

Lecturas rizomáticas, escrituras polifónicas: una etnografía en el aula

Rhizomatic Readings, Polyphonic Writings: Ethnography in the Class Room

Leituras rizomáticas, escritas polifónicas: uma etnografia na sala de aula

Chloe Rutter-Jensen

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, BOGOTÁ

Profesora del Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales en la Universidad de los Andes, Bogotá. PhD en Literatura por la Universidad de California, San Diego. Correo electrónico: chloe@uniandes.edu.co

Edward Salazar

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, BOGOTÁ

Estudiante de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico edward.salazar@capitalcultural.org

Saruy Tolosa

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, BOGOTÁ

Profesor de Cátedra en el Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales, Universidad de los Andes. Estudiante de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: sc.tolosa27@uniandes.edu.co

Silvia Uribe

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, BOGOTÁ

Estudiante de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes y egresada del Pregrado en Lenguajes y Estudios Socioculturales de la misma institución. Correo electrónico: silvia.uribe@capitalcultural.org

Artículo de reflexión

SICI: 0122-8102(201212)16:32<69:LREPEA>2.0.TX;2-6

Resumen

En este artículo se examinan las relaciones de poder en el aula. A partir de los conceptos de rizoma, esquizofrenia y desterritorialización de Deleuze y Guattari, se realizó durante un semestre un trabajo etnográfico en la clase Sexo, Cultura y Sociedad en la Universidad de los Andes, Bogotá. El curso examina los discursos de sexo, género y sexualidad para desconstruir las formaciones heteronormativas de la identidad. Una pedagogía feminista permite que las relaciones dentro del salón de clase partan del aprendizaje tradicional universitario. Se exploró este formato no tradicional y sus resultados.

Palabras clave: pedagogía, feminismo, estudios culturales, etnografía, identidad.

Palabras descriptores: Pedagogía, Feminismo, Estudios culturales, Etnología, Bogotá (Colombia)

Abstract

This paper examines power relationships in the classroom. Using the concepts of rhizome, schizophrenia and deterritorialisation of Deleuze and Guattari, a semester-long ethnographic work was conducted in the course Sex, Culture and Society at the University of Los Andes in Bogotá. The course studies discourses on sex, gender and sexuality in order to deconstruct heteronormative formations of identity. A feministic pedagogic approach allows relationships within the classroom to develop through traditional university learning methodologies. The paper explores this non-traditional approach and its results.

Keywords: Pedagogy, Feminism, Cultural Studies, Ethnography, Identity.

Keywords plus: Teaching, Feminism, Cultural studies, Ethnology, Bogota (Colombia)

Resumo

Neste artigo examinam-se as relações de poder na sala de aula. A partir dos conceitos de rizoma, esquizofrenia e desterritorialização de Deleuze e Guattari, realizou-se durante um semestre um trabalho etnográfico no curso Sexo, Cultura e Sociedade na Universidade de Los Andes, Bogotá. O curso examina discursos sobre sexo, gênero e sexualidade para desconstruir as formações heteronormativas da identidade. Uma pedagogia feminista permite que as relações dentro da sala de aula partam da aprendizagem tradicional universitária. Explorou-se este formato não tradicional e seus resultados.

Palavras-chave: pedagogia, feminismo, estudos culturais, etnografia, identidade.

Palavras-chave descritores: Pedagogia, Feminismo, Estudos Culturais, Etnologia, Bogotá (Colômbia)

RECIBIDO: 2 DE OCTUBRE DE 2011. ARBITRADO: 19 DE NOVIEMBRE DE 2011. ACEPTADO: 5 DE DICIEMBRE DE 2011.

“Como cada uno de nosotros era varios, en total ya éramos muchos”

DELEUZE Y GUATTARI

“El nombre propio solo puede ser así un caso límite de nombre común que contiene en sí mismo una multiplicidad ya domesticada y la relaciona con un ser y objeto planteado como único”

DELEUZE Y GUATTARI

Fuga 1¹

Ya no sé bien qué pensar; cosas como el género y otros preceptos antes tan coherentes y fundamentados son ahora construcciones y contextos sujetos a la apertura de todas esas perspectivas que tiendo a no conocer, ni enfrentar en otras aulas. Ahora tengo que levantar la mirada, oír y mirar a l+s otr+s, es un mayor esfuerzo; menos pasividad. Es más difícil contar una multiplicidad de historias y el entramado que las une y las separa; es más compleja la apertura que suponen nuevas concepciones, resoluciones conceptuales y prácticas.

