

De educación y pedagogías: una mirada deleuziana

* * * * *

Juan Sáez Carreras
Marta Gutiérrez Sánchez
(Coordinadores)

 NAUlibres

Este libro se imprime con la ayuda de la Universidad de Murcia (fecha del 14/11/2017) a la Editorial Nau Llibres (Edicions Culturals Valencianes), con cargo al proyecto 17812, Máster Universitario en “Inclusión-Exclusión Social y Educativa: Políticas, Programas y Prácticas”.

© *Los autores*, 2020

© De esta edición:

Nau Llibres

Periodista Badía 10. 46010 València

Tel.: 96 360 33 36

Fax: 96 332 55 82

E-mail: nau@naullibres.com

web: www.naullibres.com

Diseño de cubierta y maquetación:

Pablo Navarro, Carol López, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Ilustración de la cubierta:

lightsource

ISBNs Nau Llibres

ISBN_papel: 978-84-18047-21-3

Depósito Legal: V-759-2020

Impresión: Ulzama

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



A los que creen que todavía es posible pensar la educación desde diversos territorios de conocimiento con miras reflexivas, creativas y renovadoras.

Estamos cansados del árbol... Toda la cultura arborescente está basada en ellos, desde la biología hasta la lingüística. No hay nada más bello, más amoroso, más político que los tallos subterráneos y las raíces aéreas, la adventicia y el rizoma... El pensamiento no es arborescente, el cerebro no es una materia enraizada ni ramificada... Muchas personas tienen un árbol plantado en la cabeza, pero en realidad el cerebro es más hierba que árbol.

Deleuze y Guattari en *Rizoma*. Valencia: Pretextos, pág. 35

Índice

Presentación	9
Los autores	15
1. El pensamiento deleuziano en clave pedagógica	21
<i>Juan Sáez Carreras y Marta Gutiérrez Sánchez</i>	
Visión sintética.....	21
1. La fecundidad que no cesa	22
2. Entrar en las dimensiones pedagógicas de la obra de Deleuze: razones y oportunidades	25
3. La imagen clásica del pensamiento.....	31
3.1. La imagen dogmática del pensamiento y sus efectos	
3.2. ¿Y de qué modo esta imagen interpela a la pedagogía y a la educación?	
4. El representacionismo en nuestra cultura	38
4.1. El enfoque representacionista y la educación. Algunos efectos	
4.2. La potencialidad pedagógica de la obra de Deleuze: sugerencias para seguir profundizando	
5. Deleuze como posible alternativa	46
6. Bibliografía.....	47
2. Entre Deleuze y la educación: notas para una política del pensamiento	53
<i>Walter Omar Kohan</i>	
Visión sintética.....	53
Nota de aclaración.....	62
Bibliografía.....	63
3. ¿Deleuze educador?	65
<i>Juan Sáez Carreras, Laura Espín López y María Teresa Muñoz Alarcón</i>	
Visión sintética.....	65
1. ¿Pedagogo o educador?.....	66
2. Deleuze no fue un pedagogo.....	67
3. Deleuze en el espacio de la transmisión	69

4. La fascinación de la audiencia: Deleuze apasionado profesor	70
5. La dinámica del aula deleuziana.....	74
6. El pensar como tarea fundamental de la educación	78
7. Bibliografía.....	80
4. Gilles Deleuze educador: sobre la pedagogía del concepto.....	83
<i>Giuseppe Bianco</i>	
Visión sintética.....	83
1. 1990: Unheimlich.....	83
2. El maestro, los conceptos y la diferencia (introducción pedagógica)	85
3. 1968. Práctica pedagógica (divagación)	91
4. La nueva imagen del pensamiento y el aprendizaje.....	97
5. Los conceptos, las imágenes y su “pedagogía”	104
6. La inmanencia: una vocación.....	110
7. Bibliografía.....	112
5. Deleuze. Filosofía y Educación.....	117
<i>Juan Sáez Carreras</i>	
Visión sintética.....	117
1. El filósofo Deleuze y la educación	117
2. La idea de rizoma en educación.....	120
2.1. De árboles y hierbas: la noción de rizoma en Deleuze	
2.2. Cuestión de modelos educativos	
2.3. Pedagogía y educación inmanente y rizomática	
3. Por una educación menor.....	128
3.1. Deslocalizar o desterritorializar la lengua	
3.2. La educación menor y el potencial del aula	
3.3. El profesor en el aula rizomática	
4. Por una educación del cuerpo y no solo intelección.....	135
5. La relación educativa: devenires, líneas de fuga y deseo.....	136
5.1. El pensamiento educativo debe ser relacional	
5.2. Deseo, devenir, educación	
5.3. Las líneas de fuga en la escuela rizomática	
6. Bibliografía.....	141

6. El arte del encuentro y de la composición.	
(Spinoza+currículum+Deleuze)	143
<i>Tomaz Tadeu</i>	
Visión sintética.....	143
Nota bibliográfica.....	155
Bibliografía.....	156
7. ¿Qué significa educar rizomáticamente?	157
<i>Marta Gutiérrez Sánchez y Juan Sáez Carreras</i>	
Visión sintética.....	157
1. La noción de rizoma.....	158
2. La profesora rizoma.....	162
3. Educar rizomáticamente: Pensando en los demás y el arte de vivir vinculado	164
3.1. Kanamori: aprender a vivir, aprender a ser feliz o la pasión de enseñar	
3.2. Kanamori: El facilitador de procesos vinculantes y horizontales o la apuesta por las afecciones	
3.3. Las pasiones tristes y el sentimiento de menosprecio: la quiebra de las vinculaciones	
3.4. Si una persona no es feliz no lo puede ser nadie: ¿punitión versus justicia?	
3.5. Trabajar el nosotros y crecer juntos con las lecciones de la vida	
4. Educadores nómadas	173
5. Bibliografía.....	175
8. La captura de la diferencia en los espacios escolares: una mirada deleuziana	177
<i>Guillermo Ríos</i>	
Visión sintética.....	177
1. Devenir texto	178
2. Muro blanco-agujeros negros	180
3. Devenir sujeto en la/a la máquina disciplinar	183
4. Un devenir minoritario	188
5. Bibliografía.....	191

