

Currículum, deseo y experiencia.¹

MARLUCY ALVES PARAÍSO

Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil

Un currículum es un compuesto heterogéneo constituido por materias dispares y de condiciones diferentes; por saberes diversos y con capacidades variadas; por sentidos múltiples y con innumerables posibilidades. Un currículum, está siempre lleno de ordenaciones, de líneas fijas, de cuerpos organizados, de identidades mayoritarias. Con todo, también está siempre lleno de posibilidades de ruptura de las “líneas del ser”; de contagios que pueden nacer y moverse por caminos insospechados; de construcción de formas de vida que pueden desarrollarse de maneras particulares. Un currículum es un artefacto con muchas posibilidades de diálogo con la vida; con diversas posibilidades de formas de vida de pueblos y de sus deseos. Es un artefacto con un mundo por explorar. Al fin y al cabo, incluso siendo un espacio disciplinar, por excelencia, muchas cosas pueden ocurrir en un currículum.

Darse cuenta de que cualquier cosa puede ocurrir en un currículum es una maravilla, pero también es una dificultad. Crear no es nada fácil; romper con aquello conocido es muy difícil y las referencias son necesarias en un currículum. Así y todo, sin roturas es imposible explorar nuevos encuentros positivos, con nuestras fuerzas vitales. Cuando voy a una escuela, observo los currículums, investigo los reagrupamientos escolares, hablo con los niños que están en estos reagrupamientos y con aquellos que no están, pregunto a los niños sobre sus percepciones de la escuela y sobre su aprendizaje y hablo con las profesoras del currículum, sobre su práctica y sobre el aprendizaje. He hecho permanentemente algunas preguntas para ejercitar el pensamiento que quiero explorar aquí, es decir: ¿Un currículum puede producir deseo?

¿El deseo destruiría el currículum? ¿O bien el currículum, con tanta organización, clasificación e interpretación, destruye el deseo?

Estas preguntas las hago porque hago la búsqueda de los currículums de los “reagrupamientos en la escuela”, la realizo al tiempo que leo “la filosofía para profanos”, me contagio de sus potencialidades y pienso en un currículum basado en algunos de sus conceptos. Me quedo, entonces, agitada con una sensación primera que hago aquí objeto de mi exploración. Se trata de la sensación que el deseo es algo muy difícil de ser producido en un currículum. Es lo que siento cuando escucho a Helen, una niña de siete años, que es retirada de su primer agrupamiento (formado por alumnos de siete años) y reagrupada en otro grupo de la escuela con otros catorce compañeros de diferentes edades que no han aprendido a leer. Helen dice que todo le gusta de la escuela y todas las asignaturas. Pero a Helen el problema es que no aprende; no sabe las cosas que le han enseñado, por eso está allí. Considera difícil, muy difícil, aprender portugués, porque ella es muy habladora, y “quien habla no aprende”.

El deseo, que es fábrica, potencia, alegría, es fundamental para aprender, para pensar, crear, construir, plantarle cara a los poderes, a las dificultades de la vida, moverse, dejar “que ocurra alguna cosa”, producir alegrías, vivir. Es lo que siento cuando veo a la niña Baktay, afgana de seis años, en sus enfrentamientos, en sus conexiones, en su carrera, en sus saltos de alegría – con su “voluntad de potencia” ya “no camina”; ella “corre i baila”, diría, quizá, Nietzsche – con todo el deseo de ir a la escuela para “aprender historias divertidas”. Se trata del personaje de la película iraníana *Buda explotó por vergüenza*, que he escogido para

establecer relaciones con los reagrupamientos en la escuela y para pensar el *currículum-deseo*.

Este artículo, por tanto, trabaja con ejemplos de vivencias de prácticas de reagrupamiento de la escuela i con escenas de una película para explorar posibilidades y dificultades del *deseo* en el currículum. El argumento desarrollado es que es posible construir en los currículums encuentros convenientes para hacer crecer la potencia de la vida y la alegría. No obstante, si no hay una manera de hacer *deseo* en un currículum, es necesario al menos conocer *su potencia y su dificultad* porque, estando atento permanentemente, podremos conseguir hacer posible una multiplicidad de textos y quizá alguno consiga establecer un encuentro y, a partir de este momento, *deseo*, crear, expandir su territorio. Entonces el aprendizaje estará garantizado. Escojo, por tanto, pensar en las potencialidades y dificultades del *currículum-deseo* por medio de algunos ejemplos.

Los reagrupamientos como espacios problemáticos: cuando los poderes encierran el deseo

A causa del proceso de *agrupación de los alumnos por edad*, adoptado por diversas redes de enseñanza de diversos municipios y estados brasileños, profesionales de diversas escuelas han empezado a hablar de las "dificultades de trabajar con alumnos con gran heterogeneidad en el aprendizaje de conocimientos escolares". Además, surgieron numerosas críticas a las escuelas que hacen "promoción automática de los alumnos". Estudiosos/as llamaron la atención sobre el hecho que "donde la promoción automática ha sido adoptada sin otras medidas complementarias, la calidad de la enseñanza ha caído irremediablemente". Además, a causa de esta práctica, las mismas profesoras han empezado a preocuparse por los "niños que acaban el primer ciclo, incluso el segundo ciclo, sin estar alfabetizados".