¿EXISTIRÍA EN UN salón de clase la posibilidad de configuraciones éticas y políticas, vidas diversas, aun cuando no se pudiera salir de la cuadrícula narrativa para conocer y para devenir otro? Además de involucrar el cómo acercarse o conocer la realidad social y el ejercicio de examinar críticamente un problema de representación, la cuestión en esta narrativa también es de carácter ontológico en un lenguaje del devenir. En otras palabras, el desafío se centra en el acontecer de las apuestas políticas en pro de la apertura y creación de nuevos caminos en el mapa social. Nuevas sendas que complementen la cuadrícula narrativa de educación con el rizoma y las líneas de fuga que lo componen. La cuestión nos lleva a vivir en el aula formas revolucionarias de concebir-nos, narrar-nos y de producir mundo. Formas de contar una ficción no ficcional².

Primero, hay que visualizar un salón de clase con setenta estudiantes y una profesora; un curso que se supone magistral, que cumple con varios requisitos generales de la universidad y que, por ello, incluye estudiantes de todas las carreras. El segundo paso de esta escena es imaginar a cuatro personas (tres asistentes graduad+s y una profesora) que toman apuntes cada día después de clase para

1 Estas voces de fuga simbolizan la polifonía lírica del aula.

2 Este texto fue escrito a ocho manos, literalmente, ya que cada un+ de nosotr+s, con su portátil, trabajó sobre el mismo documento. Google Docs nos permitió esta manera eficiente y creativa de trabajar en equipo. En este sentido, no domina una voz, sino la mezcla de cuatro voces. Que cada un+ contribuyera desde su propio talento implicó un verdadero balance entre nosotr+s.

poder leer el aula como un producto cultural, un texto o una obra. Este diario de campo o etnografía de la enseñanza nos permitió el análisis que hacemos en este artículo, en el que relatamos cómo las teorías de Deleuze y Guattari sobre la esquizofrenia y las producciones rizomáticas nos abrieron la puerta para pensar en la movilidad inusual de este curso. El brincar de l+s estudiantes, de la mano de las constantes visitas de much+s otr+s que ya han pasado por la clase, nos pareció una señal de que “otra cosa” acontecía en este curso. La etnografía nos ayudó a ver cuáles eran algunos de los escenarios que transformaban un aula profundamente imbricada en la institución universitaria, con una autoridad y unos poderes claros, en un espacio de debate abierto que producía el colapso aparente de la autoridad tradicional y daba paso a un informalismo creativo.

Utilizamos la etnografía como una herramienta y una práctica de trabajo de campo a partir de una pregunta investigativa, lo que hace del proceso de delimitación del campo un proceso no exhaustivo. Es un trabajo dirigido a intereses analíticos particulares con la conciencia de la reflexividad de l+s investigador+s y l+s participantes. Este ejercicio nos permitió rastrear y analizar las relaciones que se tejen en el aula de clase.

La etnografía que hicimos aborda el semestre académico y sus “capítulos” o “episodios” como un texto legible, una narrativa de un aula de una universidad privada de la clase social dominante en Bogotá, Colombia. Nuestro diario de campo terminó siendo un cuento o recuento de los personajes y escenarios a lo largo de dieciséis semanas, tiempo similar al de una serie televisiva, a partir de apuntes sobre las acciones y reacciones de l+s estudiantes, profesor+s y asistentes, con relación al debate sobre sus categorías de identidad. A este respecto, el tema del curso se enfocó en las identidades de sexo, género y sexualidad. Este artículo se basa en nuestras interpretaciones de estos apuntes. Como se había mencionado, Deleuze y Guattari enmarcan esta investigación, teórica y políticamente, a partir del entendimiento de las relaciones de identidad como un flujo en el aula. Esto nos sirvió para pensar las reterritorializaciones y desterritorializaciones³ del espacio y las paradojas de una táctica radical en una situación cuadrículada, a saber, en la institución universitaria y de la educación formal.

