

ARTÍCULOS

Devenir niño en las prácticas *psi*

A. Martín Contino | Universidad Nacional de Rosario, Argentina

martincontino@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/2036>

Fecha de recepción: 30/06/2024

Fecha de aceptación: 26/11/2024

Resumen

El presente escrito reflexiona sobre una conceptualización utilizada por Alicia Fernández en la psicopedagogía, pero que bien podría ser contemplada en el amplio conjunto de las prácticas *psi* (psicología, psicopedagogía, psicomotricidad, etc.): se trata del concepto de devenir niño, el cual remite a una propuesta de Friedrich Nietzsche, posteriormente retomado por Gilles Deleuze y Félix Guattari para ser incorporado al múltiple, heterogéneo y rizomático conjunto de herramientas conceptuales del esquizoanálisis. Se exploran, en consecuencia, algunas implicancias de una interesante formulación de la mencionada autora: la psicopedagogía tiene que devenir niño. Mediante el registro escritural del ensayo, se amplía esta propuesta a todas las prácticas *psi*, mediante el despliegue de cinco tesis: 1) la niñez no es la infancia; 2) la niñez es devenir; 3) hay un devenir niño/a; 4) el devenir niño/a es alegre; y 5) hay un devenir niño/a, aún siendo adulto/a. Se concluye que las prácticas *psi* podrían ver revitalizada su potencia al promover en sí mismas un devenir niño que les permita recuperar la posibilidad de jugar, de crear, de inventar y de sostener un aprendizaje alegre a partir de sus propias prácticas.

Palabras clave: devenir niño – prácticas *psi* – alegría – aburrimiento

Becoming a child in *psi* practices

Abstract

This paper reflects on a conceptualization used by Alicia Fernández in psychopedagogy, but which could well be contemplated in the broad set of psychological practices (psychology, psychopedagogy, psychomotor skills, etc.): it is the concept of becoming a child, which It refers to a proposal by Friedrich Nietzsche, later taken up by Gilles Deleuze and Félix Guattari to

Como citar

Contino, A. M. (2024). Devenir niño en las prácticas *psi*. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 24 - 39. <https://doi.org/10.33255/2591/2036>



be incorporated into the multiple, heterogeneous and rhizomatic set of conceptual tools of schizoanalysis. Consequently, some implications of an interesting formulation by the aforementioned author are explored: psychopedagogy has to become a child. Through the scriptural record of the essay, this proposal is expanded to all *psi* practices, through the deployment of five theses: 1) boyhood is not childhood; 2) childhood is becoming; 3) there is a becoming a child; 4) becoming a child is joyful; and 5) there is a becoming a child, even being an adult. It is concluded that *psi* practices could see their power revitalized by promoting in themselves a becoming a child that allows them to recover the possibility of playing, creating, inventing and sustaining joyful learning based on their own practices.

Keywords: becoming a child – *psi* practices – happiness – boredom

Introducción

«Desde mañana, nadie va a cumplir más de 15 años; desde mañana, los pantalones largos se harán cortos; y desde mañana, seremos todos felices. Gracias».

(Charly García, dirigiéndose a sus súbditos desde un balcón, cuando el público lo proclamó rey durante una entrevista televisiva)

A lo largo de los últimos dos siglos, la infancia ha sido objeto de múltiples atravesamientos discursivos, incontables abordajes de prácticas profesionales y numerosas intervenciones jurídicas, buscando visibilizar y/o transformar las problemáticas que la afectan: el infanticidio, el abuso, la negligencia, el abandono, la vulneración de derechos, la situación de pobreza, la desigualdad social, entre otros. Autores, tales como Ariès (1987), De Mause (1982) y Volnovich (1999), han desplegado interesantes y consistentes análisis de la infancia y la niñez, llegando a situar etapas de acuerdo a las transformaciones que han ido aconteciendo en torno a ellas. Incluso se ha conformado una línea denominada *sociología de la infancia*, que se detiene particularmente en los contextos de desigualdad creciente que afectan singularmente a la población de niños, niñas y adolescentes (Rodríguez Pascual, 2000; Tuñón y Fourcade, 2017), lo cual deviene relevante dado que actualmente en Argentina, más del 65% de los niños y las niñas, se encuentran en la pobreza (UNICEF, 2024).

Ahora bien, desde variadas procedencias y con diversas finalidades (religiosas, estatales, de la sociedad civil), tanto los análisis como las intervenciones se han encargado de situar la niñez desde la mirada adulta, a excepción de las organizaciones anarquistas y de las pedagogías antiautoritarias (Belgich, 2006). Es por ello que, en esta oportunidad, se pretenden realizar dos movimientos que diferencian el posicionamiento del presente ensayo de las producciones que se realizan en torno a la temática: se busca pensar la niñez como algo diferente a la infancia, concibiéndola desde una mirada filosófica, y no como una franja etaria que se corresponde biológicamente con una determinada edad. La niñez, lejos de ser un sector poblacional diferenciado desde hace un par de siglos por la biopolítica a los fines de gobernar y administrar su existencia y su vida (Foucault, 2009 y 2012), es situada más bien con un modo de subjetivación, una forma de devenir otro/a: el devenir niño/a.