A partir de los problemas identificados por los mismos/as docentes que trabajan basándose en estas propuestas y de las críticas hechas por investigadores del área de la educación y por la sociedad en general, se crearon, en la Escuela Plural de Belo

Horizonte, los llamados "proyectos de intervención" o "reagrupamientos de alumnos" con dificultades en determinados contenidos. Los reagrupamientos tienen como objetivo trabajar las dificultades que ciertos alumnos presentan en el aprendizaje de determinados contenidos y disminuir la heterogeneidad en el aprendizaje, identificada entre los alumnos por medio de evaluaciones. Con la práctica de los reagrupamientos, los alumnos y las alumnas continúan agrupados por edad con sus iguales (por medio de la promoción automática) en los ciclos de formación. No obstante, en determinados momentos, en días y horarios definidos por la escuela, los alumnos y las alumnas con dificultades en algunos contenidos, especialmente en lectura y escritura y en matemáticas, son separados/separadas de sus compañeros y reagrupados/reagrupadas con otros alumnos de diferentes edades que presentan dificultades parecidas.

A partir de lo que he aprendido de Deleuze (1996 y 2001) y de Deleuze y Guattari (1976) sobre el *deseo*, puedo decir que no es difícil conseguirlo o conquistar lo que una persona desea en un currículum. A partir del momento que se desea en un currículum, si no se tiene alguna cosa, se conquista. No obstante, *hacer deseo* en un currículum es difícil; muy difícil. Es difícil porque *deseo* no es solo decir "¡yo quiero aprender!". El "¡yo quiero!", para Deleuze, está muy cerca de una imposición que es incorporada. La imposición encierra la vida porque hace asumir deseos que no nacen de la propia potencia de ampliar el territorio. Para *deseo* hay que experimentar con la propia potencia. Lo que conviene a la potencia de cada uno, insiste Deleuze (2001), es que, a la vez, haga "crecer su territorio", y le "produzca alegrías".

El *deseo* es dejarnos arrastrar por el movimiento de la vida. Pero para dejarnos llevar por el movimiento de la vida tenemos que encontrar "alguna cosa que nos convenga", hacer conexiones y construir *agenciamientos*. Al final, no se desea un objeto o una persona. Si así fuera el *deseo* sería falta. Deleuze (1996) explicita: "para mi, el *deseo* no comporta falta. No es un dato natural. Está constantemente ligado a un *agenciamiento* que funciona" (p.18). Entonces, como el *deseo* es potencia, y no falta, *deseo* es *construir un agenciamiento*,

construir un conjunto. Porque cuando encontramos alguna cosa que nos conviene no deseamos un objeto específico, deseamos un conjunto del que ese objeto forma parte, deseamos todo el contexto de aquel objeto. Deleuze (2001) dice: el deseo “remite a estados de cosas”, “cada uno tiene que encontrar estados de cosas que le convengan”. Recuerda: “no hay deseo que no corra hacia un agenciamiento”. Y sugiere: “¡Busca agenciamientos que te convengan!”; “¡Experimenta agenciamientos que te convengan!”; “¡Nunca interpretes!”.

En este sentido, un currículum que piense el deseo como un agenciamiento, se tiene que alejar de la intención de querer, cueste lo que cueste, que un determinado objetivo no se asuma. Necesita dejar de reproducir y, principalmente, de interpretar. Interpretar al alumno/a, diagnosticarlo/a y clasificarlo/a ¡ni pensarlo! Esto es lo mismo que ver el deseo morir. Más bien: esto sería lo mismo que matar el deseo porque Deleuze (2001) recuerda que en el deseo “no hay muertos, hay asesinatos”. Los reagrupamientos en la escuela no solo interpretan los niños y los clasifican, sino que también procuran, a cualquier precio, encarcelarlos/las en interpretaciones. Los mismos niños utilizan estas interpretaciones para hablar de sí mismos, de sus aprendizajes y de los motivos por los que no aprenden. Roberto, por ejemplo, tiene ocho años y asiste a un reagrupamiento que trabaja la lectura y la escritura con niños de edades diferentes. Así, todos los días lectivos, una hora al día, sale de su grupo de segundo año del primer ciclo y va a un grupo de lectura y escritura. Roberto sabe porque está allí, y habla de lo que le gusta, de lo que no le gusta y dice porqué no ha aprendido aun a leer. Dice:

He venido aquí porque no he aprendido a leer... no he aprendido porque hablo mucho... a mi me gustaría aprender a leer y a pintar bien... pero abandono fácilmente, ¿sabes?... Yo querría aprender estas cosas... Resulta que no me gusta el portugués... hay que escribir mucho y no sé... me gustan las matemáticas; las matemáticas son buenas... hacer cuentas. Yo sé hacer cuentas, he aprendido y me gusta... Me gustó también la escuela cuando un niño de mi clase me enseñó a hacer una papelera pequeña y así voy aprendiendo solo a hacer algunas cosas...

Cuánta tristeza puede producir la asistencia a un espacio que dicen todos los días: ¡Tú no sabes! Además, no hay que decirlo: todos saben que ese espacio es para aquellos que no saben. Para Nietzsche (1981) conocer es una actividad que aumenta la potencia porque es una manera de tomar conciencia y de “conocer su propia fuerza”. Así, es bueno que Roberto recuerde, sepa y registre que ha aprendido alguna cosa. Es bueno que le guste lo que ha aprendido. Esto podría transformarse en el hilo conductor de su salida de este currículum organizado que coloca a cada uno en su compartimento basándose en una división entre el que ha aprendido y el que no ha aprendido. No sirve de nada decir o justificar que el objetivo de la interpretación en el currículum es bueno y digno. Continúa siendo interpretación, sea del tipo que sea e independientemente del objetivo que tenga. Aunque el objetivo sea algo que cualquier pedagogía considere muy noble –como, por ejemplo, hacer que un niño aprenda a leer y a escribir –, la interpretación traza líneas que tienden a lo fijo y disminuyen las posibilidades. Si se produce tristeza, entonces, la interpretación puede ser muy complicada para el deseo, porque la tristeza disminuye la potencia de acción.