3 Estos dos conceptos aluden, para los autores, a flujos o dinámicas que desestabilizan y reestabilizan identidades. En un modo (sobre)codificado estas identidades se ubican en un territorio fijo o dentro de la cuadrícula. Los dos conceptos aluden a los movimientos que supone cuestionar la cuadrícula y entender la identidad como algo dinámico que no por esto escapa del código o la reterritorialización. Por ello, la desterritorialización supone, de un lado, posibles reterritorializaciones en el sistema normativo y, de otro lado, el peligro del sinsentido y el agujero negro.

Al analizar nuestro diario sobre el aula, nos dimos cuenta de que se destacaban tres relaciones binarias: emoción (experiencia)/teoría (texto), risa/rabia, y control/caos. Al seguir interpretando el campo etnográfico bajo la lupa deleuzeguattariana reconocimos que estas ideas no son contrarias. Las tensiones eran para nosotr+s una clara ilustración de la esquizofrenia. Estas tensiones entre supuestos opuestos fueron la fuerza creativa del curso y quizá el elemento que daba motor al éxito de la clase. Éxito entendido en términos del compromiso percibido por parte de l+s estudiantes. Es decir el flujo: en vez de establecer una homogeneidad en la clase, la desterritorialización y reterritorialización resultaban en una esquizofrenia productiva⁴.

La multiplicidad de posibilidades pedagógicas y políticas en una clase de pregrado tradicional supone tanto un proceso de reconocimiento de las normas en las que el currículo se ve inscrito, como la reevaluación de sus dinámicas. Con esto queremos decir que en vez de una clase magistral en la que el/la profesor/a tiende a impartir conocimientos sin esperar mayor retroalimentación, preguntas o intervenciones, planteamos preceptos postestructuralistas y constructivistas que buscan un diálogo entre l+s estudiantes, la profesora y l+s asistentes. Es una apuesta por enriquecer y construir un mapa maleable y diverso, antes que un calco fijo y transmitido para una reiteración poco crítica.

Esta pedagogía pone en entredicho el género y otros vectores sociales presentes en nuestra interacción e invita a involucrar la cotidianidad con el currículo de la clase. Por esta razón, hablamos aquí de una pedagogía feminista⁵. Es cierto que en otras aulas también se implementan en cierta medida metodologías encaminadas a criticar las relaciones del poder y su sutil entramado. Tanto en ellas como en nuestra clase, se encuentran l+s mism+s estudiantes privilegiad+s, los mismos pupitres, los mismos castigos, los mismos controles y la misma docencia. Entonces, ¿qué hace que esta clase, l+s alumn+s, la profesora y sus asistentes sean diferentes?, ¿qué hace que esta clase merezca una etnografía de su día a día, en la interacción con l+s estudiantes? Responderemos al primer cuestionamiento a lo largo del ensayo; al segundo, aquí y ahora. El hecho de que

4 El esquizofrénico no produce el capitalismo ni es producido por el capitalismo, sino que desplaza la narrativa dentro de este sistema. Desestabiliza el cuento lineal y homogéneo. El curso hace esta misma tarea, desterritorializa la manera tradicional de pensar en el conocimiento y la identidad cultural, y al mismo tiempo se recodifica estando todavía en la institución.

5 En este ensayo se entiende la pedagogía feminista como una práctica que examina las relaciones, las políticas de conocimiento en la universidad y la manera en que circulan en el aula, entre profesora y estudiantes y entre l+s mism+s estudiantes. Su política es resistir prácticas en la universidad que reproducen sistemas del patriarcado, como en este caso el sexismo y la homofobia.

l+s estudiantes participen continuamente, interrumpen, griten, se ríen, y estén física y mentalmente activ+s en el curso señala un ambiente distinto al del aula tradicional, en la cual l+s estudiantes apuntan y reciben información, a partir de la conferencia de la profesora, sentad+s en silencio frente a su cuaderno.