Devenir niño

En algunos de sus últimos libros, Alicia Fernández (2002, 2005 y 2010) incluye una conceptualización teórica llamativa para lo que habitualmente se encuentra en las diferentes vertientes de las prácticas *psi* (esto es las prácticas disciplinares que se ocupan terapéuticamente de abordar la niñez, tales como la psicología, psicopedagogía, psicomotricidad, etc.): se trata de la expresión *devenir niño*.

Esta conceptualización fue planteada originalmente por el filólogo y filósofo alemán Friedrich Nietzsche (2003), por lo que pertenece a una de las propuestas filosóficas más sísmicas, vitalistas, revolucionarias y desterritorializantes de la faceta más conservadora del legado platónico: el mundo inteligible del *Modelo*, de las *Ideas*; como contraparte del mundo sensible, terrenal, físico, en donde sólo pueden hallarse copias degradadas de esas *Ideas*; ya sean buenas o malas, pero siempre imperfectas.

El concepto devenir niño fue retomado décadas más tarde por Deleuze y Guattari (2010), para ser incorporado al múltiple y rizomático conjunto de herramientas conceptuales del esquizoanálisis. Su potencia llevó, asimismo, a que Alicia Fernández lo desterritorialice del terreno estrictamente filosófico, para reterritorializar en sus reflexiones y formulaciones psicopedagógicas, de una forma sumamente original.

Así las cosas, se pretende explorar ensayísticamente, mediante cinco tesis, la potencia del concepto devenir niño y su implicancia actual respecto de las prácticas *psi*.

Primera tesis: la niñez no es la infancia

A menudo se homologa niñez con infancia. Craso error. Se podría jugar con la tesis de que ambos conceptos son opuestos y excluyentes. El vocablo *infans -ntis* (de la cual proviene infante), se formó con el prefijo privativo *in-* antepuesto a *fante*, que era el participio presente del verbo *fari* «hablar»; o sea que *infans* significaba literalmente «no hablante». Este es el sentido que, desde la modernidad, se le da a esta etapa de la vida:

En general, las características que van a conferir a esta etapa especial de la vida son: maleabilidad, de donde se deriva su capacidad para ser modelada; debilidad (más tarde inmadurez) que justifica su tutela; rudeza, siendo entonces precisa su «civilización»; flaqueza de juicio, que exige desarrollar la razón, cualidad del alma que distingue al hombre de las bestias; y, en fin, naturaleza en que se asientan los gérmenes de los vicios y de las virtudes —en el caso de los moralistas más severos se convierten en naturaleza inclinada al mal— que debe, en el mejor de los casos, ser encauzada y disciplinada. (Álvarez-Uría y Varela, 1991, p.18)

Así, tanto desde su sentido etimológico como desde ciertos discursos hegemónicos en la modernidad (discursos jurídico, pedagógico, médico, etc.), la infancia es remitida a un territorio en el cual se carece de voz y de autonomía: hay alguien que cuenta con la experiencia suficiente como para ahorrarle a la niñez ciertas vivencias no convenientes, determinadas frustraciones y muchos callejones sin salida. Por lo tanto, expresar desde una autoría propia el posicionamiento que se asume, la decisión que se toma, la elección que se arriesga, es algo que debería llegar luego de una presunta *madurez*, y sólo a partir de las enseñanzas de quienes cuentan con mayor experiencia y con más edad.

Pero, el asunto se vuelve aún peor. El territorio de la infancia se instituye como un escenario subjetivante hacia el cual se puede conducir no solo a los/as niños/as. Es por ello que la infantilización tendría que ser pensada más bien como un proceso político mediante el cual se diagrama un territorio y un modo de subjetivación, en donde se acepta que alguien represente y sustituya a otro/a, decidiendo en lugar de quien es representado (Guattari y Rolnik, 2005). La infancia es la minoría de edad, no tanto en el sentido jurídico del término, sino más bien en términos kantianos:

La minoría de edad es la incapacidad para servirse del propio entendimiento sin la guía de otro. Esa minoría de edad es causada por el hombre mismo, cuando la causa de ésta no radica en una carencia del entendimiento, sino en una falta de decisión y arrojo para servirse del propio entendimiento sin la dirección del de algún otro. (...) Es muy cómodo ser menor de edad. (...) Los tutores que se han apropiado buenamente de la supervisión, se preocupan también de que la gran mayoría de los hombres (...), piensen que el paso a la mayoría de edad, además de ser fatigoso, resulta también muy peligroso. (...) A cada hombre en particular le resulta difícil salir de la minoría de edad convertida, ahora sí, en casi una segunda naturaleza. Incluso hasta se ha encariñado con ella y será en realidad incapaz de servirse de su propio entendimiento, por cuanto no se le permitiría ni siquiera hacer el intento. (Kant, 1986, p. 7)

Está claro que, para Kant, no se sale de la minoría de edad a los 18 años, dado que la emancipación, la conquista de la mayoría de edad, concierne a un movimiento subjetivo capaz de habilitar otro modo de vida, en el cual se abandone la tutela que había sido adoptada por cobardía, comodidad y/o pereza.