Entonces ¡nada de interpretación y clasificaciones que produzcan tristezas y dificulten el flujo de la vida! Pero ¿y la planificación? ¡Nada de planificación! No se trata de esto. La planificación no es lo que obstaculiza el deseo en el currículum. Hay que planificar las clases, y muy bien planificadas. Lo que no se puede hacer es dejarse encerrar por lo planificado. Para Deleuze (2001) es muy importante el trabajo previo de ensayo para una clase. Solo con mucha preparación y ensayando mucho (como hace un actor antes de entrar en escena) garantizaremos los “diez minutos de inspiración” que son necesarios para lanzar textos y lanzar flechas que puedan ser recogidas por alguien en una clase o en un currículum. De lo inusual nace el currículum-deseo. De un lugar y en un momento donde no se espera que pueda nacer el deseo, porque, esta es la tesis de Deleuze (1988, p.54), “ninguna persona sabe anticipadamente de qué efectos es capaz”; “ninguna persona sabe anticipadamente como se aprende, es una larga historia de experimentación”.

En cualquier proceso de desterritorialización es muy importante saber la fuerza y la fragilidad del deseo en un currículum. Esto es muy importante para ampliar las posibilidades; para sentir que alguna cosa habla de aquellos que retiran el deseo del lugar que le ha estado dando en los currículums, y ofrecer la posibilidad para que cada uno pueda dejar que las experiencias se construyan. Para hablar de conexiones, de vivencias de alegrías, de agenciamientos del deseo, he escogido hablar de una película y de las sensaciones que me ha provocado. Es lo que hago a continuación.

Buda explotó por vergüenza: sobre la capacidad movilizadora del deseo

La película iraní cuenta la historia de una niña afgana de seis años, llamada Baktay, que quiere comprar un cuaderno e ir a la escuela. Baktay vive con su madre y su hermana, aun bebé, en una de las cuevas bajo la estatua de Buda, que los talibanes han hecho explotar. Baktay tiene un vecino, Abbas, muy estudioso, que lee en voz alta. Con miedo porque su hermana se despierte, Baktay pide al niño que lea tan alto. Abbas le dice que ella tiene envidia porque no sabe leer. Incitada a demostrar que realmente sabe leer, Baktay recibe el libro de Abbas e interpreta los dibujos fingiendo que está leyendo. Después de decirle varias veces que ella no sabe leer, Abbas le coge el libro y lee una breve historia. Este es un momento fantástico de la película porque muestra el cambio en el rostro de Baktay, su sonrisa de contento, su alegría y su petición porque lea más para ella. Abbas repite la lectura de la misma historia dos mil veces más. Es muy interesante ver que Baktay no se entristece cuando se da cuenta y se hace evidente para el vecino que ella no sabe leer. Ella, al contrario, se fortalece.

Encantada con el hecho que su vecino sepa leer historias que ella considera divertidas, Baktay pide al amigo que la lleve con él a la escuela. El niño dice que ella necesita un cuaderno y un lápiz, y la primera mitad de la historia se concentra en la lucha que la niña afronta para comprar un cuaderno. Como no tiene dinero, para conseguirlo se ve obligada a cambiar huevos por panes, y después vender el pan y comprar el cuaderno. Baktay solo consigue el dinero para comprar el cuaderno y coge el pintalabios de su madre para escribir.

Después de este enfrentamiento con un Afganistán pragmático y occidentalizado, en su lucha por el cuaderno, Baktay inicia una búsqueda de una escuela donde ella pueda estudiar, y se encuentra con una nueva generación del país. Se trata de un grupo de niños (los hijos de la guerra) que decide maltratarla por su deseo de ir a escuela. Por esta razón le rompen el cuaderno recién comprado y someten a Baktay a un juego de tortura emocional sobre su condición de mujer. Esta escena es de una fuerza singular, y ocupa una parte significativa de la narración. Aunque sea un juego de niños, que juegan imitando a los talibanes, no tenemos ninguna duda sobre la seriedad de las propuestas de los niños cuando piensan en lanzar a Baktay a un agujero o lapidarla hasta la muerte. Los niños juegan a la guerra con ramas y paños que utilizan como armas, fusiles y aviones de combate. A pesar de todo, no todo este juego es una broma, ya que las piedras que amenazan lanzar a Baktay, cuando la ven con el pintalabios de su madre son reales.

Cuando los niños cogen a Baktay ya han cerrado a otras tres niñas en una cueva. Los motivos de la prisión de las niñas son: que una tiene "ojos de lobo" (muy bonitos); que otra es muy guapa y además usa pintalabios; y que la última mastica chicles. Cuando se junta a las otras niñas encerradas, Baktay no se conforma con esta situación ni con las justificaciones para la prisión de las otras niñas. Recuerda que ser bonita no puede ser pecado ni un problema. Dice que tampoco no puede ser un problema usar pintalabios o masticar chicles. Con su ser-revolucionario en acción, incluso encerrada, Baktay se pinta los labios y se los pinta a una niña que considera que están muy guapas así. Además, en ningún momento Baktay abandona su lucha para ir a la escuela. Ella escapa de estos niños, recupera una parte de su cuaderno y continúa su búsqueda de la escuela hasta el final de la película, mostrando su deseo de estudiar, aprender a leer y a escuchar historias divertidas.