9. Devenir-animal y educación	193
<i>Paola Basso Menna Barreto Gomes</i>	
Visión sintética.....	193
Bibliografía.....	202
10. Noología del currículum: el vagabundo, el problemático, y asentado, el resuelto	203
<i>Sandra Mara Corazza</i>	
Visión sintética.....	203
1. Currículum-loco.....	205
2. Currículum-danzarín	206
3. Currículum-balístico	207
4. Currículum-eros	208
5. Currículum-intuitivo	209
6. Currículum-problemático.....	210
7. Currículum-enredado	212
8. Currículum-pandilla.....	213
9. ¿Cómo crear un currículum vagabundo?.....	214
Nota bibliográfica.....	216
10. Bibliografía.....	216
11. Deleuze y los bebés	217
<i>Stéfan Leclerq</i>	
Visión sintética.....	217
Bibliografía.....	230

| Presentación

El 29 de diciembre de 1986 Gilles Deleuze escribe una carta a Arnaud Villani, tal y como este lo recuerda en su texto de 1999 (*La guêpe et l'orchidée*, Paris: Belin), en la que el autor de *Mil Mesetas* define lo que para él es un libro útil, justificando por ello su publicación:

Creo que un libro si merece existir, puede representarse rápidamente en tres aspectos. Sólo se escribe un libro digno si 1) pensamos que los libros sobre el mismo tema o sobre un tema cercano caen en una especie de error global (función polémica del libro); 2) si pensamos que algo esencial ha sido olvidado sobre el tema (función inventiva); 3) si estimamos ser capaces de crear un nuevo concepto (función creadora). Por supuesto es el mínimo cuantitativo: un error, un olvido, un concepto... (pág. 56).

Si seguimos los criterios que el propio Deleuze aplica a su obra, y lo hacemos con el espíritu hermenéutico, abierto y flexible que el filósofo francés aconsejaría, los compiladores de este texto creemos que la difusión de nuestro libro responde a razones útiles muy justificables.

En primer lugar, el error, nuestro desde luego, es haber retrasado un proyecto de difusión de las ideas filosóficas de Deleuze y su potencialidad pedagógica. Este proyecto se inició hace algunos años, antes del 2010 y de que comenzara a manifestarse la crisis en España, con las consabidas consecuencias que tuvo en las universidades. La interrupción tuvo un carácter estructural, es decir, relacionado con la dinámica de las universidades, y también personal, consecuencia, al menos en parte, de la situación anterior. Nietzsche decía que toda profesión u oficio *tiene su joroba*, nos encorva con frecuencia y a la larga pagamos su tributo. Nos va encogiendo. Otros proyectos se presentaron con más urgencia y este quedó abandonado. Hoy, afortunadamente, tenemos la oportunidad de retomarlo y darlo a conocer a aquel público español interesado por reflexiones pedagógicas que le pueden permitir pensar la educación de otro modo. Recrear las posiciones afirmativas, las pasiones alegres de Deleuze tan necesarias en tiempos de amarguras, tristezas y resentimientos vinculados ya sea a la competitividad ya a la quiebra de la afición, reavivar este proyecto en sus implicaciones pedagógicas y educativas es, para nosotros, un auténtico gozo y una oportunidad intelectual que no podemos negarnos.

En segundo lugar, queremos rescatar del olvido este proyecto (que como apuntamos solo ha sufrido un retraso), y, sobre todo, el tema que lo alienta como es el de leer las posibilidades pedagógicas y educativas que tiene un pensamiento como el de Deleuze. Esta meta nos parecía muy pertinente. Es cierto que algunos colegas de nuestras universidades (Jorge Larrosa, Francisco Jodar...) se han detenido en algunos de sus conceptos o temas abordados desde ese enfoque, tal y como se identifica sin mucho esfuerzo en una serie de artículos publicados en diversas revistas. Incluso, se puede comprobar cómo se ha utilizado la filosofía deleuziana para articular o conducir un tema abordado ya en los terrenos pedagógicos o tratando de desarrollar cuestiones de tonalidades educativas. Digámoslo de otro modo: tales tareas están realizadas satisfactoriamente con el espíritu deleuziano que transmite su filosofía. Si se tiene en cuenta que las colaboraciones que aquí se presentan son en su mayoría traducidas del portugués/ brasileiro, se puede pensar que buena parte de nuestras intenciones están pensadas para aquellos que no dominan ese idioma y tienen pocas oportu-

nidades de poder trabajarlas y analizarlas. Es cierto, parcialmente, como también lo es que el resto de colaboraciones se dirigen a estos mismos profesores que están interesados por Deleuze y la educación, pero también a aquellos otros formadores, noveles y estudiantes, estimulados por nuestro pensador y con ganas de fecundarse con ideas poderosas. De fondo, sin ánimo de generalizar, hacemos nuestro el pesar de un buen número de profesionales de la docencia que han manifestado y se siguen expresando sobre el pensamiento pobre, pensamiento plano que preside, en términos generales, la universidad en determinadas áreas de conocimiento, particularmente en ciencias sociales, y, mucho más singularmente, en la pedagogía y la educación. Estamos convencidos de que el *pensamiento educativo* de Deleuze o, simplemente para no herir, su pensamiento puede contribuir a aumentar la comprensión de los diferentes campos de saber que se mueven en o alrededor de las diversas áreas pedagógicas. Todos estos territorios, o buena parte de ellos, sin ninguna duda necesitan nutrirse, y Deleuze es una oportunidad, como lo pueden ser o lo son un buen número de pensadores clásicos y contemporáneos, tal y como mostramos en *El legado educativo de los filósofos contemporáneos* (Sáez, 2018).

Y en último lugar, por lo que respecta a la función creadora de conceptos, nociones e ideas nuevas, nuestras intenciones eran más prudentes. Nos interesa que quienes lean este libro penetren este clima de problemas, el cuerpo de conceptos fundamentales que articulan su filosofía y sus posibles relecturas educativas, su abordaje de temas cuyos corolarios en las dinámicas de aula son evidentes...; no perseguíamos ninguna meta creativa. O sí. Si al final el conjunto de la obra merece tal calificativo, es el lector el que lo tiene que poner. No importa, en cualquier caso, si cumplimos uno, dos o tres de los criterios formulados por Deleuze para legitimar la realización de un libro. Lo importante de una idea no es que sea verdadera o falsa, sino que sea fecunda, relevante y hermosa, nos recuerda Deleuze y es justamente lo que nos impulsa a materializar este proyecto: que quien lo desee tenga la oportunidad de contagiarse y vibrar con ellas. La mayoría de estas ideas no son nuevas para el especialista deleuziano pero sí pueden serlo para el interesado por toda cultura pedagógica que abre posibilidades para pensar la educación

Queremos citar otra razón, menos útil por supuesto y que no entraría en el canon editor propuesto por Deleuze y que no busca legitimación alguna. Y es el deseo de hacer que determinados conceptos filosóficos deleuzianos puedan sonar y resonar una y otra vez cuando se les traslade o se les haga jugar en un campo diferente de aquel en que fueron creados, como son el de la pedagogía y la educación. Partidario como era el filósofo francés de atribuirle a la filosofía la meta de crear conceptos, no estamos lejos de compartir este espíritu al afirmar que nos place retomar trabajos en el que sus autores recrean, con ánimo profundizador, un buen número de conceptos creados por él. No se puede negar que hay una cierta labor creativa en esta tarea. Como puede colegirse, la personal aseveración de Deleuze invitando a pensar las razones que justifican la existencia de un libro es para nosotros una excelente oportunidad de abordar nuestra presentación con ánimo afirmativo. En el capítulo primero, *dedicado a la interpretación de Deleuze en clave pedagógica*, aún nos detenemos, con ánimo profundizador, con más especificidad en las razones planteadas en esta presentación. De seguro que las hay más, y para algunos entendidos también podrían ser menos-acaso innecesarias todas-pero a nosotros nos hace ilusión presentarlas dándonos nuestro cuño.