Una apuesta feminista sigue siendo difícil y ciertamente compleja, por ser una tarea casi peligrosa o de pánico. Según hablábamos, esto implicó que en vez de unas reglas de juego estables y basadas en la imposición de la profesora, se promulgara una capacidad de apertura y hospitalidad derridiana, en la que había que dejar llegar al otro antes que imponerle su lugar. Asimismo, ante el cuestionamiento de los conceptos y los modelos de calificación y evaluación tradicionales que llevaban a cabo l+s estudiantes en el desarrollo del semestre, la autoridad de la profesora resultó cuestionada en muchas ocasiones. En este sentido, abrirles a l+s estudiantes la puerta como interlocutor+s válid+s era darles la capacidad de negociar y administrar el lenguaje más allá de los roles de poder establecidos. El poder y las estructuras del aula, representadas en la disposición espacial de los sujetos en la clase o en la necesidad de dar cuenta de un sistema de notas, nunca se disiparon. No obstante, la apuesta de apertura y de interlocución facilitó el comienzo de una pugna de poderes y las relaciones entre l+s participantes en el aula. Las relaciones de poder se pusieron sobre la mesa, dándole a l+s estudiantes la capacidad de ir más allá de lo leído y de relacionarlo y trasladarlo a su entorno cotidiano, comenzando por su vida y por la clase.

Este escenario de estructuras y cuestionamientos trae a la mente una estructura arborífica que supone un mundo y unos contextos, constituidos a partir de elementos normativos y logocéntricos que no pueden ser desconocidos. No obstante, a partir de la nominalización que se llevaba a cabo en el aula, a través de la posibilidad de debatir y hablar sobre los conceptos, brotaron nuevos rizomas o líneas de fuga, que sin embargo no destruyeron la estructura. A este respecto, de acuerdo con la anotación axiológica sobre el rizoma, no se puede creer que con el simple hecho de ser más flexibles en las prácticas pedagógicas se desterritorialice el conocimiento.

El árbol perdura, pero no por ello se recrea una lógica binaria en la que, o escapamos totalmente o no escapamos en absoluto del aula cuadrículada. Esta constante alerta y necesidad de negociación insta una nueva perspectiva pedagógica; antes que el podar del jardinero de la modernidad, que corta caminos en pro de un diseño preestablecido, esta se define como múltiple. En palabras de Nietzsche, no se trata de “cargar la vida bajo el peso de los valores superiores, incluso los heroicos, sino [de] crear valores nuevos que sean los de la vida, que

hagan de la vida lo ligero o lo afirmativo” (95). Desechar el peso de la estructura social invita a la posibilidad de apertura y al flujo de la vida.

Fuga 2

Y una vez más otra clase acababa y ella salía esperanzada, aferrada al rosario de sus libros y a los rezos de sus letras. Ha hecho todos los conjuros y ha sacado buenas notas. Solo era cuestión de tiempo para que algo sucediera. Tanta crítica ordenada, tanto saber, tanto poder tendrían que dar frutos algún día... El devenir ya venía.

Otra clase terminaba. “¿Lo habré hecho bien?”, preguntaba. Entre las sillas vacías solo la duda se erigía. Devenir... “¿Devendré? ¿Devendrán?...”, cómo saberlo.

La decisión fue apostarle a la aventura irresponsable de las ocasiones. Jugar con los acontecimientos. No materializar, sino devenir en apuestas, en sentimiento y energía; hacer del hambre nuestra amiga y de la estructura el alimento. Como no éramos más de lo que conocíamos, hubo que morir y recrearnos. Nutrirse de la norma para tergiversarla.

Al interpelar el árbol-cuadrícula de l+s estudiantes sobre preceptos como género, etnia, clase y nacionalidad se suscitaban reacciones emocionales vinculadas a sus historias cotidianas. A este respecto, en una de las clases, la profesora manifestó la injusticia del mayor esfuerzo y cuidado que la pauta social heteronormativa impone a las mujeres, como el cuidado del pelo, el de los tacones, el del maquillaje y el relacionado con cientos de productos especializados. Un caso especialmente polémico fue la “higiene” femenina y las toallas higiénicas. Con tan solo pronunciar el nombre de este producto, las risas no se hicieron esperar y la timidez para intervenir aumentó, las manos levantadas (usuales en la clase) habían desaparecido.