Puedo establecer diferentes conexiones con esta película porque trata diversas temáticas que me interesan: los problemas de la guerra, sus efectos duraderos sobre las nuevas generaciones, la educación diferenciada y desigual de las niñas y los niños y la lucha de las mujeres de Afganistán por y por la

libertad. Se trata de una película que transita entre *aquello poético* y *lo político*, y que produce emociones particulares. No obstante, quiero aquí seguir la línea del deseo que es objeto de la exploración de este artículo. Durante toda la película sólo un instante la palabra deseo es pronunciada. Y, seguramente, no es el momento más importante de la película. Pero este momento habla de deseo. Es cuando Abbas está volviendo de la escuela y lee el alfabeto en voz alta. Baktay está encerrada por los niños que "juegan a la guerra" y, cuando escucha la voz de Abbas, consigue chillar antes que los niños le tapen la boca. Cuando trata de entender lo que pasa e intenta ayudar a Baktay, Abbas cae en una trampa montado por los niños. Éstos imitan a los talibanes y después de cubrir a Abbas de barro, hacen un juego con él que consiste en preguntarle lo que ha aprendido en la escuela y lo que significan algunas letras del alfabeto. El juego de preguntas y respuestas entre los niños talibanes y Abbas es así:

- ¿De dónde vienes? ¿Vienes de América?
- Vengo de la escuela
- Si es así, vamos a ver lo que estás aprendiendo en la escuela ¿A es de?
- A puede ser de Amigo
- No, imbécil, A es de América. ¿Y B? ¿B es de?
- B es de Baktay
- No pronuncies ningún nombre extranjero, ¡idiota! B es de Buda... ¿Y N es de?
- N es de Nombre
- Te equivocas. N es de No. ¿Y D es de?
- No lo sé...
- ¿Qué escuela es ésta? D es de Dios, imbécil
- Sí, D es de Dios. Deseo también se escribe con D. Pero yo he aprendido que D es de Dios.

En este momento, cuando Abbas dice en voz baja que deseo también se escribe con D, se refiere a aquello que es el motor de la película, y que mueve a Baktay en sus conexiones, que la hace luchar, pedir, implorar, escapar, sonreír, llorar, militar, correr, saltar, aprender, afrontar, arriesgar, experimentar, ser... Esta película es una película sobre el deseo y su capacidad movilizadora. El deseo se produce cuando Abbas lee para Baktay la siguiente historia:

Un hombre estaba durmiendo la siesta bajo un árbol. Cuando ya estaba

durmiendo le cayó sobre la cabeza una nuez. El hombre se despertó sobresaltado, se levantó asustado y dijo: suerte que no ha sido una calabaza porque si en vez de una nuez fuera una calabaza me habría matado.

Esta sencilla historia encanta a Baktay y la hace delirar. Esta breve historia hace que Baktay *desea un mundo*. Deleuze (2001) dice que "desear es delirar. Pero delirar no tiene nada que ver con lo que el psicoanálisis retiene del delirio". Porque "no se delira sobre el padre o la madre. Se delira sobre el mundo entero". Para Deleuze (1996), el "delirio es geográfico-político" porque hace construir y expandir territorios y hace luchar para desligar los nudos que dificultan el flujo de la vida. Nada, a partir de este momento, desalienta a la niña Baktay en su lucha y en su deseo: ir a la escuela, aprender historias divertidas. Ninguna de las dificultades afrontadas la desestimula. En diferentes momentos escuchamos Baktay decir lo mismo: "quiero ir a la escuela"; "quiero aprender historias divertidas". Siempre dice esto en los más diferentes momentos de su difícil lucha para ir a la escuela. En varios momentos lo dice con una gran sonrisa alegre; en otros con preocupación o llorando.

Pero el deseo no está en el enunciado "yo quiero ir a la escuela a aprender historias divertidas". El deseo está en todo lo agenciado, del que esta enunciación forma parte; está en el cuerpo rehecho que "se abre para bailar el universo" (Artaud, 1978). Al final, aunque "cualquier tipo de deseo implica estilos de enunciación" (Deleuze, 1996, p.16), los enunciados son sólo uno de los componentes de agenciamiento del deseo. Deleuze (1996) recuerda que "en vez de ser una estructura o génesis, él (el deseo) es, por contra, proceso. En vez de ser sentimiento, es, por contra, afecto". Y continúa: "en vez de ser subjetividad, es, por contra, *hecceidad* (individualidad de una jornada, de una estación, de una vida. En vez de ser cosa o persona, es, por contra, suceso" (p.19).

Con el deseo movilizador en construcción, vemos una niña de seis años "delirar" sobre un mundo que ella quiere y que le da potencia. Vemos la *construcción de agenciamientos que le convienen y de un territorio* o una región de donde saca fuerzas

para vivir alegremente. Vemos la *desterritorialización* (la salida del territorio) para expandir su mundo. Vemos, en síntesis, el deseo de correr... Al final desear es el acto de construir una disposición concatenada de elementos que forman un conjunto para experimentar con la propia potencia. Y lo que conviene a la potencia de una persona es lo que hace que su territorio crezca.

¿Un currículum puede producir deseo?