El libro que el lector tiene en sus manos es, pues, el compendio, por una parte, de algunos artículos de la revista *Educação & Realidade* (vol. 27, nº 2, publicada en 2002), dedicado monográficamente a la figura de Deleuze, y, por otra, de una serie de colaboraciones que hemos entendido deberían figurar en una lectura pedagógica del filósofo francés. Es evidente que faltan plumas y miradas pedagógicas de la obra de nuestro filósofo. Pero de momento damos un importante paso.

Dediquemos unas líneas para el título de este libro. “De educación y pedagogías” porque se explora el potencial pedagógico y educativo que encierra parte de la obra y de los conceptos que formaliza Deleuze en ella. Aunque sin ánimo exhaustivo ni intenciones paradigmáticas y epistemológicas, hemos dedicado un capítulo expreso, ciertamente liviano pero sincero, al Deleuze educador y/o pedagogo según algunos de sus intérpretes más reconocidos, sirviéndonos de ellos para conducir varias de las reflexiones que

tienen que ver con las honradísimas tareas de educar o de pensar la educación. “Una mirada deleuziana” apenas necesita matización. Tanto el pensador francés como los que le interpretan desde la perspectiva o enfoque pedagógico han acudido a sus temas, y sus nociones más comentadas y referenciadas, para tratar de extraer todas las ideas que puedan desprenderse de ellas. Y lo cierto es que en este campo se han obtenido frutos muy fecundos y sabrosos.

Ahora sí. Damos las gracias públicamente al director de la revista brasileña y a los autores (Paola Basso Menna, Sandra Mara Corazza, Guillermo Rios, Giuseppe Blanco, Walter Omar Kohan, Tomaz Tadeu y Stéfán Leclerq), que nos han dado su permiso para que este proyecto, con sus respectivas colaboraciones, pudiera por fin ver la luz. También, por supuesto, a los colaboradores de nuestras universidades que se sienten estimulados, *pedagógicamente*, por el pensamiento del pensador francés. Y sin duda alguna, no podemos dejar de reconocer la detenida labor de los traductores a nuestro idioma de los artículos finalmente seleccionados. Marta Gutiérrez y Laura Espín, profesoras de la universidad de Murcia, y Tiego Oliveira Paiga, de la universidad de Oporto, han realizado una encomiable tarea por hacernos asequibles la gramática de estos textos cuya dificultad no residía solo en el propio idioma original de los artículos, sino también en las particulares expresiones de un filósofo reconocido por la complejidad de sus propuestas y asertos, atravesados unas y otros por una gramática que no es la suya. Esperemos se alcancen los objetivos que con toda la ilusión nos hemos planteado como coordinadores de este proyecto filosófico, social y educativo, apoyado en la filosofía de Deleuze.

| Los autores

GIUSEPPE BIANCO

Es profesor de la Università degli Studi, Trieste, Italia. Estudia actualmente en la Université Paris VIII. Tradujo al italiano ensayos de Bergson, Deleuze, Derrida y Habermas. Sus intereses están enfocados a la filosofía francesa contemporánea (entre estructuralismo y post-fenomenología), con relación a las filosofías divergentes de Gilles Deleuze y Alain Badiou. Está actualmente trabajando con materiales inéditos de Deleuze, y tiene el proyecto de realizar una biografía teórica sobre el *apprendissage* del filósofo francés. Su última publicación es “Un retorno a Bergson. Nota sobre el bergsonisme de Gilles Deleuze”, en la revista *aut aut*, 312.

SANDRA MARA CORAZZA

Es profesora titular de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Facultad de Educación, Departamento de Enseñanza y Currículo, Programa de Posgrado en Educación. Investigador de productividad CNPq 1 C (2002-). Líder de Grupos de Investigación,

CNPq / Directorio Lattes: 1) DIF - Artistages, Fabulations, Variations (2002 -); 2) Escrituras de diferencia en filosofía-educación (2015 -). Experimentador de Filosofía y Educación; Diferencia Escrituras; Currículum de Traducción y Didáctica.

LAURA ESPÍN LÓPEZ

Es doctora en Psicología por la Universidad de Murcia y, en este momento, Profesora Asociada del Departamento de Anatomía Humana y Psicobiología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia. Perteneció al grupo de investigación en Psicobiología y Neurobiología del Comportamiento, cuya principal línea de investigación es la Psicobiología del Estrés.

PAOLA BASSO MENNA BARRETO GOMES

Es una artista plástica, licenciada en Educación Artística y alumna de doctorado en el Programa de postgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, donde también participa en el Núcleo de Estudos em Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES). Como investigadora y teórica de la educación, su trabajo analiza y propone un nuevo enfoque de los fundamentos, la práctica y las relaciones entre educación, enseñanza, aprendizaje, ciencia, filosofía y arte en una orientación postestructuralista. Destaca la filosofía de la diferencia entre sus principales focos de interés, así como los temas de escultura social, poética, micropolítica, historiografía artística, formación docente, esquizoanálisis, modos de aprendizaje, producciones visuales, imágenes de pensamiento, entre otros.

MARTA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ

Estudió Magisterio y Pedagogía, obteniendo Premio Extraordinario fin de carrera. Comenzó su trayectoria investigadora como

becaria pre-doctoral de la Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, acreditación a partir de la cual se doctoró en Ciencias de la Educación con la máxima calificación. Es funcionaria de carrera del cuerpo de maestros, pero, tras una experiencia intensa, ejerce actualmente como profesora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, al tiempo que asume las funciones y responsabilidades de Vicedecana de Proyección Social y Estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Varios trabajos y textos, de carácter político, educativo y social, coronan un proyecto profesional que asume grandes retos intelectuales e investigadores urgentes. Entre ellos destacan sus dos últimos trabajos, que coinciden con dos de sus líneas de investigación, mención especial a su interés por el binomio pobreza/educación o al de mayores/educación: “El aprendizaje servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios” y “La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social”.

