



El cuerpo entramado: hacia una poética de las afecciones

Carlos Duarte* y Andrea Villar**

Sólo el que abandona los mecanismos de la máquina social tiene la oportunidad de hacer circular la energía de la emancipación. Jacques Rancière

Siempre oímos y hablamos de los escombros y de la necesidad de nuevas refundaciones, leímos a Deleuze sobre la crisis de las sociedades disciplinarias con sus instituciones disciplinantes, pensamos que la imaginación mirando el pasado puede fundar otros modos de estar y, sin embargo, algo perdura. También, se corren riesgos, se trazan las trincheras y antes de que estén dadas las condiciones ponemos a funcionar algunas resistencias. Por eso, estamos incitados con este eje: la relación de la literatura y otros sistemas culturales, señalando que en esta zona -la del límite- no se construye una frontera sino un “entre”, una tensión entre fuerzas que a pesar de dinamizar lógicas disímiles, producen hibridaciones y cruces.

La herencia cartesiana operó sobre el conocimiento institucionalizando modos de conocer y aprender a partir de la escisión de mente-cuerpo y de la ponderación de la razón como lugar para explicar el mundo. La modernidad junto a su empresa empirista miró el cuerpo como parte de la naturaleza maleable, controlable, objetivable; un cuerpo que sometido a la moralidad racional podía modificarse. En esta separación, la experiencia –lo que el cuerpo soporta- se volvió un rasgo más de la mente posible de exteriorizar. De ahí que la comunicabilidad de toda esa interioridad se volvió objetivable, tratable, categorizable, jerarquizable, teorizable. Por eso, el conocimiento se descorporizó al separarse de la experiencia (eso que acontece al sujeto). En ese contexto, la interioridad y el pensar sintiendo se volvieron

* Carlos Duarte es Profesor en Letras por la Universidad Nacional del Sur y diplomado en Pedagogías de las Diferencias por FLACSO. Actualmente trabaja el profesor de Lengua y Literatura en el Nivel Medio. También desempeña actividades en la Universidad Nacional del Comahue como adscripto a la Asignatura Literatura Argentina I y II y en la Universidad Nacional de Río Negro como Jefe de Trabajos Prácticos a Cargo en la Asignatura Trabajo Final de Grado en la carrera Licenciatura en Artes Visuales.

carlos.duarte@jeanpiagetnqn.edu.ar

** Andrea Villar es Licenciada en Ciencia Política por la Universidad del Salvador y se desempeña como docente en el Colegio Jean Piaget de Neuquén y en la Universidad Católica de Salta -delegación Neuquén-

andrea.villar@jeanpiagetnqn.edu.ar

enemigas de la objetividad y de lo empírico. Este umbral de expectativas impregnó la escuela y la hizo gravitar sobre reparto de lo sensible; pura lógica que nos demanda hacer, decir y pensar dentro es un dispositivo que “habitamos” como un engranaje más de una maquinaria que nos excede con todo lo deshumanizante de esta empresa que nos impide inquietarla.

Este conocimiento sin cuerpo, sin sexo, sin género, sin pasiones, sin deseos, centrado en la razón es la centralidad masculina occidental, la lengua paterna que adoptaron las instituciones universitaria y escolar, “lengua abstracta, organizada, preocupada por la coherencia” –dicen Contreras y Pérez Lara citando a Milagros Rivera- (2010: 61). La semántica del pensamiento traza una red que articula verdad-ciencia-demostración-razón, semántica que recorre una escuela que le cuesta asumir, pensaba Saer, los espacios de invención vinculados al pensamiento. Ahora bien, frente a este dictamen, pareciera ser que el desvío tiene que ver con volver presente ese otro lenguaje, el de la ternura, como diría Ulloa, el materno, el vinculado al afecto, el que atraviesa el cuerpo y las sensaciones.

En *Notas de un método*, Zambrano (1989) plantea como preocupación la ponderación del conocimiento en la escuela, preguntándose si es posible hacer circular algo del orden del saber, como la experiencia del cuerpo, dentro de las instituciones vinculadas al pensamiento. Construir saber no tiene que ver con trabajar según procedimientos predefinidos.

Benjamin vinculaba la escritura y la lectura con el viaje; Foucault veía la potencia escritural con el pensamiento del afuera; Barthes, como práctica del tanteo, de la deriva del pensamiento, vinculada al vértigo de la falta; de ahí, esto que siempre vociferamos sobre su poder de desanudar mundos, aún las escrituras ficcionales. Sostenía Barthes que si había posibilidad de representación en la escritura se presentaba como pregunta, nunca como respuesta; entonces, ¿qué sucede con esa potencia irreductible que desordenada frente a la ortopedia escolar que ordena y controla?

