lo sensible en el ámbito escolar. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá.
- Benzer, Ahmet (2012). Teachers' opinions about the use of body language teachers' opinions about the use of body language. *Education*, 132(3), 467-473.
- Brizuela, Gabriela (2016) Repensando la cartografía. De la representación objetiva del territorio al acto rizomático de mapear. *Revista de estudios urbanos*, 16(6), 211-223.
- Bulo, Valentina (2009). Cuerpo y diferencia en Gilles Deleuze. *Revista internacional de Filosofía*, (48), 55-63.
- Carrington, Suzanne (2011). Service-Learning within higher education: rhizomatic interconnections. Between university and the real world. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 1-14.
- Carvalho, Roberta (2009). A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 166-173.
- Castaño-Giraldo, Etna & Fonseca-Díaz, Andrés (2009). Cartografías contemporáneas de la investigación. *Revista Educación y Educadores*, 12(1), 29-42.

- Castro, Julia (2014). Régimen sensible corporizado. Las prácticas corporales reflexivas en Medellín desde 1980. *Estudios Políticos*, (44), 89-111.
- Castro, Julia & Farina, Cynthia (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la Educación corporal. *Ciências do Esporte*, 37 (2), 179-184.
- Cherniavsky, Axel (2007) Introducción. En Beaulieu, Alain (Coor.). Gilles Deleuze y su herencia filosófica. (p. 5-15.). Madris, España: Intelectuales.
- Clarke, Bryan & Parsons, Jim (2013). Becoming rhizome researchers. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 4 (1), 35-43.
- Clauber, Carla & Sell, Silvia (2017). Pesquisa e Experiência: literatura que pulsa no movimento da escrita. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, 17 (3), 575-589. doi: 10.14210/contrapontos.v17n3.p575-589
- Clough, Patricia (2009). The new empiricism: Affect and sociological method. *European Journal of Social Theory*, 12(1), 43-61.
- Coleman, Rebeca & Ringrose, Jessica (Eds.) (2013). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh, Escocia: Edinburgh University Press Ltd.
- Coole, Diana & Frost, Samantha (Eds.) (2010). *New materialisms: Ontology, agency, and politics*. Durham, Reino Unido: Duke University Press.
- Cumming, Tamara (2015). Challenges of 'thinking differently' with rhizoanalytic approaches: a reflexive account. *International Journal of Research & Method in Education*, 38 (2), 137-148. doi: 10.1080/1743727X.2014.896892
- De Andrade, Vanessa (2017). Método da cartografia e razão sensível: sentidos de uma educação caminante. *Saberes: Filosofia e Educação*, 1 (15), 183-194.
- Deleuze, Gilles (1986). *Nietzsche y la filosofía*. (Carmen Artal, trad.) Barcelona, España: Anagrama.
- Deleuze, Gilles (1987). *Foucault*. (José Vázquez Pérez, trad.) Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.
- Deleuze, Gilles (1995). *Proust y los signos* (Francisco Monge, trad.) Barcelona, España: Anagrama.
- Deleuze, Gilles (1996). *Spinoza y el problema de la expresión*. (Horst Vogel, trad.) Barcelona, España: Muchnik Editores.
- Deleuze, Gilles (1996a). *Conversaciones 1972-1990*. (José Luis Pardo, trad.) España: Paterna.
- Deleuze, Gilles (1969). *Lógica del sentido*. (Miguel Morey, trad.) Barcelona, España: Paidós.