WALTER OMAR KOHAN

Ha trabajado en diversas Universidades en América Latina. Actualmente es profesor titular de filosofía de la educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), donde trabaja en la carrera de grado en pedagogía y en la maestría y doctorado en educación (PROPED). Allí coordina proyectos interinstitucionales con universidades de Brasil (CAPES/PROCAD). Ha recibido diversas becas y participado, como miembro y coordinador, de diversos proyectos de investigación. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones y del programa Pro-Ciencia de la Fundación de Apoyo a la investigación de Río de Janeiro (FAPERJ). Entre 1999 y 2001 fue Presidente del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC). Coordinó diversas acciones de extensión universitaria, entre ellas, el proyecto “Filosofía en la Escuela” de la Universidad de Brasilia y la Secretaría de Estado de Educación para la formación docente en escuelas públicas del Distrito Federal de Brasil. Es autor o co-autor de más de 30 libros o

capítulos. Entre ellos, *Filosofía en la Escuela. Caminos para pensar su sentido* (Buenos Aires: EUDEBA, 1996; con Alejandro Cerletti); *Filosofía con niños* (Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000; con Vera Waksman, *Infancia. Entre Educación y Filosofía* (Barcelona: Laertes, 2004), *Infancia, política y pensamiento* (Buenos Aires: Del Estante, 2007); *Filosofía: la paradoja de aprender y enseñar* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008) y *Sócrates. El enigma de enseñar* (Buenos Aires: Biblos, 2009). Coordina las colecciones “*Filosofia na Escola*” (Vozes, Brasil) y “*Educação: Experiência e sentido*” (con Jorge Larrosa, Autêntica, Brasil).

STÉFAN LECLERQ

Es director de la editorial belga Editions Sils Maria (<http://www.dbth.com/silsmaria>) y de la revista *Concepts*. Sus últimas publicaciones: *Gilles Deleuze, immanence, univocité et transcendental* (Sils Maria) y *L'expérience du mouvement dans la peinture de Francis Bacon* (Harmattan). Después de una carrera en el mundo de la filosofía y la publicación, Stéfán Leclercq ahora se dedica, entre otras actividades, a la creación de thrillers a través de las aventuras del inspector Mickey Baldessari.

MARÍA TERESA MUÑOZ ALARCÓN

Es Educadora Social y becaria por el Ministerio de Educación y Cultura de las FPU (formación del profesorado universitario) por espacio de 6 años. Ha realizado un Máster en Mediación por la Universidad de Murcia y, profesionalmente, es Perito Judicial por el Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (CPERSM). Sus intereses investigadores se mueven por diversos territorios de la acción social y educativa. Forma parte del grupo de investigación en intervención socio-educativa del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (UMU). Está en proceso de realización de la tesis doctoral.

GUILLERMO A. RÍOS

Licenciado y profesor en Ciencias de la Educación (UNR) Magister en Ciencias Sociales (UNL) Doctor en Ciencias Sociales (UNER). Miembro del Centro Latinoamericano de Investigación en Historia Oral y Social (CLIHOS/UNR) y de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina (AHORA). Su campo de investigación está centrado en temáticas ligadas a la historia reciente, la memoria y la pedagogía urbana. Forma parte del equipo docente de la Maestría en Educación, imagen y lenguajes contemporáneos (UNR). Gestor cultural. Actualmente se desempeña en el cargo de Secretario de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario (2015-2019).

JUAN SÁEZ CARRERAS

Es licenciado en Filosofía y doctor en Ciencias de la Educación. Las obras de Nietzsche y Mounier fueron objeto de estudio para sus respectivas titulaciones. Director del “Equipo de Intervención Socioeducativa” y del “Máster de Inclusión-Exclusión Social y Educativa”, así como coordinador de dos colecciones de libros en la editorial Nau Llibres: *Educación Social* y *Linterna Pedagógica*. En las dos ha publicado una serie de libros y especialmente en la segunda *Pensadores de ayer para problemas de hoy* (2 vols.), *Dialéctica de los conceptos de Educación* y, últimamente, *El legado educativo de los filósofos contemporáneos*. En otras editoriales ha publicado varios libros sobre la Pedagogía Social y la Educación Social (en Dikynson, en 2003; en Alianza, en 2006, y en Pearson, en 2007), respondiendo a su interés por estudiar las profesiones sociales y educativas vinculadas a la exclusión educativa. Similar atención ha mostrado por los mayores y la educación (en Dikynson, en 2003; en Aljibe, en 2003, y en la Fundación Caixa, en 2007), por la “educación de las mujeres en las prisiones” (Gedisa, 2010) y más empíricamente en *El prisma del sexo* (Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1998), y por la literatura (*Relatos pedagógicos, cuentos educativos*, en Diego Marín, 1999) o el cine, por citar algunos de los temas, subven-

cionadas o personales, explorados por él. Capítulo especial es el dedicado a la universidad y a su relación con “las profesiones y sus procesos de profesionalización” (Editum, 2016, 3 vols.).

TOMAZ TADEU

Es profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Pertenece al Consejo Editorial de las revistas *Curriculum Studies*; *Journal of Education Policy*; *Discourse*; y *Heuresis*. Es autor de los libros *O que produz e o que reproduz em educação (Artes Médicas)*; *identidades terminais (Vozes)*; *Escuela, conocimiento y currículo (Miño y Dávila)*; y *Cultura, política y curriculum (con michael Apple y Pablo Gentili; Losada)*. Coordinó los siguientes libros: *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos (Artes Médicas)*; *Alienígenas na sala de aula (Vozes)*; *O sujeito da educação (Vozes)*; *Libertades reguladas (Vozes)*; *Neoliberalismo, qualidade total e educação (con Pablo Gentili; Vozes)*; *Currículo, cultura e sociedade (con Antonio Flavio Moreira; Cortez)*; *Escola S.A. (con Pablo Gentili; CNTE)*; *Territórios contestados (con Antonio Flavio Moreira; Vozes)*.

1 | El pensamiento deleuziano en clave pedagógica

Juan Sáez Carreras y Marta Gutiérrez Sánchez
Universidad de Murcia

El aprendizaje no se produce en la relación de la representación con la acción (como reproducción de lo Mismo), sino en la relación del signo con la respuesta (como encuentro con el Otro)

Deleuze.