Ambos trabajamos y pensamos la literatura, además nos pensamos con la literatura, pero sobre todo entramos en relación con la literatura. Algunas inquietudes nos encontraron frente a algunas propuestas en el aula que sentíamos que invitaban incómodamente a quedarnos y quedarse; prácticas del cuerpo con la literatura y con el cuerpo mismo jugando con ese remanente que no se puede apresar y que es condición del tremendo poder de la creatividad; eso que de tan tenue se vuelve exasperante: la espuma de ese lenguaje-otro con el que la escuela se las tiene que ver como pura tensión, ese lenguaje tremendo y perturbador que a la escuela explicadora se le vuelve un problema porque los sentidos absolutos y

cerrados circulan y sostienen los cimientos de la maquinaria (por ejemplo, la premisa de la acreditación que se vincula con la observación de algo tan vaporoso como es aprender, o el trazado de una planificación que busca objetivos que en un recorte de tiempo debe cobrar cuerpo).

Sin embargo, frente a estas revelaciones sabidas nos damos –seguramente todos y todas- esos permisos para inquietar estos lenguajes o dones asumidos, le hacemos perder el aura a ciertos relatos pedagógicos para que en esa diferencia algo de hospitalidad aparezca, abrimos un tiempo irreverente, no sin zozobra, en donde damos entrada a la extranjería con su singularidad que irrumpe sin permiso, develando y desvelando cierta hostilidad de lo que precede. Por eso, venimos pensando la presencia del cuerpo en la escuela, de algunas prácticas performativas que también son modos de reescribir la cultura y sus textos, modos perturbadores para la escuela que huidizas del mandato logocéntrico fundan otros modos de pensar las individuaciones. Por eso, hablar de ese corrimiento hecho carne instala cierta incomodidad que no obstante invitan a quedarse, prácticas que incitan a pensar otros modos de hacer por dentro de un territorio con sus propias lógicas y rituales, prácticas que estimulan a construir un nuevo modo de hablarnos que es pensarnos.

Cuerpos que vibran, o contra el principio de la cadena

La figura intelectual de la opresión es la cadena infinita: para actuar, hay que comprender; para comprender, hay que tirar de toda la cadena de las razones; pero como la cadena es infinita, uno jamás acaba de tirar.
Jacques Rancière

Expuesto a los encuentros, vulnerable, el cuerpo es indisociable de una fragilidad frente a las afecciones que padece. En esa vulnerabilidad crecen las condiciones para reencontrar las fuerzas del cuerpo -lo que aún no sabe que puede- y la capacidad de la vida de hacer variar sus formas.

El cuerpo posee el poder de vibrar en las fuerzas del mundo, de aprehender el mundo en su condición de campo de fuerzas que nos afectan y que se nos presentan en el cuerpo bajo la forma de sensaciones. ¿Estamos, en nuestros espacios escolares, a la altura del cuerpo vibrátil y sus modos de conocimiento “menores”? ¿Hacemos resonar los cuerpos a nuevas y misteriosas fuerzas, o los capturamos en el mapa de representaciones vigentes, en un escenario conocido donde las cosas permanecen en sus debidos lugares, mínimamente estables?

Habilitar procesos de singularización en la escuela, procesos que escapen a los modos de subjetivación dominantes, capaces de producir nuevas intensidades sensibles y trayectorias vitales, exige -según Rancière (2014)- introducir líneas de fractura, de “desincorporación” en los cuerpos, a través de las ficciones del arte, de la literatura y de la política. Poder de las palabras de trazar nuevos mapas de lo sensible, de lo pensable y de lo posible.

Nadie puede anticipar la eficacia de las ficciones en el ámbito escolar. Lo que sí se puede es generar espacios de experimentación que habiliten la puesta a prueba -abierta al afuera- del cuerpo vibrátil: apuesta impugnadora de las prácticas que atribuyen ciertos lugares y funciones a los cuerpos, en la pretensión de moldearlos y representarlos según una lógica sabida y cómoda que reproduce los modos de subjetivación dominantes y aborta procesos creadores de posibles. Como dice Suely Rolnik:

Entre la vibratibilidad del cuerpo y su capacidad de percepción hay una relación paradójica, ya que se trata de modos de aprehensión de la realidad que obedecen a lógicas totalmente distintas e irreductibles. Es la tensión de esta paradoja la que moviliza e impulsa la potencia del pensamiento/creación, en la medida en que las nuevas sensaciones que se incorporan a nuestra textura sensible son intransmisibles por medio de las representaciones de las que disponemos. Por esta razón, ellas ponen en crisis nuestras referencias e imponen la urgencia de inventarnos formas de expresión (Rolnik, 2006).