La infantilización es, por tanto, renunciar a la autonomía, a la experimentación, a la exploración de los territorios desconocidos, a la dignidad de asumir el riesgo de equivocarse. En territorios donde prima la infantilización, se impone una rigidización de toda dinámica posible. La creatividad, la imaginación, la originalidad, no se presentan como algo atractivo, sino que se induce a la repetición. ¿Y qué se repite? Todo aquello que provenga de la legitimidad de quien oficia como autoridad, que se instituye como *modelo ideal*, como imagen estática, permanente. Es por ello que en la infantilización se puede vislumbrar una modalidad de funcionamiento arborescente, con una fuerte e incuestionada organización jerárquica, que busca conjurar cualquier desterritorialización de la estratificación de este territorio. Dado que la posición infantilizada se complementa con la figura de la autoridad permanente, se perpetúa indefinidamente la asimetría jerárquica que pasa a caracterizar todos los encuentros. El objetivo más anhelado por la figura de autoridad que se instituye como *Modelo o Ideal*, es imponer exitosamente la fabricación de copias cuyo porvenir será en todos

los casos asemejarse lo máximo posible a ese mismo modelo: *producción de reproducción* (Deleuze y Guattari, 2010).

En síntesis, la infantilización sería el forzamiento mediante el cual se lleva a alguien a una posición en la cual no está legitimado para expresarse, hablar, explicitar su posición, ni para asumir la autoría de su pensamiento (Fernández, 2002), sino simplemente para cumplir con lo que le depara su porvenir: repetir el Modelo, producir una reproducción. En otras palabras, se procura impedir que se explore, que se incursione y que se desee transitar y/o habitar el territorio de la niñez, justamente porque la niñez es lo opuesto al porvenir: la niñez es devenir.

Segunda tesis: la niñez es devenir

Recapitulación: la infancia no es la infantilización, y ni la una ni la otra es la niñez, «porque el niño es devenir» (Fernández, 2002, p. 101). Ahora, ¿de dónde surge la idea filosófica del devenir? Este concepto comenzó a ser utilizado en Filosofía por un sabio presocrático, Heráclito, *el oscuro*; apodado posteriormente como el filósofo del devenir (Carpio, 2019). Heráclito fue también conocido, según refiere Diógenes Laercio, como el que renunció a la realeza, a ejercer el gobierno de su ciudad, porque «prefería jugar con los niños antes que ocuparse de los asuntos de la ciudad» (Cordero, 2018, p. 19).

¿Qué implica filosóficamente situar en un primer plano al devenir? Si se sigue el pensamiento de Heráclito, conlleva creer que no hay esencias fijas, estáticas, inmutables. Y, en el caso de los seres humanos, permite asumir que no hay identidades adquiridas por cuestiones de clase, género, genética, edad, etc. Desde este posicionamiento, un ser humano no es niño por el solo hecho de contar con, por ejemplo, seis años de edad, ni deviene adolescente por cumplir trece.

La propuesta filosófica del devenir se contrapone a otra propuesta previa, promovida por Parménides, que supone un *Ser* caracterizado por lo estático, y no por el cambio. Desde la línea filosófica del *Ser*, se espera que más allá de todas las transformaciones, de todos los devenires, del deterioro que se observa en el mundo, debería haber algo inmutable, eterno, perfecto, idéntico a sí mismo, que no se vea afectado por el inexorable paso del tiempo; en suma, una forma de existencia que garantice que haya algo que permanece, independientemente de todo cambio fenomenológico. Para Parménides, más allá de todas las evidencias que ofrece la vida, el fundamento de la existencia no puede ser simplemente eso que cambia permanentemente: «Parménides (...) coloca el ser en contra del devenir: los dos términos son opuestos e incompatibles; no pueden tener igual realidad; es menester elegir entre ellos» (Mondolfo, 2003, p. 14). Y Heráclito, efectivamente, elige, afirmando que lo único que permanece, es el cambio (Cordero, 2018). Pero no se refiere solamente al cambio que acontece por el mero paso del tiempo, sino también del cambio que se corresponde con las afectaciones de las pasiones y las acciones propias de la vida.

En la misma línea de Heráclito, pero alrededor de 25 siglos después, Deleuze y Guattari (2002) invitan a pensar que el devenir es un movimiento y una transformación diferente a la imitación, la simpatía, o la identificación. No es una similitud, ni un *hacer como*, sino una forma de expansión, de propagación, de poblamiento, de contagio, de epidemia.

El devenir es una multiplicidad, un bloque donde un elemento nunca se reduce a otro, sino que es un encuentro en el que cada uno de los términos choca con las líneas del otro y hace con ellas su propio recorrido; cuando el primer término toma las líneas pertenecientes al otro no hay confusión, ni ser *como* el otro, porque estas líneas ya no pertenecen exclusivamente a ese otro. Hay una fuga del primero por líneas nuevas, segmentos de composición donde tienen origen otros espacios, otros recorridos. Estas líneas han sido desterritorializadas (García, 1999, p. 111).