En el espacio problemático del reagrupamiento escolar, Hele, niña de siete años, fue evaluada y se consideró que no se encontraba al mismo nivel de lectura que el resto de sus compañeros de siete años. Por este motivo, fue reagrupada con alumnos que no saben leer. Cada día lectivo, durante una hora, sale del grupo de la primera serie de primer ciclo y va al espacio de reagrupamiento. A Helen no le gusta estar allí. Ella dice:

No me gusta la escuela cuando no aprendo [...] A mi me gustan las ciencias una vez cuando las aprendí... ya he olvidado qué era aquello que me gustó [...] Pero a mi ya me ha gustado una cosa de ciencias [...]. El portugués no me gusta porque se escribe mucho [...]; yo querría que me gustara [...] pero como no sé, pues no me gusta. Yo querría aprender para no venir aquí [...] Yo no aprendo a leer, entonces no me gusta.

Aquel lugar no parece nada interesante: contenido (letras, sílabas, palabras, frases con una misma letra), pizarra, cuaderno, caligrafía... Es difícil que guste, de hecho es el territorio de los que no saben. Casi nadie quiere estar allí. Me quedo pensando que "alguna cosa" del currículum le gustó un día a la Helen: alguna cosa de ciencias. Ella ya no recuerda el qué. Pero sabe que aprendió y le gustó. En el mapa de posibilidades en aquel momento podría haber instaurado otra construcción con el saber y el sentir en el territorio del currículum. Entonces, ¿qué podría haber pasado si le hubiesen ofrecido a Helen una gran cantidad de textos y materiales sobre lo que ella aprendió y que le gustó?

No hay nada garantizado, porque ya sabemos que "nadie sabe con anterioridad cómo se

aprende" (Deleuze, 1988). Con todo, Deleuze (2001) dice que "el papel del profesor es este: comunicar y hacer que los niños aprecien un texto". Entonces, como ejercicio de pensamiento, piensa sobre qué podría haber pasado si hubiera percibido ese gusto de Helen y se le hubiesen ofrecido saberes, materiales, textos, imágenes, conversaciones, que acogieran y desarrollaran pasiones. Tal vez, su historia con el aprendizaje hubiera sido distinta. Aunque nada esté garantizado, siguiendo una vez más la indicación de Deleuze (2001), puedo decir que un currículum puede: "[...] mostrar la vida; testificar a favor de la vida; encontrar la emoción de la niña". El resto es cosa de ella, depende de ella. Depende de las conexiones que consiga establecer, del territorio que consiga ampliar y de los agenciamientos que consiga construir.

Un currículum puede ser un lugar privilegiado o de contagio del deseo. Muchos de nosotros, cuando pensamos en nuestra vida en la escuela o en la universidad, nos acordamos de un profesor o de una profesora, de un aula, de una materia o de un libro que marcaron un antes y un después en nuestras vidas. Podemos contar historias de una transformación en nuestra manera de vivir que se dieron mediante contagios y conexiones producidas en el territorio del currículum o en la convivencia con un profesor. Aquellos momentos en que, de repente, escuchamos al lado de un profesor o de una profesora, que podemos, que podemos mucho, que podemos más, que el mundo a ocupar es el nuestro... Deleuze también cuenta la historia de un encuentro con un profesor suyo de literatura, que transformó su vivir, cuando tenía catorce años. Dice Deleuze (2001) que, a partir de aquel encuentro con ese profesor, él se transformó, y nunca más volverá a ser "el alumno mediocre que era antes de aquel encuentro".

Con todo, el encuentro no necesita ser con un/a profesor/a. Necesita pasar alguna cosa, hay que hacer agenciamientos, hay que ampliar territorios; hay que hacer desterritorializaciones. Un/a profesor/a puede ampliar las posibilidades de un encuentro que produzca experiencias. Con todo, si el deseo es una disposición concatenada de elementos que forman un conjunto, una vez construido, sea cual sea la actitud del profesor o de la profesora, que desea sabrá

disponer los elementos rizomáticamente y experimentar los agenciamientos que le convengan y producir experiencias.

La experiencia es una cosa que se da solidariamente, pero con otros que la creen, que la atraviesa, que la componen. De la experiencia salimos siempre transformados, y el mundo también se transforma. La niña afgana, Baktay, muestra, de su experiencia de aprender historias divertidas, que cuando se construye un deseo, cuando se desea un mundo, todo se modifica. El deseo es tan lleno, tan alegre, tan potente que aunque falte alguna cosa, enseguida se conquista.

Cuando finalmente, después de un largo camino, Baktay encuentra una escuela de niñas; ella no pide permiso, entra en el aula, mientras la profesora está escribiendo en la pizarra, y se sienta en la silla de una niña que había salido del aula para buscar una cosa para la profesora. Al fin y al cabo, ella necesita de un territorio. Su comportamiento es rizomático; molecular; más allá de la norma. Delante de un estímulo, ella responde de manera diferente a la situación. Nunca es la misma respuesta. En su encuentro con la niña disputa su lugar con Baktay, haciéndola salir de su pupitre. Baktay implora para sentarse las dos juntas y lo consigue a cambio de unas hojas de su cuaderno. Cuando Baktay empieza a escribir con el pintalabios en su cuaderno, hay una "pequeña revolución femenina" en el aula. La niña coge el pintalabios de Baktay y se pinta: labios y mejillas. A partir de aquí, las dos juntas acaban pintando a todas las otras niñas del aula. La alegría se instaura en el aula; todas ríen y se encuentran muy guapas.