- Deleuze, Gilles (2005) *Francis Bacon. Lógica de la sensación* (Isidro Herrera, trad.) Madrid: Arena.
- Deleuze, Gilles (2005a). *Derrames. Entre capitalismo y esquizofrenia.* (Equipo editorial Cactus, trad.) Buenos Aires, Argentina: Cactus
- Deleuze, Gilles (2008). *El pliegue. Leibniz y el Barroco.* (José Vázquez, trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Deleuze, Gilles (2009). *Diferencia y repetición.* (María Silvia Delpy y Hugo Beccacece, trads.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1978). *Kafka, por una literatura menor* (Jorge Aguilar Mora, trad.). México: Ediciones Era.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (José Vázquez Pérez, Umbelina Iarraceta; trad.). Valencia, España: Pre-Textos.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2004). *El Anti Edipo, Capitalismo y esquizofrenia.* (Francisco Monge, trad.) Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2004a). *Rizoma.* (C. Castillas y V. Navarro, trads.) México: Coyacán.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2009). *¿Qué es la filosofía?* (Thomas Kauf, trad.) Barcelona, España: Anagrama.
- Deleuze, Gilles & Parnet, Claire (1980). *Diálogos.* (José Vázquez, trad.) Valencia, España: Pre-textos.
- Deligny, Fernand (2015). *Lo arácnido y otros textos.* (Sebastián Puente, trad.) Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Dias, Gilcilene (2014). Labirintos do filosofar/pesquisar com nietzsche-deleuze. *Fermentario*, 8(2). 1-14.
- Dias, Rosa (2004). A vida como vontade criadora: por uma visão trágica da existência. En Galli, Tania y Engeleman, Selda (Org). *Corpo, arte e clínica.* (pp.131-146). Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS.
- Diaz, Santiago (2014). Cartografías de un pensamiento corporante: arte, teatro y subjetividad desde G. Deleuze. *Fractal, revista de psicología*, (26), 495-508.
- Dreher, Ester Maria (2006). *En el rastro de la filosofía de al diferencia. Huellas de Derrida, ensayos pedagógicos no solicitados.* Buenos Aires, Argentina: Editores del Estante.
- Eddy, Martha (2006). The practical application of body-mind centering (BMC) in Dance Pedagogy.

Journal of Dance Education, Philadelphia,6(3),86-91.

- Farina, Cynthia (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España. Recuperado en http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2899/TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf?sequence=1
- Farina, Cynthia (2011). *Arte, cuerpo y producción de sí*. Pelotas, Brasil: Instituto Federal Sul Rio Grandense.
- Farina, Cynthia (2013). Cuerpo y conocimiento. *Cartas. Revista Educación Física y Deporte*, 32 (1), 1319-1327.
- Fattore, Natalia (2007). Apuntes sobre la forma escolar «tradicional» y sus desplazamientos. En Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela & Frigerio, Graciela (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Ferigato, Sabrina (2013). *Cartografia dos centros de convivência de campinas: Produzindo redes de encontros*. (Tesis de doctorado). Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Fernández, Manuel; Alcaraz, Noelia & Sola, Miguel (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67.
- Foucault, Michel (2005). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (2007) *La arqueología del saber*. Medellín, Colombia: Siglo XXI Editores.
- Fox, Nick & Alldred, Pam (2013). New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633. doi: 10.1080/09518398.2013.788752
- Frigerio, Graciela (2007). Argumentos para ampliar lo pensable. En Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela & Frigerio, Graciela (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Galli, Tania; Do nascimento, Maria; Maraschin, Cleci (Org.) (2012). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre, Brasil: Vanguarda.
- Gallo, Luz Elena (2009). El cuerpo en la Educación da qué pensar: perspectivas hacia una Educación Corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 231-242. doi: 10.4067/S0718-07052009000200013
- Gallo, Luz Elena (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Bogotá, Colombia: Kinesis.

- Gallo, Luz Elena (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 40 (1), 197-214.
- Gallo, Luz Elena (2016). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, 39(2), 199-205. doi:10.1016/j.rbce.2016.09.002
- Gallo, Luz Elena & Otros (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Medellín, Colombia: Funámbulos Editores.
- Gallo, Luz Elena & Martinez, Leidy (2015) Líneas pedagógicas para una educación corporal . *Cadernos de pesquisa*, 45 (157), 612-629. doi: 10.1590/198053143215.
- Gallo, Silvio (s.f.). *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. Recuperado de <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>
- Gallo, Silvio (2008). *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte, Brasil: Autentica.
- Galván, Gustavo (2007). *Gilles Deleuze: Ontología, Pensamiento y Lenguaje. Un logos problemático*. Granada, España: Universidad de Granada.
- García, Carmen (2013). El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. *Educación y Educadores*, 16 (2), 329-342.
- Garrett, Robyne; Wrench, Alison (2012). Society has taught us to judge: cultures of the body in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (2), 111-126.
- Gauthier, Jacques Zanidê (2004). A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 127-142.
- Giacomel, Angelica; Regis, Victor & Galli, Tania (2004). Que tal um banho de mar.. para ativar a potencia política do corpo!. En Galli, Tania & Engeleman, Selda (Org). *Corpo, arte e clínica*. (pp. 89-103). Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS.
- Greber, Lisette (2016). Cartografía de diálogos entre la locura y el ordenamiento psiquiátrico. Configuración de un atlas de imágenes-pensamiento. (Tesis de maestría). Universidad de la Republica de Uruguay, Uruguay.
- Greene, Jennifer C. (2013) On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 749–758. doi: 10.1080/09518398.2013.788763
- Guattari, Felix (2013). *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles* (Pablo Ariel Ires, trad.) Buenos Aires, Argentina: Cactus.