Esta clase de encuentros en donde es posible que se produzca un devenir, depende de un *entre* que habilita a una composición de líneas entre distintos elementos. No se corresponde con una evolución (ni mucho menos con una regresión), no se trata de etapas evolutivas ni de fases determinadas por alguna clase de programación genética; es de otro orden. El devenir es del orden de la filiación, de la alianza. Y las alianzas se eligen, ya sea consciente o inconscientemente, por razones muchas veces indecibles; por ejemplo, por cuestiones de piel, ya que, como dice Valéry, «lo más profundo es la piel» (Deleuze, 2005a, p.33). Sería entonces perfectamente posible devenir otro/a, devenir animal, devenir imperceptible, devenir mujer, devenir niño/a, etc.

Es decir, la polémica filosófica entre el *Ser* y el devenir, una de las primeras que emergen en el naciente pensamiento racional griego, mantiene actualmente toda su vigencia. Si se actualiza el debate a la cuestión de la niñez, podría abrirse el siguiente interrogante: ¿la niñez solo puede ser pensada como una entidad fija, estática, que se corresponde identitariamente con una etapa biológica del ser humano? O, por el contrario, ¿podría concebirse como un territorio que estaría sujeto a constantes cambios y a inimaginables devenires, con múltiples formas de ser habitada, y del cual se podría entrar y salir? Para responder estos interrogantes, se puede observar atentamente lo que acontece cotidianamente en la niñez y en el juego que ésta habilita. Y ahí es posible percibir que una de sus principales características, es precisamente el devenir: nada es, sino que todo deviene, y deviene en función de las intensidades de los encuentros (no de la organización de las reglas). Como dice Benjamin (1989):

Mientras dominó un rígido naturalismo, no existió la posibilidad de mostrar el verdadero rostro del niño que juega. Puede ser que hoy ya estemos en condiciones de superar el error fundamental de considerar

La carga imaginativa de los juguetes como determinante del juego del niño; en realidad, sucede más bien al revés. El niño quiere arrastrar algo y se convierte en caballo, quiere jugar con arena y se hace panadero, quiere esconderse y es ladrón o gendarme (p. 89).

La niñez, entonces, no solo se corresponde con una franja etaria específica, cronológicamente situada en un momento incipiente de la vida humana, sino que podrá concebirse también como un territorio, en el que el modo de subjetivación que le es propio, solo puede desplegarse si al mismo tiempo va cejando el proceso de infantilización. Desterritorialización de la infancia, de lo que se era, y reterritorialización de la niñez, para devenir niño/a.

Tercera tesis: hay un devenir niño/a

Nietzsche (2003), enmascarado en la figura de Zaratustra, plantea que el ser humano transita tres transformaciones. Primero, deviene camello, en tanto carga con los valores, con la moral, con los ídolos, con los próceres. En segundo lugar, el camello tiene que devenir león, dado que se vuelve necesario romper ciertos ideales, hacer caer algunos valores, destruir las estatuas, destrozando modelos. Por último, como no se puede vivir en medio de escombros, entre ruinas, el león deviene niño. El devenir niño/a es un tipo de transformación que abre la posibilidad de crear valores nuevos, porque el niño, por excelencia, es quien juega, olvida y comienza de cero cada vez, habilitando nuevamente un primer movimiento. La niñez es decir *sí*, afirma este filósofo alemán. El niño está «alejado de sus batallas, joven, inocente, renovado, distraído», agrega Abraham (2005, p. 154). Deleuze (2002) remarca: «Según Nietzsche, estas tres metamorfosis significan, entre otras cosas, momentos de su obra, y también fases de su vida y de su salud» (p. 7). Es por ello que, junto a Guattari (2002), se busca aclarar de todas las formas posibles que el devenir niño/a no tiene nada que ver con la edad cronológica: «Los niños tienen un devenir niño, no son niños por naturaleza» (Deleuze y Parnet, s. f., p. 73).

El devenir niño/a remite entonces a un modo de subjetivación que habilita a quien se ve afectado por él, a moverse impulsado/a por el asombro ante lo desconocido. Se trata de un modo de subjetivación que se mueve por la curiosidad, que es subversiva, que se dispone a descubrir secretos, y que no reconoce la autoridad permanente nunca, aunque acepta la autoridad transitoria cuando le resulta conveniente o inevitable.

La niñez se manifiesta mediante la multiplicidad, prioriza las dinámicas rizomáticas, y se siente cómoda en medio de conexiones conjuntivas. Frente a la pregunta adulta de «¿Jugamos a esto o a eso?», un niño diría: «Sí. A esto y a eso». Es decir, funciona más en base al *y, y, y*, que al *o, o, o*. En suma, se puede considerar sin lugar a dudas que la niñez, tal como afirman Deleuze y Guattari (2010) respecto del deseo, es revolucionaria.