La profesora que escribía en la pizarra sin notar nada de lo que estaba ocurriendo, cuando se giró al grupo y vio a todas las niñas con los labios y las mejillas pintadas, chilló preguntando qué era aquello, quién las había pintado a todas y cómo fueron pintadas. Baktay fue señalada como la autora del movimiento de rebeldía. La profesora se dirigió hacia ella y le preguntó quién era ella. Inicialmente Baktay parecía estar en otro mundo; en su ocurrir imperceptible, ni se da cuenta que la profesora estaba hablando con ella. La profesora también le pregunta varias veces "¿tú quién eres?", sin obtener respuesta. Baktay permanece en silencio un largo rato y después devuelve la pregunta a la profesora:

¿Quién? ¿Ella? (pregunta señalando la niña que está a su lado). Cuando finalmente se da cuenta que es a ella a quién la profesora está chillando, Baktay pregunta: "¿Quién? ¿Yo? Soy Baktay". La profesora sigue preguntando: ¿De dónde has salido? ¿De dónde vienes? ¿Qué estás haciendo aquí? ¿En qué serie estás? Baktay responde todas las preguntas de la profesora, y esta le ordena que salga inmediatamente del aula. Más que un *acontecer revolucionario*, ser mujer o ser afgana, vemos aquí un *acontecer imperceptible*. De hecho, Baktay ni desea ser conocida ni reconocida. Baktay está *imperceptible*: característica de la más alta velocidad y de la mayor lentitud.

Baktay sale del aula; pero no desiste en aprender. Ella toca una campana que hace que todas las niñas salgan corriendo de la escuela. Toda la escuela está allí, entonces, sólo para ella. A su disposición. Baktay se sienta sola es una de muchas sillas vacías que están alineadas en un espacio abierto donde anteriormente había un grupo de hombres adultos estudiando, abre el cuaderno (sin ninguna letra escrita) y lee, en voz alta y mirando hacia el cuaderno en blanco, la misma historia que Abbas le había leído y que tanto deseo le despertó. Baktay en su *acontecer imperceptible*, adquiere una/la clandestinidad. Ella no es conocida ni reconocida.

Después de esta escena, Baktay inicia su vuelta a casa. Por el camino se encuentra con Abbas que la estaba buscando. Abbas le pregunta: Baktay, ¿Dónde estabas? Ella contesta: "no he encontrado a nadie que quisiera enseñarme..., pero estoy aprendiendo sola, y ya me está bien". Nietzsche (1999) considera que hacer interesante lo que por sí mismo no es interesante, es tarea de individuos potentes, ya que éstos ven y escuchan pensando. Pues, no hay duda que Baktay hizo muy interesante lo que no era nada interesante. Los individuos potentes, para Nietzsche (1999), son los sentipensantes que captan lo que para otras personas pasa desapercibido. Miran, sienten, seleccionan, nominan y dan un sentido y un valor a lo que ven, sienten y perciben. Esto es muy importante para aprender. Para construir un agenciamiento del deseo es necesario pensar y sentir. Es necesario dedicar tiempo y atención al desarrollo de uno mismo. El agenciamiento

del deseo pide que seamos amantes del cambio y del devenir. Es necesario ser profesor/a de nuestro propio arte de vivir. Es necesario, en síntesis, como hace Baktay, romper con la lógica del “ser” y pasar a la lógica rizomática del “ser”, no buscar “quienes somos” o “qué es”, sino todo lo que podamos sumar gracias al “ser” para hacer funcionar los agenciamientos del deseo.

Para una nueva pragmática o cuando el deseo produce experiencia

Estar permanentemente al acecho de algo que nos toca es una indicación de Deleuze para la búsqueda de alguna cosa que nos encamine hacia otra dirección; hacia la no reproducción de mapas cerrados de la existencia. Como que existen muchas posibilidades en una vida, en un currículum y en todo en la vida es necesario, no imitar, sino dejarse contagiar. “Devenir, es rizoma, contagio” (Deleuze; Guattari, 1997, p.19). Esto es así porque en el devenir no hay evolución, sino simbiosis, alianza, composición, contagio. En el contagio hay fusión y en ésta, la posibilidad que brote alguna cosa nueva. La niña Baktay es un ejemplo: se deja contagiar y se abre a un nuevo mundo. La niña Carolina, de once años, estudiante de primer año del segundo ciclo de una escuela del municipio de Belo Horizonte es otro ejemplo. Ella muestra como en un currículum puede darse un encuentro, enviar bien lejos la tristeza y transformar aquellos que son contagiados. Ella dice:

[...] Yo soy la alumna de aquí que más lee. Todo sucedió así, ¡de repente! [...] Era muy asqueroso no saber leer [...] y yo ya tenía 9 años y no sabía. Sabía las letras, pero cuando las juntaba no lo conseguía. En mi aula sólo Iván y yo no sabíamos leer. [...] ocurrió así: la profesora Fernanda vino a mi aula porque mi profesora se puso enferma. Ella trajo una poesía y dijo: Carolina, la poesía que yo he traído hoy lleva tu nombre. Y yo le dije: ay, profesora, no me gusta mi nombre, no. Y ella dijo: ¿por qué, Carolina? ¡Yo encuentro tu nombre tan bonito! Yo lo encontraba feo. Aquí, ella dijo que había traído la poesía de Cecilia Meireles y que era bonita. [...] A la profesora Fernanda le gustaba mucho Cecilia Meireles. Ella nos repartió la poesía, y la leyó de una manera