En medio de los susurros, la profesora continuaba desafiando a l+s estudiantes sobre la naturalización de la relación entre la menstruación y las prácticas supuestamente higiénicas de las mujeres. Gabriela, una de las estudiantes, interrumpió la clase y, luego de frenar la risa, habló sobre lo que significa ser una mujer limpia y femenina en su vida diaria. Para ella, el usar toallas no involucraba el ser “machista”, pues para ella el uso de la toalla no tenía que ver con una opresión social, sino con un mandato biológico. Por la familiaridad del tema, las manos se levantaron y las expresiones faciales de muchos y muchas en el salón

cambiaron; se escucharon voces a favor y en contra de lo dicho por la estudiante, y la profesora continuó con su ejercicio de argumentar y preguntar sobre el porqué de sus manifestaciones a favor del uso de la toalla higiénica. En este contexto, la solución tradicional en un curso teórico hubiera podido ser referirse a la lectura. No obstante, ante esta situación preferimos basarnos en las emociones viscerales suscitadas por las experiencias cotidianas. Consideramos más revelador que l+s estudiantes hablaran a partir de sus afectos y las normatividades asimiladas en sus vidas.

En relación con la inclusión de las experiencias y emociones cotidianas entre los elementos que l+s profesor+s articulan en sus ejercicios docentes, las investigaciones pedagógicas sobre emociones han descuidado la actividad de l+s profesor+s académic+s y se han concentrado en l+s profesionales formad+s para ser docentes a nivel escolar. La mayoría de l+s profesor+s universitari+s no tienen una formación formal en la pedagogía que permita que la emocionalidad sea examinada en la universidad. En otras palabras, constantemente la teoría se separa de la cotidianidad de los temas. El sujeto en la academia no tiene emoción. A nivel universitario, quienes desempeñan los cargos profesoriales no han sido preparad+s para el logro de competencias pedagógicas, ni en relación con lenguajes específicos de la emoción, sino con trayectorias académicas e investigativas que l+s han ubicado en el aula universitaria de manera residual. No obstante, los desarrollos en psicología advierten cómo la inteligencia emocional afecta tanto a educador+s como a alum+s (Bueno, Teruel y Valero), y cómo esta no es tenida en cuenta en ambientes de “alta” teoría.

Por ello, en nuestro ejercicio pedagógico decidimos abordar las emociones como las “temperaturas del aula”, a partir de aquellas expresiones afectivas que se materializan en la risa, el silencio, la bulla, el levantar la mano, o el traer al salón las experiencias personales o familiares como aparentes verdades. En tanto generan vínculos emocionales con los temas de la clase, todas estas expresiones importan. De esta manera, la inclusión de dimensiones subalternas en el aula académica nos permitió, como dice Ibáñez (investigadora en el campo de la pedagogía en educación secundaria y universitaria), tener “información relevante para retroalimentar nuestras prácticas”; para estudiar “qué clases de emociones surgen en l+s estudiantes durante nuestras clases” (45).

El tipo de emociones que surgen en l+s estudiantes, identificables por los mecanismos antes mencionados, importan también por la intensidad con la que se manifiestan. El tema del curso interpela a tod+s en el aula por su propia experiencia familiar, sexual, de género y de clase. En este sentido –y apelando a la importancia radical del contexto de la que habla Stuart Hall– las emociones

y sus vías de expresión mutan y dependen del ambiente en donde se observen, aun cuando puedan esperarse reglas y comportamientos asociados al imperativo social. En este caso, consideramos que plantear, desde la perspectiva de lo emocional, un debate sobre las identidades socioculturales de quienes se forman para regir al país gracias a su estatus económico permite configurar un espacio propicio para la transformación y reevaluación de imaginarios y estereotipos raciales, de género y de clase, forjados en su ambiente familiar. Lo anterior resulta un desafío al sujeto académico y, por lo tanto, reta a l+s estudiantes a desdibujar los límites disciplinares y estáticos de lo teórico y lo cotidiano y reflexionar sobre su construcción recíproca.

Que l+s estudiantes se sientan cuestionad+s en sus propias formas y estilos de vida, en sus estructuras de pensamiento, hace que necesiten hablar de experiencias propias o cercanas para validar y justificar sus acciones. A este respecto, las interpelaciones y transformaciones comienzan a surgir cuando ell+s mism+s, que juzgan sus conductas como no homofóbicas, no racistas o no clasistas, empiezan a darse cuenta de que estos sentimientos que parecían ajenos están incorporados en ell+s, de modos sobre los que antes no se preguntaban. Darse cuenta de sus prejuicios incorporados y naturalizados produjo en ell+s respuestas emocionales y muchas veces físicas (brincar, encogerse) para justificar sus reacciones. Entre estas emociones, pudimos observar cómo muchas veces surgían la vergüenza, la indiferencia, la alegría y la rabia.