Esto no significa que la niñez sea irrespetuosa o irreverente, sino que es nómada e insumisa. La niñez remite a un territorio existencial y a un

modo de subjetivación que no disfruta de resguardar las líneas duras, lo estratificado; y, en consecuencia, no está a gusto con bloquear o conjurar las líneas de fuga de su propio territorio. La niñez se especializa en captar las líneas duras, pero solo para imaginar posibles grietas y fisuras, o para tensarlas al máximo, hasta convertirlas en líneas flexibles o, incluso, hasta que devengan línea de fuga, capaces de desterritorializar y reterritorializar los territorios existenciales.

Devenir quiere decir poder habitar también estas situaciones diferentes que no hacen a nuestras formas más consolidadas, a veces a través de las brechas que el sistema nos ofrece. El devenir niño alude a la potencia, a la flexibilidad en el niño. (Saidón, 2005, pág. 22)

La niñez es tan desterritorializante como reterritorializante, porque el devenir niño/a es cosmos, no caos (Deleuze, 2016). En tanto apela a la imaginación y la creatividad, busca atesorar las condiciones para ordenar, organizar y producir. Es decir, todo devenir niño/a tendría más bien vinculación con un territorio existencial novedoso, original, que se lo crea en la medida en que se lo conquista, y que puede ser conquistado en la medida en que se lo va creando.

Cuarta tesis: el devenir niño/a es alegre

El devenir niño/a es la exploración de un territorio que se encuentra en permanente creación, una incursión a nuevas experiencias, una metamorfosis que cambia a quien lo experimenta. No obstante, existe la posibilidad de que esto no acontezca de forma espontánea en un sujeto, un grupo o un colectivo. Y cuando algo de esto se ve entrecortado u obturado, aparecen las disciplinas de la salud y la educación, entre las cuales se encuentran las prácticas *psi*.

Al enfocarse de forma prioritaria en las dificultades que acontecen en la socialización y normalización de la niñez basada en los criterios de la ya decadente sociedad disciplinaria (Foucault, 2004 y Deleuze, 2005b), las prácticas *psi* se encargan principalmente de visualizar, señalar, nominar, clasificar, abordar y corregir todos aquellos comportamientos y actitudes susceptibles de ser enmarcados bajo el estatuto de patología, trastorno, síntoma, dificultad o problema. Especialmente si lo que está en el foco es el juego y el aprendizaje de los/as niños/as.

Cuando asumen esta postura, las prácticas *psi* se sitúan en un trabajo terapéutico que se propone como objetivo convertir las malas copias en buenas copias, intentando acercar y hacer coincidir a cada niño/a, a cada grupo, con el modelo considerado ideal. La clínica se ve tentada a centrar su mirada exclusivamente en lo deficitario; se atiene a un trabajo de examen que evalúa el contenido aprendido (o no aprendido), el juego jugado (o no jugado), los límites incorporados (o no incorporados).

Desde este posicionamiento, las prácticas *psi* se encargan de resolver

los problemas mediante una lógica medicalizadora, individualizando y patologizando cada fenómeno que acontece, por lo que reducen sus acciones intervinientes a las clásicas tareas de curar y/o enseñar, siempre individuo por individuo (Emmanuele, 2002).

Sin embargo, al territorializar entre sus conceptos al devenir niño, las prácticas *psi* podrían favorecer la posibilidad de descubrir y fomentar las múltiples modalidades mediante las cuales un sujeto, un grupo o un colectivo aprenden. Es decir, se podrá hacer lugar a la propuesta de Alicia Fernández (2002), de concebir al aprendizaje como un fenómeno más cercano a la invención que a la replicación: «El enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello, el aprendiente necesita inventarlo de nuevo. Experiencia de alegría, que se facilita o perturba, según cómo se coloque el enseñante» (p. 35).

Esto implica que, además de curar y/o enseñar, desde las prácticas *psi* se puede habilitar la posibilidad de jugar, de inventar, de comenzar de cero; es decir: ¡devenir niño/a! En tanto se ponga en juego algo de lo que ya se sabía (lo que cargaba el camello y que destruía el león), es posible aprender y enseñar, aumentando la capacidad de imaginar, jugar, pensar, crear y transformar. Devenir niño/a remite entonces a la posición subjetiva tanto de *jugante* como de *aprendiseñante* (Fernández, 2005), la cual hace posible conquistar la autoría de pensamiento, al inventar los propios aprendizajes a partir de todo aquello que comparta quien lleve adelante la tarea de enseñar. Se habilita así el *sujeto autor*, que es quien ve reivindicada las producciones de juegos y aprendizajes que lleva adelante como propias, tanto por sí mismo/a como por los/as otros/as (Fernández, 2002).

Conquistar la posibilidad de inventar los propios aprendizajes, incrementa la capacidad de hacer, por lo que puede ser entendido de acuerdo al universo conceptual de la propuesta filosófica de Spinoza (2005) como incremento de *potencia*. Y todo aquello que aumente la capacidad de hacer, cualquier acción o pasión que aumente la potencia, es situado por este filósofo holandés como *alegría*, mientras que todo aquello que la disminuya, es conceptualizado como *tristeza*.