tan bonita, que yo la encontré encantadora su manera de leer y a partir de aquí, yo intentaba leer como ella [...] Tuve tantas ganas de leer, tantas ganas, que memoricé la poesía... Yo pedía a todos lo que veía que me enseñaran a leer [...] alguna cosa se abrió después en mi cabeza y aprendí a leer así, de repente... No sé cómo, [...] pero fue leyendo poesía que aprendí a leer. Me gustaba tanto la poesía que la profesora Fernanda me regaló el libro de Cecilia Meireles. Yo siempre iba con el libro encima, incluso dormía con él. [...] Adoré el regalo. Fue el regalo que más me ha gustado. [...] Me sé todas las poesías del libro y aquí todo el mundo me pide que recite poesías. [...] A mi me gusta. Yo estoy feliz de saber poesías. [...] Leo muchas cosas pero me gusta más la Cecilia Meireles. Yo digo que mi nombre es Carolina Cecilia y seré poetisa también. [...] La poesía se llama “O Colar de Carolina”. Dice así: “*Com seu colar de coral, Carolina corre por entre as colunas da colina. O colar de Carolina colore o colo de cal, Torna corada a menina. E o sol, vendo aquela cor do colar de Carolina, põe coroas de coral nas colunas da colina* [...]” Fue así como aprendí a leer y a disfrutar de la poesía, y también a gustarme leer. [...] Ah...y de mi nombre, ¿verdad? [...] ¡Carolina es el nombre más bonito del mundo!

Del encuentro con una profesora, una poesía y una poetisa en el territorio del currículum todo se modificó en la vida de Carolina. Esto demuestra que en un currículum, aunque sea un espacio problemático, es posible contagiar y dejarse contagiar. El deseo que crea la experiencia de la lectura en Carolina no está producido por alguien; ya que el deseo es una productividad impersonal. El deseo es plenitud, es una potencia de crecimiento, es una alegría que se instaura y hace experimentar.

¿Qué conexiones se pueden establecer entre Baktay, niña afgana de seis años de edad de la película *Buda explotó por vergüenza*, y Carolina, niña brasileña de once años que estudia en una escuela municipal en Belo Horizonte? Primero, tanto Carolina como Baktay produjeron un encuentro potencializador que las conmovió y que aumentó la potencia de actuar. Segün ellas,

se dejaron llevar por el deseo de experimentar. Y la experiencia, como recuerda Deleuze (1992), "es siempre lo más actual, lo que nace, la novedad, lo que está a punto de hacerse" (p.132). Así pues, se dieron las conexiones, las desterritorializaciones y los agenciamientos porque fue accionado el deseo. Una vez se desea es fácil moverse, buscar y experimentar.

Por más que un currículum esté lleno de organizaciones, de disciplina, de control; él también está lleno de posibilidades. Un currículum está siempre lleno de múltiples posibilidades gracias a la diversidad de la materia de que está constituido. Como espacio curricular hay siempre un/a profesor/a discurrante, personas de diferentes tipos que se manifiestan o no y materiales muy diversos, un o una oyente de un currículum puede, en cualquier momento, como diría Deleuze (2001) sobre las aulas, "entrar en el corriente del pensamiento". Esto es así, porque en un currículum, como hemos visto con Carolina, como en una vida y como todo en la vida, como vimos con Baktay, hay siempre posibilidades de percibir cosas, de afecto y encuentros alegres... Al fin y al cabo, los poderes trabajar para cubrir los "vacíos", pero la diferencia, las líneas de escape y el deseo se dan primero porque la lógica de la vida no es la lógica del ser; es la lógica de devenir (Cf. Deleuze, 1988, 1992, 1996 y 2001).

Como los encuentros posibilitados en un currículum pueden aumentar y disminuir la potencia, y no tenemos nunca que conformarnos con los encuentros tristes, es necesario conocer la potencia y la dificultad del deseo. Es necesario conocer su *potencia* para que el deseo huya y haga huir; porque él posibilita amoldar los poderes territorializados y tratar con buen humor las pasiones de todos los tipos; alegres y tristes (Spinoza, 2007). Es necesario conocer su dificultad porque no es posible formular "hacer desear" como objetivo de un currículum. No es posible formular un método para llevar el deseo y sus líneas de escape a un currículum. No es posible porque el deseo no depende de la voluntad; depende más de la conexión con alguna cosa que nos convenga. Tampoco es posible porque si él fuera territorializado, acababa aquí su fuerza.

La constitución del deseo, para Deleuze (2001), "implica, sobretodo, la constitución de un [...] 'cuerpo sin órganos' que se define por zonas de intensidad". *Un cuerpo sin órganos* es un cuerpo no organizado, como el cuerpo de un bebé, que es pura vitalidad en la búsqueda para ampliar sus propias fuerzas. Un cuerpo sin órganos es un cuerpo con voluntad de potencia; no es una cosa dada; es una cosa que tenemos que conseguir si queremos que la vida y el deseo fluyan. El cuerpo sin órganos es importante para el deseo, en este pensamiento, porque remite a una oposición en la organización. La organización que acostumbra a ser tan cara para los currículums, la enseñanza y la pedagogía. Entonces, para liberar la vida, para hacer crecer alegremente la vida, para desea es necesario desorganizar un cuerpo; siguiendo la fórmula de Deleuze; "construir un cuerpo sin órganos".