- Guattari, Felix & Rolnik, Suely (2005). *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petropolis, Brasil: Editora Vozes Ltda.
- Guido, Sandra (2010). Diferencia y educación, implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y saberes*, (32), 65-72.
- Henry, Michael (2008). *Ver lo invisible acerca de Kandsinsky*. (Maria Tabuyo y Agustín López, trad.) Madrid, España: Ediciones Siruela.
- Honan, Eillen (2004). (Im)plausibilities: A rhizo-textual analysis of policy texts and teachers' work. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 267-281.
- Hopwood, Nick & Paulson, Julia (2012). Bodies in narratives of doctoral students' learning and experience. *Studies in Higher Education*, 37(6), 667-681.
- Hughes-Decatur, Hilary (2011). Embodied literacies: learning to first acknowledge and then read the body in education. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(3), 72-89.
- Inglod, Tim (2007). *Líneas una breve historia*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Jones, Stephanie (2013). Literacies in the body. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 525-529.
- Kastrup, Virginia (2009). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. En Pasos, Eduardo; Kastrup, Virgínia & Da Escossia, Liliana (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (p. 32-51). Porto Alegre, Brasil: Editora Sulina.
- Kastrup, Virginia (2013) Cartografar é traçar um plano Comum. *Fractal, revista de psicologia*, 25(2), 263-280.
- Kastrup, Virginia & Benavides, Regina (2009). Movimentos - funções fazer na dispositivo prático dá cartografia. Pasos, Eduardo; Kastrup, Virgínia & Da Escossia, Liliana (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (p. 76-91). Porto Alegre, Brasil: Editora Sulina.
- Kastrup, Virginia; Passos, Eduardo & da Escóssia, Liliana (2009). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Brasil: Sulina.
- Kerr Junior, Donald Hugh (2012). *Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência com o cinema*. (Teses doutorado). Universidade do Vale Rio Dos Sinos. São Leopoldo, Brasil.
- Kohan, Walter (2007). O que pode um professor?. Deleuze pensa a educação. São Paulo: Segmento,

p.48-57. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/83266948/Kohan-Walter-Omar-O-Que-Pode-Um-Professor>

- Kohan, Walter (2009). (o) que é a pedagogia?. En Corazza, Sandra & Groppa, Julio (Org.). *Abecedário: educação da diferença*. (Documento Inedito).
- Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma*, (19), 87-102.
- Lather, Patti & St. Pierre, Elizabeth A. (2013) Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633. doi: 10.1080/09518398.2013.788752
- Lazzarato, Maurizio. (2005). Potencias de la variación. *Multitudes*, (20), Recuperado de <http://multitudes.samizdat.net/Potencias-de-la-variacion>
- Machado, Roberto (2010). *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Ed.
- Machado, Roselaine (2011). Formação ecosófica: a cartografia de um professor de matemática. (Teses de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande, Brasil.
- Maldonado, José. (2001). Pedagogía e Imagen-Pensamiento. *Colombia Itinerario Educativo*, (38), 107 – 130.
- Marín, Sigifredo (2006). *Pensar desde el cuerpo tres filósofos artistas Spinoza, Nietzsche y Pessoa*. México: Fondo Regional para la Cultura y las Artes del Noroeste.
- Martin, Adrian & Kamberelis, George (2013) Mapping not tracing: qualitative educational research with political teeth. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (6), 668–679. doi:10.1080/09518398.2013.788756
- Masny, Diana (2011). Multiple literacies theory: exploring futures. *Policy Futures in Education*, 9(4), 494-504.
- Masny, Diana (2013). Rhizoanalytic Pathways in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339–348. doi:10.1177/1077800413479559
- Masny, Diana (Ed.) (2013a). *Cartographies of becoming in education: a Deleuze-Guattari perspective*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Masny, Diana (2016) Problematizing Qualitative Research: Reading a Data Assemblage With Rhizoanalysis. *Qualitative Inquiry*, (1–10), doi: 10.1177/1532708616636744
- Mazzei, Lisa A. & McCoy, Kate (2010) Thinking with Deleuze in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23 (5), 503–509.