Así, en medio de un devenir niño/a, prima principalmente la alegría, y todo aquello que afecte de manera triste a alguien, a un grupo o a un colectivo, que le hará restar potencia, inhibiendo, impidiendo, capturando, u obstaculizando la capacidad de hacer, podrá ser objeto de acciones intervinientes que permitan trabajarlo, pero para incluirlo como aspectos propios de la vida, que habrá que transitar, sentir e incluso padecer, pero sin detenerse melancólica y pasivamente allí.

Alicia Fernández indica que «la alegría es cuerpo atravesado por pensares y deseos» (2002, p. 166), por lo que el devenir niño/a no podría darse de cualquier manera: tiene que basarse en encuentros alegres que habiliten acciones y pasiones capaces de aumentar la potencia; esto es, de incrementar la capacidad de hacer, de sentir, de experimentar, de aprender. Y al mismo tiempo, Fernández afirma que «el aprendizaje es

tiempo, es devenir» (2005, p. 247; 2010, p. 175), por lo que todo aprendizaje, en tanto devenir, se verá favorecido a partir de acciones, pasiones y encuentros alegres.

La alegría habilita a devenires y aprendizajes que promueven no ya la producción de reproducción, sino la *producción de producción* (Deleuze y Guattari, 2010): se producen amores, deseos, juegos, proyectos, pensamientos; se producen aprendizajes relativos al habla, a la escritura, a la lectura, al cálculo... Incluso es posible inventar planes, como se ve perfectamente en «los agenciamientos que un niño puede montar para resolver un problema cuyas salidas le han sido cerradas: un *plan*, no un fantasma» (Deleuze y Guattari, 2002, p. 263). Es fascinante percibir las innovadoras, originales y sorprendentes salidas que se pueden inventar en la niñez frente a los supuestos callejones sin salida que impone el mundo.

Ahora bien, teniendo en cuenta la potencia que implica el devenir niño/a y el aumento de la capacidad de hacer que brinda la alegría del aprender, surge una pregunta: ¿sólo los/as niños/as son capaces de devenir niño/a? En absoluto: si un devenir niño/a permite conquistar autonomía, comenzar un nuevo juego, establecer nuevas reglas y valores, y asumir la autoría de pensamiento, entonces podría inferirse que *hay un devenir niño/a también en los/as adultos/as*.

Esto se vuelve sumamente interesante, especialmente para los/as adultos/as que conviven, comparten y/o trabajan con la niñez, dado que se trata de una forma de devenir que justamente podría favorecer el encuentro, el entrecruzamiento y la continuidad de las líneas que conforman a cada sujeto —adultos/as y niños/as— que habita una escena clínica, terapéutica, lúdica, educativa, etc., habilitando aprendizajes alegres, invenciones compartidas y autoría de pensamiento.

Quinta tesis: hay un devenir niño/a, aún siendo adulto/a

«Los niños preguntan, más aún, son preguntas. Hay que devenir niño para escucharlos», afirma Fernández (2002, p. 100). Se trata de una tesis que, para esta autora, no tiene nada de paradójica ni de polémica: es posible devenir niño/a aun siendo adulto/a, haciendo caso omiso a todas aquellas perspectivas que consideran que la niñez remite a una etapa vital que finaliza al advenir la adolescencia.

De hecho, Deleuze y Guattari (2002) habían postulado que esta posibilidad es absolutamente factible, pero a condición de renunciar a la idea de que devenir niño sería simplemente volver el tiempo atrás:

Un niño coexiste con nosotros, en una zona de entorno o un bloque de devenir, en una línea de desterritorialización que nos arrastra a los dos —contrariamente al niño que hemos sido, del que nos acordamos o sobre el que fantaseamos, el niño molar cuyo futuro es el adulto—. (p. 294).

No sería un viaje al pasado, sino una apertura al futuro, una cierta predisposición a dejarse alcanzar y atravesar por líneas de fuga capaces de desterritorializar el bloque de adultez que estrían, trazan y configuran el territorio existencial: «Devenir niño es necesariamente, no devenir un niño tal como el niño es, sino devenir un niño en tanto que niño desterritorializado» (Deleuze, 2005, p. 326). Esta desterritorialización constituye una línea de fuga que brinda huidas, salidas, alternativas, flexibilizaciones; en suma, bocanadas de aire fresco que acompañan a esas líneas duras que estrían el territorio de la adultez, aglutinándolo de normas, preceptos, imposiciones, obligaciones, trabajo, principio de realidad.

«Devenir niño», «devenir niña» —como propuso Gilles Deleuze— no es volver para atrás, no es tomar la forma de niño. Es estar dispuesto para viajar a un territorio habitado anteriormente, pero abierto para encontrar las novedades y llevando el bagaje de adulto para aquella travesía. (Fernández, 2015, 6)

Entonces, no solo sería posible devenir niño/a, sino que sería más bien deseable, especialmente para los/as adultos/as que sostienen prácticas *psi* dedicadas a trabajar con niños, niñas y adolescentes.