Desear, entonces, es estimar la vida. Estimar la vida, como entiendo de Nietzsche (2004), no porque estemos acostumbrados a vivir sino porque estamos acostumbrados a estimar. Al fin y al cabo, estimar la vida porque estamos acostumbrados a vivir es querer lo que ya hemos vivido. Con todo, amar la vida porque estamos acostumbrados a querer es no remitirnos a una vida repetitiva; es entrar en el flujo del movimiento, porque la vida es puro movimiento. Lo que se debe repetir es sólo el impulso con que nos conectamos a los pensamientos, a los conceptos, a las cosas y a las personas para dejarnos llevar, contagiar y ser contagiados. Amar la vida es amar el cambio, la corriente, el movimiento continuo, el devenir. Amar la vida es producir experiencia.

La *experiencia*, según la entiende Foucault (1994), es intentar conseguir un cierto punto de vista que esté lo más posible de la "invisibilidad". Esto requiere un máximo de intensidad y al mismo tiempo de imposibilidad. La experiencia no se aprende para ser repetida, pasivamente transmitida. Ella sucede para crear nuevamente, potencializar otras vivencias, otras diferencias. Aprender con la experiencia es, sobretodo, hacer de aquello que no somos, pero que podríamos ser, parte constituyente de nuestro mundo. Como hemos intentando mostrar en este trabajo, la experiencia es creadora y no reproductora.

En el territorio de hacer currículum es posible ver improvisaciones, encuentros, emociones... Es posible encontrar sensaciones provocadas por las fuerzas de las experiencias curriculares y la vivencia de las alegrías. La alegría, como explicita Deleuze (2001), "es todo lo que consiste en llenar una potencia. Todo el mundo siente alegría cuando llena, cuando efectúa una de sus potencias".

¿Qué puede un currículum deseo?

Desterritorializar las normas del currículum-forma, de los reagrupamientos, generando posibilidades de aprendizaje insospechados. Crear nuevas posibilidades allí donde el currículum-dominante ni plantea que sea posible. Hacer composiciones con las niñas, con aquella niña, con una profesora, con una poetisa, con una colega, con un amigo, con una historia, con una poesía, con un libro... Producir deseo, haciendo que la vida se renueve y aumente la potencia de actuar. Cultivar encuentros que potencialicen "los buenos encuentros. Aquellos que nos ayudan a huir de lo que es efímero y de lo que es contingente para hacernos experimentar el gusto por el infinito y por lo eterno" (Tadeo, 2003, p.72). Hacer con el movimiento agenciamientos que nos convengan. En definitiva, el currículum, deseo es una apuesta por el movimiento, que se conecta y hace composiciones generando otros movimientos. En síntesis, ¿qué puede hacer un currículum deseo? Hacer agenciamientos que potencialicen; conquistar un territorio; desterritorializar siempre y ¡vivir alegrías que contagien!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTAUD, Antonin. *Oeuvres complètes*. París: Gallimard, 1978.
- DALBEN, Angela Loureiro de Freitas. *Singular ou Plural? Eis a escola em questão!* Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Traducción de Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- . *Conversações*. Traducción de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Edições 34, 1992.
- . «Desejo e Prazer». Traducción de Luiz Orlandi. *Cadernos de Subjetividade*, número especial, p. 13-25. 1996.
- . *Diálogos*. Traducción d'Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

—. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista concedida en vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editat en Brasil pel Ministério de Educação, TV Escola, série «Ensino Fundamental», 2001.

—; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*. Traducción de Joana Morais Varela i Manuel Maria Carrilho. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

—; GUATTARI, Félix. «Mil Platôs»: *Capitalismo e Esquizofrenia*, vol. 4. Traducción de Suely Rolnik. São Paulo: Edições 34, 1997.

FILGUEIRAS, Karina Fideles. *O sistema de ciclos em Minas Gerais*. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, vol. 11, núm. 62, març/abril 2005, p. 39-48.

FORTES, Maria de Fátima. «A escola plural: uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem». *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, gener/febrer. 1997, p. 17-29.

FOUCAULT, Michel. *Dits et Ecrits*. Vol. 4. París: Gallimard, 1994.

LARRAURI, Maite. *La felicidad según Spinoza*. València: Tàndem, 2003. [La felicitat segons Spinoza. València: Tàndem, 2004.]

—. *La potencia según Nietzsche*. València: Tàndem, 2005. [La potència segons Nietzsche. València: Tàndem, 2005.]

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Uma cartografia das experimentações e dos fazeres curriculares de professoras bem-sucedidas*. Relatório de Pesquisa. Financiada per la Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG, 120 p., Belo Horizonte, 2005b.

SMED/BH. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. *Escola Plural, Proposta Político-Pedagógica*, 1994.

SMED/BH. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. *Escola Plural. Caderno 1: Construindo uma referência curricular para a escola plural: uma reflexão preliminar*, 1995.

TADEU, Tomaz. «A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze». In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 59-74.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia ciência*. Traducción de Jaime Bruna. São Paulo: Hemus; 1981. [La gaia ciência. Barcelona: Laia, 1984.]

—. *Assim Falou Zaratustra*. Traducción de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. [Així parlà Zaratustra. Barcelona: Crema, 2007.]

—. *Schopenhauer como educador*. Madrid: Valdemar, 1999.

—. *Aurora*. Traducción de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SPINOZA, Benedictus. *Ética*. Traducción de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOTAS

1. Traducción de Àngela Elena Palacios y de Marisa Miedes Vidal