La escuela puede devenir espacio de experimentación donde se crucen los límites de la representación y de la traducción y se cartografíen tierras nuevas; donde se abran “procesos de singularización” capaces de construir otros modos de sensibilidad, de relación con el otro, de creatividad. Se trata de proporcionar al pensamiento nuevos escenarios y de habilitar las conexiones insospechadas que se des-encadenan -espontáneamente o ante proposiciones creativas hechas por el docente-, para así sorprendernos de nosotros mismos y de los modos de conocimiento minoritarios que inventamos. Esto exige asumir los efectos de la existencia del otro en nuestro cuerpo vibrátil y de inventar formas de expresividad para las sensaciones que ella provoca, creando la posibilidad de nuevos paisajes que nos conciernan.

Desde esta perspectiva, el docente deviene artista-propositor y su tarea es crear condiciones para la apertura de un proceso relacional donde los cuerpos emerjan diferentes en cada momento, dejándolos encontrarse con lo que no sabían que podían. El docente-propositor expone, así, su cuerpo a la reverberación, a la vibratibilidad, a la vez que la convoca en sus estudiantes.

Pedagogías de la errancia

“la meta de su pasión (curiosidad) no era transformar lo desconocido en conocido, sino buscar lo desconocido por sí mismo y vivir en su vecindad” J.B. Pontalis

Sergio Frugoni (2005) señala dificultad que tiene la escuela de correrse de ciertas prácticas en donde la escritura se piensa sólo en su dimensión instrumental, en su poder comunicativo y de transmisión de sentidos previstos; de ahí la poca relevancia o seducción de las ficciones y las invenciones en el aula. Propone pensar la escritura recuperando su dimensión de práctica cultural, como momento único en donde es posible reescribir los textos y los sentidos de la cultura. Además, pensamos que el cuerpo es otro territorio que reescribe la cultura.

Veníamos de leer *Veinte poemas para ser leídos en el tranvías* de Oliverio Girondo y, de pronto, aparece como actividad el montaje de una performance en un espacio transitado con los poemas de *En la masmédula*; una consigna que se volvía puro trampolín y nada de valla –o la valla estaba en ese texto ilegible que lleva el lenguaje hasta las últimas consecuencias-. Voy a Martín y a su voz: “*Ese texto fue como una garganta cerrada. Girondo se quedó sin palabras*”, “*es para escucharlo no para leerlo*”, dice Guillermo. Y ese tejido de voces, sin intención, merodeaba la lectura de Enrique Molina o la de Aldo Pellegrini que encuentran lo inédito en esa voz en íntima filiación con el lenguaje oracular, el ligado al trance, al mantra, a la pura respiración.

Agustina y Martín, recuperando sensaciones frente a la consigna, sentencian: “estuvieron buenas las intervenciones porque trabajamos distinto, lo que no me gustó es que no sabíamos qué esperabas. Hicimos algo distinto”; “fue raro, porque sabíamos algo, la consigna, pero no todo”; y la rareza estaba en que no hacían lo que se suponía que debían hacer, en la ruptura de lo esperable y en la aparición de un ejercicio: volverse autores en sus diferencias de pensamiento, dándole lugar a esa singularidad que aún pareciera amenazada. Estas percepciones sobre las consignas no sólo hablan de las consignas, desmontan la percepción de la máquina que opera cuando heredamos ciertos espacios que con sólo poner el cuerpo habitamos, esos espacios que no construimos y que sin embargo nos hacen hablar y hacer de un modo. Porque entrar a la escuela implica vestirnos con ciertos argumentos de ser docente, de ser estudiantes, de hacer con la literatura, de lo relacional, de lo esperable. Y no conformes con el espacio de la escuela, el cuerpo en su desborde salió a las calles a realizar sus intervenciones porque para ese grupo la revolución –como decían ellos y ellas- estaba en el cuerpo.

Etimológicamente, el verbo educar procede del verbo latino “educare”, formado mediante el prefijo ex- ‘fuera’ y el verbo *ducere* ‘guiar’, ‘conducir’, soportando la idea de movimiento, del caminar. Y Benjamin, en *Infancia en Berlín hacia 1900*, se lamentaba de haber aprendido tarde el arte de la errancia. Dice que perderse requiere aprendizaje, recordándonos el caminar del *flaneur*, un caminar la ciudad sin

intencionalidad, en donde prima el azar, un andar a lo imprevisto e inesperado. Benjamin está proponiendo un encuentro ya no fundado en la búsqueda sino en la pérdida; por eso, una política de la errancia tiende a abolir el principio de la causalidad por lo incierto.

Walter Kohan (2008) lee la vida errante de Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, para pensar la errancia como condición de posibilidad en la escena educativa. La errancia como una vida abierta a una nueva vida, que mira la intimidad de una relación y no su generalidad, que no busca la fijeza sino interrupción de un orden de las cosas, una vida que no se llena y que no mira el mundo desde una posición de saber. Esa experiencia de la errancia es la de Jacotot narrada por Rancière quien lleva a sus alumnos a su extranjería; ese profesor que, a riesgo de no enseñar por esa lengua que no comparte con sus alumnos –el francés-, enseña literatura sin explicar.