VISIÓN SINTÉTICA

El capítulo trata de acercarse a Deleuze, pensador francés, rompedor y fecundo, original e innovador tan complejo como difícil, corredor de muchas veredas y saberes sociales, nómada por decisión y necesidad, autor de obras poco accesibles no solo para un público interesado en general, sino también para el especialista en filosofía. Un filósofo que aún después de su muerte sigue siendo una fuente intelectual inagotable que, en pedagogía, ha dejado y está dejando la impronta de sus nociones, ideas y posiciones. Es cierto que su influencia es mucho menor en la geografía pedagógica, sobre todo en los territorios españoles, sin ignorar que algunos trabajos de interesados deleuzianos por la educación se sostienen en sus conceptos y teorías. Quizás, por ello, insistamos en las razones y oportunidades de interpretar

al filósofo francés en clave pedagógica. Son varias las cuestiones que son susceptibles de interés para los teóricos y prácticos de la educación, pero, en esta colaboración, se realiza tan solo una aproximación comprensiva, deteniéndonos particularmente en dos cuestiones que creemos relevantes en la tarea de enseñar: la imagen dogmática del pensamiento y la escasa abordada cuestión del representacionismo en nuestra cultura y sus efectos en el escenario educativo.

1. LA FECUNDIDAD QUE NO CESA

Varios biógrafos y estudiosos de la obra de Deleuze han coincidido en señalar la fuerza intelectual que emanaba de sus expresiones y de su irónica sonrisa, como hoy podemos comprobar cuando tiramos de las grabaciones que recogen algunas de sus muchas intervenciones, circulantes hoy, afortunadamente, por las diferentes redes que posee el ciudadano para estar conectado a su entorno, a la cultura, al mundo. Son esos mismos exploradores de sus planteamientos los que nos han confirmado la fusión de pensamiento y acción que domina su filosofía.

Como buena parte de sus maestros, entre los que cabe destacar a Hume, Spinoza, Bergson y Nietzsche, Deleuze supo construir sus propios caminos alejados de la ortodoxia filosófica imperante en sus tiempos de estudiante y profesor, y además hacerlo sirviéndose de pensadores considerados *marginales* en la historia de la filosofía. Por eso, como ellos, es un pensador difícil de clasificar o de ubicar entre las corrientes de pensamiento que dominaron el discurso filosófico de buena parte del siglo XX. Con uno de sus grandes maestros, el gran Federico Nietzsche, comparte la imagen de haber formado parte de la nómina de pensadores considerados *inactuales*, ejerciendo esa maravillosa tarea cada vez más infrecuente que se llama pensar, pero también el haber dejado para nuestra cultura un legado novedoso, potente y, eso sí, muy denso y desde luego *intempestivo*: intempestivo por lo mucho que, de fecundo, uno y otro, el del maestro de Sils María y el estudioso de Vicennes, han sido y siguen siendo sus respectivos pensamientos.

2 | Entre Deleuze y la educación: notas para una política del pensamiento³

Walter Omar Kohan

Universidad de Castilla-La Mancha

VISIÓN SINTÉTICA

El tema de este capítulo es discutir lo que está entre Deleuze y la educación. Que está *entre* significa que no corresponde estrictamente a uno u otro pero que, de alguna forma, se refiere a los dos. De un lado, un acontecimiento del pensamiento filosófico, hoy localizable en libros, páginas de internet, cd-roms, cintas de video, escritas en muros parisienses: el acontecimiento Deleuze; una fuerza vital en la filosofía contemporánea. De otro lado, un dispositivo de prácticas discursivas, libros, salas de clase, normas, leyes, congresos, profesores y profesoras, alumnos y alumnas, cuadros y grupos, tizas, ordenadores, programas, materiales, ministerios, departamentos, explicaciones, informes, investigaciones, grabaciones, evaluaciones... ¿Qué movimientos pueden surgir de este cruce? ¿Qué efectos se pueden sugerir? ¿Qué puede pasar entre estos dos dominios totalmente diferentes?

Este es un texto deleuziano. Esto significa que es un texto simpático al filósofo francés Gilles Deleuze. Si pensamos en la

3 Este capítulo es la traducción adaptada del artículo que se publicó originalmente en la revista *Educação & Realidade*, 2(27), 123-130.

etimología griega de la palabra simpático (de *syn* = con y *pathos* = sentimiento, sensación, sentido, experiencia), de un *pathos* común, compartido, simpático a un cierto estilo de pensamiento. Sin embargo, este texto no es solo deleuziano, en la medida en que supone la afirmación de otro estilo, la no reproducción de un estilo que rechaza las mismidades e imitaciones. Trata de escribir buscando vitalidad, alegría y energía para pensar la educación. Buscamos pensar la educación con un pensamiento vital, alegre y enérgico, como el de Gilles Deleuze.

Las líneas de este escrito son líneas de articulación y de fuga, intensidades, velocidades, movimientos que territorializan y deterritorializan el pensamiento de Deleuze, la educación y nuestro propio pensamiento. Es una escritura que acompaña a un pensamiento inestable, indefinido, inquieto, que va y vuelve, que no para, que busca pensar siempre de nuevo y, de nuevo, siempre pensar. Escritura que es afín a un pensamiento inseparable de un devenir. Es una escritura sin introducción, desarrollo y conclusión; es una escritura entendida como proceso inacabado, como movimiento constante. Esta escritura no sabe dónde va a llegar, pero sabe que no puede llegar a ninguna parte porque no existe lugar donde llegar, porque lo más interesante está siempre en el medio, nunca en el inicio o en el fin. De modo que para movernos escribimos y para escribir nos movemos.

La cuestión que nos interesa está entre Deleuze y la educación. No vamos a sintetizar el pensamiento educativo de Deleuze, no solo porque no exista tal pensamiento, sino, sobre todo, porque no nos interesa retratar el pensamiento de Deleuze sobre cualquier aspecto como si fuese alguna cosa que estuviera ya lista esperando nuestra mirada sintetizadora. Esto forma parte, ya lo veremos, de un vicio proveniente de una cierta imagen del pensar: la manía por la reconocimiento y por la representación. Por las mismas razones, en parte, no buscamos *el verdadero Deleuze para educadores* ni vamos a analizar las implicaciones educativas y pedagógicas del pensamiento de Deleuze. Tampoco vamos a hacer una práctica común en la búsqueda educativa: tomar algunas ideas o categorías del pensamiento de Deleuze y explorar su productividad en educación valiéndonos de ellas para fundamentar *una nueva* teoría sobre la educación. Sería exageradamente anti-deleuziano.

3 | ¿Deleuze educador?

*Juan Sáez Carreras, Laura Espín López
y María Teresa Muñoz Alarcón*
Universidad de Murcia

Hay que amar aquello de lo que uno habla

Deleuze.