En el aula, las “temperaturas” que más nos sirvieron como indicadores emocionales fueron la risa, los debates entre l+s estudiantes (muchas manos levantadas a la vez) y la apelación a la vida cotidiana. Todos estos medidores estuvieron vinculados a diferentes expresiones emocionales, que por la experiencia etnográfica relacionamos con mayor fuerza a la incomodidad y la vergüenza. El caso de la clase y la reacción de Gabriela ejemplifican lo que acabamos de presentar: la interpelación a esta estudiante como mujer fue el motivo de las risas y de la ausencia y de la posterior explosión de manos levantadas para participar en la clase. Estas expresiones hablaban de las emociones que l+s estudiantes ponían en juego en el aula. En este caso particular, pudimos observar cómo una primera etapa emocional de vergüenza e incomodidad dio paso a un momento de interés, solidaridad y empatía, ahora desde un punto de vista informado, múltiple y rizomático.

En este sentido, nos despojamos de las estrategias concretas y de los guiones específicos, y decidimos apostarle a la guerra de guerrillas; a la táctica. A este respecto, en sus afirmaciones sobre la teoría de la cotidianidad, De Certeau propone una diferencia entre las estrategias (planes normativos) y las tácticas (improvisaciones contingentes). Así, la pedagogía feminista a la que le apostamos

operó a manera de táctica, en contraposición a una la cuadrícula universitaria que actúa a modo de estrategia. De Certeau dice que la táctica se “hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos, [...] pero su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de ‘aprovechar’ la ocasión. Caza furtivamente. Crea sorpresas. Le resulta posible estar allí donde no se la espera. Es astuta” (50). A este respecto, el aula se presentó como una apuesta de flujos y fugas y no como una serie de construcciones monolíticas.

Ahora, si bien hay aquí una apuesta por una táctica contingente, no desconocemos que dicha red emocional y social objetiva está mediada por dinámicas de poder propias de un salón de clases, una profesora con una mayor autoridad y una institución que exige unos procedimientos en la evaluación del aprendizaje. La pedagogía feminista como metodología se aprovecha de las emociones suscitadas teniendo en cuenta las situaciones sociales en las que estas se producen.

Las emociones y la apuesta feminista se articulan en el campo, los contenidos, la profesora y l+s estudiantes. Son variables que se combinan con la configuración física de la edificación. Estas constituyen un camino para la transmisión y construcción de conocimiento. Analizar el espacio, las lecturas, las acciones y reacciones (emociones) de l+s estudiantes, y la actuación en clase, proporciona herramientas para desbaratar las percepciones recibidas y pasivas sobre la identidad. En esta instancia, al deconstruir las actividades del curso desde lugares de enunciación particulares⁶, la distribución de poder naturalizada entre l+s estudiantes y la profesora se transforma.

Esta tensión quiebra el control tradicional en el aula. Cada persona y su devenir en el espacio es un ingrediente en la creación táctica y contextual de conocimiento. La linealidad de la conversación se pierde en secuencias rizomáticas cuando hay conciencia y concentración sobre tantos elementos. L+s estudiantes ahora parecerían desviarse de la temática en sí, pero en el proceso llegan a cuestionar la estabilidad de las identidades y los ambientes que las estructuran. En este caso, una secuencia rizomática es el tomar rutas y caminos no previstos que intensifican la dinámica de una conversación. El valor de este ambiente trémulo radica en el desplazamiento o en la desterritorialización de lo común; en cuestionar el límite del contenido del curso.