- McMahon, Jennifer & Huntly, Helen (2013). The lived and living bodies of two health and physical education tertiary educators: how embodied consciousness highlighted the importance of their bodies in their teaching practice in HPE. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 31-49.
- McMahon, Jennifer & Penney, Dawn (2013). Using narrative as a tool to locate and challenge pre service teacher bodies in health and physical education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 115-133.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Ed. Laertes.
- Mendes, Amanda; Cintra, Silva; Pinho de Mesquita, Luana; Matumoto, Silvia & Fortuna, Cinira Magali (2017). Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. *Fractal, Revista de Psicologia*, 29 (1), 45-53.
- Mengue, Philippe (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. (Julián Fava y Luciana Tixi, trads.). Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.
- Moreira, Thiago y Alves, Marlucy (2012). Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, 23(3)(69), p. 159-178.
- Morey, Miguel (2007). *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México: Sexto piso.
- Navarro, Alberto (2001). *Introducción al pensamiento estético de Gilles Deleuze*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- Oliveira, Marilda & Poletti, Cristian (2014). Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 19(3), 185-198.
- Pardo, José Luis (2014). *A proposito de Deleuze*. España: Pretextos.
- Parnet, Claire (1988). El abecedario de Gilles Deleuze [videos]. (Pierre-André Boutang, dirct.) Recuperado de <http://aquileana.wordpress.com/2011/02/07/gilles-deleuze-el-abecedario/>.
- Parr, Adrian (Edt.) (2010). *The Deleuze Dictionary. Revised Edition*. Edinburgh, Escocia: Edinburgh University Press.
- Perry, Mia & Medina, Carmen (2011). Embodiment and performance in pedagogy research investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27 (3), 62-75.
- Planella, Jordi (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, (336), 189-201.

- Planella, Jordi (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes*, (6), 13-22.
- Prado, Kleber & Montalvão, Marcela (2013). A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbarói*, (38), 45-59.
- Probyn, Elspeth (2004). Teaching bodies: affects in the classroom. *Body & Society*, 10(10), 21-43.
- Rancière, Jacques (2010). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. (Núria Estrach, trad.) Barcelona, España: Laertes.
- Ranniery, Thiago & Alves, Marlucy (2012). Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, 23(3)(69), 159-178.
- Recalcati, Massimo (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: Anagrama.
- Rolnik, Suely. (2009). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Texas, E.E.U.U: Universidad de Texas.
- Sanders, Olaf (2011). Deleuze's Pedagogies as a theory of 'Bildung': becoming-pedagogue and the concept of a new school. *Policy Futures in Education*, 9 (4), 454-464.
- Sellers, Marg (2015). ...working with (a) rhizoanalysis...and working (with) a rhizoanalysis. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 12(1), 6-31.
- Sherbine, Kortney (2014). Cartographies of becoming in education. A Deleuze-Guattari Perspective. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 119-122.
- Skliar, Carlos (2002). Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?. *Educación & Sociedad*, (79), 85-123.
- Skliar, Carlos (2011). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferenica*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores.
- Skliar, Carlos (2011a). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Edcativa*, (8), 11-22. Doi: 10.30554/plumillaedu.8.477.2011
- Skliar, Carlos (2013). Clase introductoria: Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. Carlos Skliar. Clase introductoria. Curso Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires, Argentina: La Flacso.
- Skliar, Carlos (2014). Lo anónimo, lo efímero, lo mínimo. En Ribetto, Anelice (Org.). *Políticas*,

- poéticas e práticas pedagógicas (con minúsculas)*. Rio de Janeiro, Brasil: Lamparina, FAPERJ.
- Sklar, Carlos (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-Posições*, 26 (1)(76), 29-47.
- St. Pierre, Elisabeth (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *Qualitative studies in education*, 13(5), 477–515.
- St. Pierre, Elisabeth. (2011). Post Qualitative Research: The Critique and the Coming after. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 611 – 625.
- St. Pierre, Elisabeth (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30 (2), 2-19.
- Stiegler, Barbara (2001). *Nietzsche et la biologie*. Paris, Francia: PUF.
- Uberti, Luciane (2013). Intencionalidad educativa. *Educação & Realidade*, 38(4), 1223-1242.
- Veiga-neto, Alfredo (2009). Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía. *Revista Mutatis Mutandis*, 2(1), 122 – 133.
- Youngblood, Alecia (2013). Posthumanist data analysis of mangling practices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 741–748. doi: 10.1080/09518398.2013.788762
- Zourabichvili, François (2004). *Deleuze una filosofia del acontecimiento*. (Irene Agoff, trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Zourabichvili, Francois (2007). *El vocabulario de Deleuze*. (Víctor Goldstein, trad.). Buenos Aires, Argentina: Atuel.