Si se articula esta afirmación de la autora con la primera tesis de este ensayo, es posible llegar a una interesante conclusión: para devenir niño/a, las prácticas *psi* tienen que renunciar a la infantilización, tanto a la propia como a la que le podrían llegar a imponer a aquellos/as con quienes se trabaja. Esto significa que las prácticas *psi* tendrán que reafirmar la posibilidad de reencontrar el placer de alojar y escuchar las preguntas que vienen de la niñez, recuperar la capacidad de asombro, conservar la satisfacción que conlleva adentrarse en territorios inexplorados, y reivindicar la alegría que comportan las alianzas con amigos/as, los buenos encuentros, los encuentros que convienen porque conllevan el aumento de la potencia individual, grupal y/o colectiva.

Explorar, escribir, jugar, crear, no se hace con recuerdos de la infancia, sino por bloques de infancia que son devenires niño/a del presente. Es por esto que un devenir niño/a no es volver para atrás, no es simular adoptar la forma de niño/a, sino propiciar y experimentar los encuentros alegres que hagan posible tal devenir. Y es necesario reiterar que estos encuentros deberían ser alegres, porque según Spinoza (2005), los hay también tristes, y a estos últimos convendría evitarlos, dado que reducen la potencia, la capacidad de hacer, de quienes se ven afectados/as por ellos. Ahora, esa tristeza de la que habla Spinoza (*ibíd.*) no tiene que ser vista necesariamente como un estado depresivo, melancólico, o de llanto permanente. No se trata de la tristeza en el sentido fenomenológico, sino en el sentido subjetivo, ético y político. ¿A qué idea conduce según Alicia Fernández?: «Lo contrario de la alegría no es la tristeza sino el aburrimiento: el omitirse, el desaparecer, el discapacitarse» (2002, p. 166).

En consecuencia, las prácticas *psi* deberán conjurar por todos los medios posibles el riesgo de burocratizarse, mecanizarse, automatizarse, normativizarse, dado que, de otro modo, cesarán de devenir, disminuirán su potencia, y arribarán a un porvenir acomodaticio y aburrido. «Hoy, más que nunca, se hace imprescindible recuperar la alegría como modo de establecer donde la autoría de pensamiento, pueda *desmarchitarse*» (Fernández, 2002, p. 165).

Conclusión: devenir-niño en las prácticas *psi*

El hombre (...) ha de bregar con la carga cada vez más y más aplastante del pasado, carga que lo abate o lo doblega y obstaculiza su marcha como invisible y oscuro fardo que él puede alguna vez hacer ostentación de negar y que, en el trato con sus semejantes, con gusto niega: para provocar su envidia. Por eso le conmueve, como si recordase un paraíso perdido, ver (...) al niño que no tiene ningún pasado que negar y que, en feliz ceguera, se concentra en su juego, entre las vallas del pasado y del futuro. (Nietzsche, s.f., p. 5)

Durante el despliegue de este ensayo, se recorrieron cinco tesis que se conectan y complementan entre sí. Se sostiene que, al jugar desde lo etimológico, los términos infancia y niñez pueden no ser concebidos como sinónimos. La infancia cuenta con una raigambre que remite a la ausencia de voz propia, mientras que la niñez, por el contrario, se acerca mucho más a la actividad, exploración del mundo, capacidad creadora, posibilidad imaginativa, potencia inventiva; en suma, a la autoría de pensamiento. A diferencia de la niñez, la infantilización es un modo de subjetivación triste, que disminuye la potencia: «Cuando adoptamos una posición infantil, no conseguimos rescatar en el adulto la alegría del niño» (Fernández, 2015, p. 5).

La niñez, entonces, no puede ser fijada a una edad, a una posición, a una imagen, a una conducta; no es un estado ni mucho menos una esencia: *la niñez es devenir*. De ahí que distintos/as autores/as —tales como Nietzsche, Deleuze y Guattari y, actualmente, Alicia Fernández—, apuesten a jugar con la idea de que efectivamente hay un devenir niño/a; esto es, un modo de subjetivarse mediante el cual ciertas líneas de la niñez atraviesan y transforman individual, grupal o colectivamente. Y siguiendo a Spinoza (2005), este devenir no puede ser sino alegre, en virtud de que aumenta la potencia de quien se ve afectado por él. «La alegría no es algo *light* que nos infantilice, sino la fuerza que nos acerca a la potencia creativa, incisiva e indiscreta del niño y de la niña, que extraviarnos en los vericuetos solemnes del éxito adulto» (Fernández, 2005, p. 151).