En la primera clase del semestre, lo que parece solo un ejercicio de establecer y anunciar reglas y comportamientos esperados en el aula, se convierte en un espacio creativo para el autonombrarse. Much+s tienen dos nombres y para

6 Dónde está un+ sentad+, cómo se siente, cómo se llama, y quién habla cuándo.

la profesora es una ardua tarea recordarlos. Por lo tanto pide que escojan uno de sus nombres. Entonces, cuando llama lista, pide a un Juan Alejandro, una María Alejandra o una Laura Camila escoger uno de los dos nombres o que den uno nuevo que les gustaría usar. Hay una pausa en la respuesta, un pensar, un decidir cuál nombre. La ruta, la secuencia, o la razón que va detrás de esta elección puede haberse presentado en un momento corto, pero si se investigara, se hallaría en sí una explicación socio-cultural de lo escogido. El elegir el nombre puede parecer sencillo para un+s, pero para otr+s suscita incomodidad. De esta manera, desde el primer día se responsabiliza a el/la estudiante de participar, con lo que se instaura un ejercicio de identificación. Nuestros nombres, de alguna manera, los hemos asimilado; naturalizado. Entonces, como dice Tolosa en la etnografía que sustenta este artículo:

Esta primera clase hace pensar en un estado de esquizofrenia y contradicción, que siembra una chispa de incertidumbre en l+s estudiantes... La praxis de la profesora de romper con los protocolos formales de la clase... provee a l+s estudiantes con un locus y unas herramientas distintas de las que normalmente están acostumbrad+s a usar en sus clases. (1 de agosto de 2011)

La cita de Tolosa continúa observando el balance entre el estado de risa y cotidianidad que se establece el primer día en el salón, y el caos y la supervigilancia; dice:

la arquitectura, la disposición de los lugares y el establecimiento de reglas de juego estándar recuerdan la existencia de unas tecnologías de poder claras y específicas, que si bien a los ojos de l+s estudiantes no son conscientemente aprehensibles, l+s hacen saber que esta es otra clase más, con una profesora y unos mecanismos de castigo y evaluación, que l+s sitúa como unos sujetos subordinados al poder-saber (del que habla Foucault) del docente y la institución educativa. Lo interesante del ejercicio es que el paralelismo de estas dos realidades (el *performance* de la profesora junto con las tecnologías institucionales de disciplinamiento) genera en l+s estudiantes una des-localización, profundamente incómoda e interesante. (5 de septiembre)

Esta cita da cuenta de cómo interactúan las estrategias de enseñanza con los elementos tácticos y emocionales en el aula de clase. En esta interacción se produce una actividad intensa y rizomática, en su manera de generar momentos de multiplicidad. En este sentido, la experiencia de dejar de controlar el aula de manera tradicional hace que distintas conexiones puedan ser creadas cada semestre o en cada sesión del curso.

Fuga 3

Tod+s fueron convocad+s a alimentar el mundo de lo mismo.
Pero fue el mundo quien l+s alimentó con su violencia.

Y así, des-localizad+s y anómal+s, profesora y estudiantes se infectaron e infectaron una cuadrícula de la cual parecía no haber escapatoria. De la esquizofrenia contingente que oscilaba entre la re-presentación y la re-producción de un plano de inmanencia devino la transformación de una ontología asfixiante.

Al final, el rizoma fue su victoria.

La profesora tenía que calificar, regañar, controlar; hacer todo lo que no quería. L+s estudiantes tenían que anotar, re-producir, utilizar y hacer funcionales los conceptos como en toda clase, por más arriesgada que esta fuera. En ausencia de un lugar propio, para enunciar, para crear, para devenir, la respuesta fue la mutación y contaminación del ambiente académico. En este sentido, no fue la espera o el sacrificio. Fue la decisión –la de la profesora, l+s asistentes, l+s estudiantes y la de la clase– de despojarse de las estrategias y la ilusión de independencia. Ilusión que fue reemplazada por la necesidad de contextualidad radical que supone construir valores, no desde la norma, sino desde la pertinencia.

Obras citadas

- Bueno, Concepción, María Teruel y Antonio Valero. “La inteligencia emocional en los alumnos de Magisterio: la percepción y concepción de los sentimientos y las emociones”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19-3.54 (2005): 169-194.
- Certeau, Michel de. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México D. F.: Universidad Iberoamericana, 2000.
- Delueze, Gilles y Félix Guattari. *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos, 2000.
- Derrida, Jacques. *Políticas de la amistad*. Madrid: Trotta, 1988.
- Ibáñez, Nolfi. “Las emociones en el aula”. *Estudios Pedagógicos* 28 (2002): 31-45.
- Nietzsche, Friedrich. *Así habló Zaratustra*. Madrid: M. E. Editores, 1993.