VISIÓN SINTÉTICA

La colaboración se pregunta si el pensador francés se preocupó por cuestiones pedagógicas y si detrás de sus intereses exploradores trataba de dar razón del territorio educativo. La interrogación es pertinente habida cuenta de que algunos de sus biógrafos hacen referencia, directamente, a la pedagogía de Deleuze en sus aulas. Sin compartir esta opinión, la reflexión se convierte en una oportunidad para pensar lo que dijo Deleuze sobre la educación, y lo que hizo de sus enseñanzas en el escenario donde se movió. A partir, incluso, de la revisión de buena parte de sus cursos, clases y conferencias y de la distinción que en nuestro país se hace entre la noción de pedagogía y la de educación, tratamos de responder a la interpelación ¿pedagogo o educador? No hay otra intención en esta interrogación que la de impulsar un cierto movimiento que dé algo a pensar a nuestro pensamiento. Sin más.

1. ¿PEDAGOGO O EDUCADOR?

En el año 1995, la muy interesante revista española *Archipiélago* publicaba algunos artículos sobre el pensador francés Gilles Deleuze, entre los que se encontraba el texto de René Schérer titulado “Deleuze Educador”. Quienes vamos explorando las posibilidades pedagógicas de la obra de los grandes pensadores de nuestra cultura nos abalanzamos –literalmente– sobre el breve artículo –de tan solo tres páginas– con la esperanza de ver formulados algunos de los deseos que orientan nuestros esfuerzos, sobre todo porque estamos convencidos de que la obra de Deleuze, esa sólida filosofía de la inmanencia, como ya hemos afirmado en más de un momento (Sáez Carreras, 2017), encierra un enorme potencial pedagógico cargado de nociones y conceptos, a cuál de ellos más interesante, que nos permite pensar la educación de modo diferente a como se ha pensado hasta ahora; una afirmación que puede parecer arriesgada pero que, al hilo de las diversas y fecundas lecturas pedagógicas que se han hecho de la filosofía deleuziana (ver las amplias referencias bibliográficas que se encuentran en el texto introductorio de este libro firmado por Juan Sáez Carreras y Marta Gutiérrez Sánchez), no la sentíamos como exagerada.

Lo cierto es que nuestro aterrizaje en el artículo de Schérer nos produjo tanta insatisfacción como comprensión ante lo leído y la propuesta que en él se formula.

Insatisfacción porque esperábamos encontrar en el texto, por muy breve que fuera, una aproximación al tema educativo centrado en la figura del propio filósofo, no ya en su personal filosofía, como había sido frecuente hasta ahora: es ya un lugar común, recorrido por pedagogos o historiadores de la educación, tantear los efectos que en el territorio educativo tienen los supuestos teóricos y las nociones de los pensadores de nuestra cultura. Pero el título del artículo nos abría expectativas. No dejábamos de repetirnos: ¿Deleuze educador?, ¿acaso carecíamos de alguna información distinta o nueva que hiciera referencia a alguna actividad educadora del filósofo, a alguna experiencia pedagógica que desconocíamos y que Schérer recogía en su texto? Pero no. En realidad, si se revisa detenidamente, Schérer no muestra, en sus pocas páginas, interés alguno por acercarse a la pedagogía, ni tampoco a la educación, y

4 | Gilles Deleuze educador: sobre la pedagogía del concepto⁴

Giuseppe Bianco

VISIÓN SINTÉTICA

A partir de la singular noción de “pedagogía del concepto” propuesta por Gilles Deleuze por primera vez en *Qué es la filosofía?*, el ensayo discute las cuestiones del aprendizaje, de la pedagogía, de la filosofía y del concepto, insertándolas en una reflexión más amplia del filósofo francés sobre el *aprendizaje* filosófico y la práctica teórico-pedagógica.

1. 1990: UNHEIMLICH

Los poskantianos giraban en torno a una enciclopedia universal del concepto, que remitía su creación a una pura subjetividad, en lugar de proponer una tarea más modesta, una pedagogía del concepto, que debería analizar las condiciones de creación como factores de momentos que permanecen singulares. Si las tres edades del concepto son la enciclopedia, la pedagogía y la formación

4 Este capítulo es la traducción adaptada del artículo que se publicó originalmente en la revista *Educação & Realidade*, 2(27), 179-204.

profesional comercial, solo la segunda nos puede impedir caer en los picos del primero y en el desastre absoluto del tercero, desastre absoluto para el pensamiento, cualesquiera que sean, bien entendidos, los beneficios sociales del punto de vista del capitalismo universal (Deleuze, 1990b: 132; Deleuze y Guattari, 1997b: 21).

Con un cierto espanto desconcertante y, de alguna forma, chocante, el lector ingenuo de Deleuze se encuentra frente a este escrito que data de 1990 y que, dos años después, será publicado como *Introducción* en el último libro firmado con Guattari, el pedagógico *Qué es la filosofía*. Una vez más, creímos que estábamos en puerto seguro y nos encontramos, en lugar de eso, lanzados a mar abierto.

El espanto es provocado, sobre todo, por los dos sustantivos que componen la noción compleja (es decir, el concepto) “pedagogía del concepto”, pedagogía del concepto que es presentada por Deleuze y Guattari como la única posición filosófica que permite que el pensamiento escape de la doxa del discurso pseudofilosófico de las disciplinas de la comunicación, contra las cuales Deleuze tanto luchó en toda su trayectoria filosófica y, de modo particular, en los últimos años de su vida. Ese último libro escrito por Deleuze y por Guattari parece concentrarse en la doble tarea (ontológica y política, teórica y pragmática) de ilustrar la naturaleza de una pedagogía del concepto y de ponerla en práctica. Veremos más adelante cómo esa doble naturaleza de la pedagogía se refleja en la propia naturaleza de la noción de “concepto”, según Deleuze; la naturaleza que se configura como “relativa y absoluta”, “real sin ser actual, universal sin ser abstracta” (según la fórmula proust-bergsoniana utilizada más veces por Deleuze).

Contrariamente a la cuestión del concepto, que ya había sido objeto de constante preocupación en la filosofía de Deleuze –a partir de *Diferencia y repetición*, pasando por el enorme “elenco de categoría abiertas” constituido por *Mil Mesetas*, hasta llegar a ¿Qué es la filosofía?– antes de la última obra escrita con Guattari, Deleuze no había tratado nunca de manera sistemática problemas referentes a la pedagogía, ni a la enseñanza de la filosofía, y sobre todo no había utilizado nunca la noción de “pedagogía del concepto”, aunque diversas menciones a la educación, al adiestramiento y al aprendizaje estuvieran siempre presentes en todo el *corpus* textual deleuziano.

5 | Deleuze. Filosofía y Educación²⁷

Juan Sáez Carreras
Universidad de Murcia

VISIÓN SINTÉTICA

El artículo trata de dar una visión de conjunto, sin ánimo exhaustivo, de las posibilidades pedagógicas que encierran algunos de los conceptos de la filosofía deleuziana (como son los ya conocidos y estudiados rizoma, deseo, literatura menor, líneas de fuga...), al mismo tiempo que plantea lo mucho que queda por hacer en este territorio nocional del filósofo para seguir encontrando caminos desde los que enriquecer el discurso y la práctica educativa.