Entonces, si el devenir niño/a no se corresponde cronológicamente con la franja etaria de la niñez, cualquier sujeto, grupo o colectivo puede llevar adelante esta transformación; especialmente los/as niños/as: «El niño

mismo tiene que devenir niño», afirma Deleuze (2005, p. 325). De hecho, no es lo mismo el comportamiento amaestrado de un/a infante que ha sido condicionado para aceptar y obedecer las órdenes que emite jerárquicamente un adulto ubicado en un lugar de autoridad permanente, que el potencial exploratorio, interrogador, cuestionador, sísmico, revolucionario, que muestran los/as niños/as que devienen niños/as desde el inicio mismo de la vida, al ir conociendo y territorializando el mundo a su propio modo: «No ven el camino, sino el caminar. (...) En lugar de ponernos a escuchar música, nos hacen *musicar*» (Fernández, 2002, p. 101).

En síntesis, se puede pensar que Alicia Fernández plantea una propuesta tan potente para la psicopedagogía, que amerita ser ampliada a todas las prácticas *psi* a las que le concierne la niñez. Mediante el devenir niño/a de quienes las llevan adelante, estas prácticas verán entonces revitalizada su potencia, al materializar espacios, tiempos, dispositivos, escenas e intervenciones de modo tal que le hagan lugar a la pregunta, a la escucha, al diálogo, al encuentro, al juego, a la horizontalidad, a la imaginación, al arte, a la creación, a la invención, al aprendizaje, a la enseñanza... En fin, a la alegría.

Será necesario conmovir la burocratización, la ritualización, la repetición, el tedio y el aburrimiento, que pueden llegar a coagular y cristalizar lo más productivo de las prácticas *psi*. «Porque el niño es devenir. Devenir que es construcción construyente, participando en esta construcción no sólo el niño sino también la realidad enseñante en la que está inserto» (Fernández, 2002, p. 101).

Referencias bibliográficas

- ABRAHAM, T. (2005). *El último oficio de Nietzsche*. Debolsillo.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones de la Piqueta.
- ARIÈS, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- BENJAMIN, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Nueva visión.
- BELGICH, H. (2006). *Orden y desorden escolar. Cómo enseñar, aprender, imaginar y crear una institución escolar diferente*. Homo Sapiens.
- CARPIO, A. (2019). *Principios de filosofía: una introducción a su problemática*. Paidós.
- CORDERO, N. (2018). *Heráclito. Uno es todo, todo es uno*. Colihue.
- DE MAUSE, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza.
- DELEUZE, G. (2002). *Nietzsche*. Editora Nacional.
- (2005a). *Lógica del sentido*. Paidós.

—————(2005b). Postdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Comp.). *El lenguaje libertario* (pp. 114-121).

—————(2016). *Crítica y clínica*. Anagrama.

DELEUZE, G. y Guattari, F. (2002). 1730 Devenir-intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible... *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (pp. 239-315). Flor de Pétalos Infinita.

—————(2010). *El AntiEdipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.

DELEUZE, G. y Parnet, C. (s. f.). *El abecedario de Gilles Deleuze*. Escafandra.

EMMANUELE, E. (2002). *Cartografía del campo Psi. La trama Salud - Educación*.

FERNÁNDEZ, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.

—————(2005). *Psicopedagogía en psicodrama: habitando el jugar*. Nueva Visión.

—————(2010). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.

—————(2015). Alegría o aburrimiento. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-267910-2015-03-12.html>

FOUCAULT, M. (2004). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

—————(2009). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica.

—————(2012). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France: 1978- 1979*. Fondo de Cultura Económica.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

GARCÍA, R. (1999). *La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze*. Colihue.

GUATTARI, F. y Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Tinta Limón.

KANT, I. (1986). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, MCMXCIV, 3, 7-10. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895205.pdf>

MONDOLFO, R. (2003). *Breve historia del pensamiento antiguo*. Losada.

NIETZSCHE, F. (s. f.). *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*. http://www.geocities.ws/cicuta_filosofica/textos/nietzsche15.html

—————(2003). *Así habló Zaratustra*. Libertador.

RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 26, 99-124. <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/796>

SAIDÓN, O. (7 de julio de 2005). Sujeto molecular. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-53357-2005-07-07.html>

SCHIAVONI, G. (1989). Frente a un mundo de sueño. Walter Benjamín y la enciclopedia mágica de la infancia. En W. Benjamin, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (pp. 9-33). Nueva visión.

SPINOZA, B. (2005). Ética demostrada según el orden geométrico. Quadra-
ta.

TUÑÓN I. y Fourcade, H. (2017). Desigualdades sociales en los procesos de socialización de la infancia. *Revista de Estudios Regionales*, 13, 151-174. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/14373/1/procesos-desiguales-socializacion.pdf>

UNICEF (11 de junio de 2024). 10 millones de niñas y niños consumen menos carnes y lácteos por falta de ingresos. *UNICEF Argentina*. <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/10-millones-de-ninias-y-ninos-consumen-menos-carnes-y-lacteos-por-falta-de#:~:text=En%20las%20familias%20tambi%C3%A9n%20se,de%20manera%20ininterrumpida%20desde%202020>

VOLNOVIVH, J. C. (1999). *El niño del «siglo del niño»*. Lumen.