Por eso, una pedagogía de la errancia –que no es una pedagogía de la improvisación- nos convoca a revisar, en sentido fuerte de alterar, ciertas propuestas cuyo acompañamiento se vuelven guardianas del sentido sobre el mundo, propuestas que interpretan las juventudes callándolas, propuestas que a modo de secreto buscan casi como una confesión en el silencio de la prueba escrita lo que el docente ya sabe. En definitiva, una pedagogía de la errancia busca virar del secreto al misterio. El secreto, dice Arturo Carreras, nos retrotrae a esa idea romántica en donde el sujeto productor oculta y se reserva algo –el sentido- a la vista de unos pocos; el misterio, se lanza como potencia a lo desconocido porque el “secreto se sabe, el misterio no se puede saber” (1993: 19).

En este sentido, nosotros también nos volvemos viajeros abiertos al enigma porque sentir esos otros lenguajes, esos otros cuerpos que miran de otros modos el mundo es sabotear el mapa de la mismidad y salirse de ciertas obsesiones con el producto final para detenerse a mirar lo que acontece.

Errar es también un modo de habitar, Iván Illich (1989) plantea que habitar no tiene que ver con una mansa sensación, sino con un arte arduo que se aprende. Habitar implica construir, transformar el espacio o el territorio como hecho cultural, habitar es aprender, desaprender, habitar es recorrer un territorio, viajarlo, demorarse, recordarlo, soñar, habitar implica apropiación y también extrañamiento; en el medio de estos movimientos, el que no sale o queda ileso es el sujeto.

Educamos para el mundo en el que estamos siendo, y también para los que no conocemos, pero posibles de buscar en la errancia. Caminar y habitar una escuela más poética implica buscar ese otro lenguaje que

explore la invención en un “entre”, como dice Larrosa, “entre la gramática en la que nos interpretamos y la libertad de inventar una gramática en la que poder interpretarnos de otra manera” (2003: 480).

Para ir cerrando –el texto, no el pensamiento-, la errancia es también un modo de la narrativa que no viene con recetas que matematizan los encuentros y que apresan cuerpos como si fueran cosas en leyes universales, sino que trata de conservar esa incertidumbre que toca lo humano o lo insospechado cuando la literatura interpela un cuerpo leyendo el mundo. Aquella, tarde, hace unos meses atrás, un grupo de estudiantes de 5° año preparan con el cuerpo, y de la mano de Calvino, “El infierno de los vivos”, un lugar oscuro, en ruinas, casi devastado. Una rareza porque Paula hablaba de una distopía alentadora. Releen de un modo particular a Calvino, y entramos en ese cuarto mirando con espanto esos cuerpos tirados, desmembrados, bajo los escombros -replicando la mirada del ángel de la historia reconstruida por Benjamin a partir del cuadro de Paul Klee, el Angelus Novus -. Sin embargo, unas presencias sólo despiertan para dejar en las manos de los asistentes a esa intervención algo tan caliente como un cacho de vida, transmutando nuestras miradas hacia un futuro esperanzador, porque en esa relectura el infierno permite una apertura a algo posible y lleno de vida.

Bibliografía

- Barthes, Roland (1977): "Ecrivains y écrivants". En *Ensayos críticos*. Barcelona, Ed. Seix Barral.
- Benjamin, Walter (1990): *Infancia en Berlín hacia 1900* (Trad. de Klaus Wagner). Madrid, Alfaguara.
- Carrera, Arturo (1993): *Nacen los otros. Rosario*. Beatriz Viterbo Ed.
- Frugoni, Sergio (2005): "La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la didáctica de la lengua y la literatura". En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3. N°3. Nov.
- Illich, Iván (1989): "La reivindicación de la casa". En: *Alternativas I*. México, Ed. Joaquín Mortiz/Planeta. Disponible en: <http://entrobriandnohaybesos.blogspot.com.es/2012/03/la-reivindicacion-de-la-casa.html>
- Kohan, Walter (2013): *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Larrosa, Jorge (2003): *La experiencia de lectura. Estudios sobre la literatura y la formación*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, Nuria y Contreras, José (2010): "La experiencia y la investigación educativa". En: Pérez, N. y Contreras, J. (comp.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Ed. Morata.
- Rancière, Jacques (2014): *El reparto de lo sensible*. Estética y política. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Rolnik, Suely; *Geopolítica del chuleo*. Traducción castellana de Damian Krauss y Florencia Gómez, revisada por Joaquín Barriandos y Marcelo Expósito; EIPCP, Instituto Europeo para Políticas Culturales Progresivas, octubre de 2006. En <http://eipcp.net/transversal/1106/rolnik/es>
- Zambrano, María (1989): *Notas para un método*. Madrid, Mondadori.