1. EL FILÓSOFO DELEUZE Y LA EDUCACIÓN

No extraña que a un cierto número de teóricos o filósofos de la educación (valga la distinción en un contexto como el español, que ha hecho importantes esfuerzos disciplinares en separar dichas expresiones), les parezca sorprendente que pueda vincularse,

²⁷ Este capítulo, en lo esencial, fue publicado por el autor con el título “Deleuze y la educación” en el libro coordinado por él denominado *El legado educativo de los filósofos contemporáneos* (Editorial Nau Llibres, Valencia, 2017).

incluso después de poder constatarse la producción de una cada vez más importante bibliografía sobre el tema, al filósofo francés Gilles Deleuze con cuestiones relacionadas con la educación. Puede que esta sorpresa, sutil huida o ignorancia consciente, valgan otras lecturas, tenga mucho que ver con el hecho de que el autor de *Lógica de sentido* no sea un filósofo muy accesible (además de materialista, filósofo de la inmanencia, de lo real, pensador nómada poco o nada idealizador, intérprete muy singular de filósofos muy consagrados en nuestra cultura...), creador de una gramática conceptual que rompe con una tradición metafísica clásica y convoca, a quienes quieren entrar en ella, a entender una lógica que se aleja conscientemente de la tradición platónica, cristiana y otras filosofías trascendentalistas, todavía imperantes en ciertos contextos de enseñanza académica. Sus conceptos sobre el hombre, el espacio, las relaciones, el tiempo, la política... distorsionan esos (aparentes) edificios sólidos diseñados para formar, se dice con no poca retórica y muy buena actitud, al ciudadano integral (concepto este que siempre ha dado mucho juego a un amplio número de profesores universitarios o de otro nivel del sistema educativo, sin excluir a otras figuras implicadas directa o indirectamente en la educación, como inspectores, políticos, orientadores, directores..., sin saber, como es mi caso, qué es lo que realmente traduce).

En la misma banda de pensamiento, no existen muchas dificultades en aceptar que la obra de Deleuze da para mucho escribir y pensar en diversos territorios de acción humana, aunque haya discordancias del muy interesante pensador de la educación Walter Omar Kohan (2002: 124-125), quién reconoce no motivarle “retratar el pensamiento de Deleuze sobre cualquier aspecto”, ni tampoco analizar “las implicaciones educativas y pedagógicas del pensamiento de Deleuze”, o tomar algunas de sus ideas para “explorar su productividad en educación”. En cambio, a los que no estamos de acuerdo en el estatuto rígido y, por qué no decirlo, conservador que se le está concediendo (en el sentido amplio, como se verá) a la filosofía y a la teoría de la educación –sigo manteniendo las diferencias de expresión y, al parecer, de contenido– en algunos círculos académicos empeñados en no cambiar ni renovarse, pero también en los que creemos que no se puede perder oportunidad de pensar la educación a partir de algunas de sus categorías o de

6 | El arte del encuentro y de la composición. (Spinoza+currículum+Deleuze)²⁸

Tomaz Tadeu

VISIÓN SINTÉTICA

¿Es posible concebir la educación de otra forma y no como un proceso de desarrollo y formación, organizado en torno a las tradicionales categorías de sujeto y objeto? Inspirado por ciertos conceptos de Deleuze y Spinoza, intento, en este ensayo, dar una respuesta afirmativa a esta cuestión, sugiriendo que el currículum y la educación pueden ser concebidos como el arte del encuentro y de la composición, en la cual lo que importa no es la forma y la sustancia, el sujeto o el objeto, sino lo que pasa entre los diferentes cuerpos que habitan un currículum.

Se toca en las cuerdas de una guitarra
y así la samba viene.

Paulino da Viola

Debe haber alguna cosa en Spinoza de Deleuze –o sería en Deleuze de Spinoza– que ponga el currículum a bailar ¿Pero específicamente qué? No estoy pensando en una teoría del currículum

²⁸ Este capítulo es la traducción adaptada del artículo que se publicó originalmente en la revista *Educação & Realidade*, 2(27), 47-58.

spinozista (¿deleuziana? ¿deleusespinozista?). Si comenzamos con “teoría”, ya comenzamos mal. “Teoría” huele a plano jerárquico, trascendental, evoca un plano de desarrollo, de organización. Una división en dos planos: un plano donde pasan las cosas y un plano que explica por qué las cosas pasan de ese modo. La teoría es una dimensión suplementaria (“+1”) a las dimensiones (“n”) inherentes a este plano. Resultado: $n+1$. Tal vez no sea exactamente la teoría el plano trascendental, sino aquello que la teoría postula como siendo trascendente a ese plano. En el caso del currículum, en varias épocas, en varias teorías: el Humano, el Capitalista, el Estado, el Patriarcado, la Ideología, la Clase, el Diálogo, la Crianza, el Inconsciente... No, nada de eso. Estoy pensando, se puede adivinar, en un plano de inmanencia. Nada que, de fuera o de lo alto, pueda explicar esto. Es de “esto” de lo que yo parto y es a “esto” a lo que llego. El “esto aquí” (n) sin ninguna (-1) dimensión suplementaria: $n-1$. Es esto, ahora lo sé: solo un plano de inmanencia puede hacer que el currículum baile. No se trata de utilizar a Spinoza y Deleuze para interpretar el Currículum, sino de unir los tres (es poco, reconozco, pero otros más vendrán después): Spinoza+Deleuze+Currículum. Una composición.

¿Por dónde comenzar, sin embargo? Por el medio, claro, ¿por dónde más? Quiero decir, por cualquier lugar, inclusive por el comienzo. Quien une no jerarquiza, no ordena. ¿Por la versión más formalizada, no la de *Mil mesetas* sino la de *Qué es la filosofía?* Deleuze (solo una abreviatura conveniente para Deleuze + Guattari) habla de dos componentes de un plano de inmanencia: el concepto y el personaje conceptual. Comencemos, si quieren, por el personaje conceptual. En el Currículum, dependiendo del plano de inmanencia (o de trascendencia) en que nos situemos, encontramos toda una galería: el Crítico, el Dialogador, el Comunicador, el Pueblo, el Ciudadano, el Niño Inteligente... Sin hablar de las mezclas (¡¡¡nada en contra, bien entendido, puesto que nosotros estamos por las composiciones!!!).

¿Pero cómo se hace un retrato del personaje conceptual deleuziano que habite el plano de inmanencia del currículum? No será un retrato construido por semejanza, no será un calco, no será una representación. Mejor pensar en una composición heterogénea. “Todo concepto es una cifra”, decía Deleuze (Deleuze y Guattari, 1997: 27),

7 | ¿Qué significa educar rizomáticamente?

Marta Gutiérrez Sánchez y Juan Sáez Carreras
Universidad de Murcia

VISIÓN SINTÉTICA

A partir de la noción de rizoma, un concepto que, acorde a lo que pensaban Deleuze y Guattari, es utilizado con bastante frecuencia para reactivar y abordar problemas de nuestro presente, los autores de este capítulo utilizan dos fuentes fundamentales de saber para profundizar en los dos temas claves que se desarrollan en él. El primero es el relacionado con la “profesora rizoma” sirviéndonos de un excelente texto de Claudia Madruga Cunha (2002), quién describe con detalle los movimientos de una mujer singular, con voz propia, diferente, que enriquece con su ser femenino la experiencia docente y profesoral. Y el segundo tema, apoyándonos en un recurso educativo como es el documental *Pensando en los demás*, donde se homenajea a los miles de educadores y educadoras anónimos que llevan a cabo tareas similares a las del educador Toshiro Kanamori, tratamos de describir y analizar las posibilidades rizomáticas que encierra lo que sus imágenes y enunciados nos proponen.

En una de sus obras capitales, ¿Qué es la filosofía?, Deleuze y Guattari reconocían que es más que legítimo pensar que los grandes conceptos de la historia de la filosofía, aquellas nociones teorizadas

por los más grandes filósofos de nuestra cultura, son conceptos que “pueden ser reactivados en nuestros problemas” (Deleuze y Guattari, 1993: 33), en nuestras inquietudes y zozobras, por lo demás de muy diversa naturaleza en el devenir humano; conceptos que muestran su vitalidad y su potencialidad en la medida que son utilizados para explicar y tratar de comprender algunos de los problemas y situaciones de nuestro tiempo. Y es en el uso de tales conceptos en donde se detecta la riqueza de un pensamiento, de una obra.

A estas alturas de la difusión y conocimiento de la fecunda obra de Deleuze, de su discurso, vigente y susceptible aún de múltiples lecturas y usos, sabemos muy bien que esta filosofía de la inmanencia (en contra de toda trascendencia), esta obra de amplia densidad no exenta de dificultades de interpretación (tarea esta a la que Deleuze le mostraba antipatía), sigue inspirando la construcción y creación de conceptos nuevos capaces de dar razón de buena parte de las cuestiones de nuestro mundo. Como muy bien apunta Emma Ingala (2008: 341), “la vigencia del discurso de Deleuze no radica en la transposición estática de sus conceptos”, sino en el movimiento que late en su obra, en la gramática que nos propone, en los conceptos que tantas invocaciones vienen atrayendo las lecturas más atrevidas y en campos tan diversos del saber como el cine, la pintura, las ciencias sociales, las matemáticas y la biología y, por supuesto, entre otras más, en la educación.

1. LA NOCIÓN DE RIZOMA

Uno de esos conceptos es el de rizoma. La extensión y expansión de esta noción se puede identificar fácilmente adentrándose en los diferentes caminos que hoy poseemos para reconocer saberes y conocimientos. En educación ha favorecido la emergencia de expresiones como enfoque o paradigma rizomático, pedagogía y metodología rizomática, educación rizomática y afirmaciones similares, entre las que se encuentra la existencia de páginas y plataformas que se autotitulan con este sustantivo. No hay muchas dificultades, pues, en asumir que esta noción se ha instalado en nuestra cultura social, particularmente la filosófica, pero también

8 | La captura de la diferencia en los espacios escolares: una mirada deleuziana²⁹

Guillermo Ríos

VISIÓN SINTÉTICA

El propósito de este capítulo es el de explorar algunos de los dispositivos instalados en los espacios escolares que actúan en la captura de lo diferente. Porque pensamos que es en ese juego de localizaciones donde los currículos escolares han *normalizado* la diferencia, imponiendo una versión única de lo que implica devenir-niño, aprendizaje, cultura. Un claro ejemplo de ello es la difundida afirmación *mentes sanas en cuerpos sanos*, instalada como el enunciado que más ha insistido en el esfuerzo por callar las voces de la diferencia. Este silenciamiento es el resultado de un desarrollo despótico del poder, que ha impuesto una única manera de ser educado y ser sano. A pesar de los silenciamientos, de los estigmas, de las injurias de las últimas décadas, ese *agujero negro* ha sido interpelado por la irrupción de diferentes modos culturales y sociales, así como por las diferentes maneras de vivir la identidad. Es en ese *más allá* de los muros de las escuelas donde irrumpe otra manera de nombrar la diferencia, amenazando des-

²⁹ Este capítulo es la traducción adaptada del artículo que se publicó originalmente en la revista *Educação & Realidade*, 2(27), 111-122.

organizar ese escenario escolar, infiltrándose en esos espacios, haciendo ruido y desfigurando las inscripciones en el muro blanco. Es en esa dirección donde somos advertidos por las voces de Gilles Deleuze, cuando él nos introduce en los múltiples devenires de la máquina de captura:

El aparato de captura constituye un espacio general de comparación y un centro móvil de apropiación. Sistema muro blanco-agujero negro, [...] constituyendo el rostro del déspota (Deleuze y Guattari, 1997a: 140).

I. DEVENIR TEXTO

El muro blanco es la tela, el agujero negro es el que te capta y no te deja andar, escriben Deleuze y Guattari. Es un sistema de representación y captura, de recortes y apropiaciones. Rostro despótico que anticipa todas las combinaciones posibles del devenir-niño, del aprendizaje, de la escuela, de la cultura, etc. En este sentido, este texto se propone explorar (esto es, mapear y no descubrir) algunos de los dispositivos discursivos instalados en los espacios escolares y que operan en la captura de lo diferente³⁰, atribuyéndole un lugar o, mejor, un no-lugar. En ese juego de localizaciones, los currículos escolares han normalizado la diferencia, imponiendo una versión unívoca de aquello que implica devenir-crianza, aprendizaje, cultura y, por tanto, ese ser y estar en las instituciones.

Estamos inmersos en segmentos de devenir entre los cuales podemos establecer una especie de orden o progresión aparente: devenir-mujer, devenir-niño; devenir animal, vegetal o mineral; devenires moleculares de toda especie, devenires-partículas (*ibid.*: 63).

Un ejemplo claro de esto es lo que se entiende, en algunos textos escolares, por ser sexuado, el cual se reduce a la oposición hombre-mujer a partir de una visión biológica de la sexualidad

30 Utilizo este término en un sentido amplio. "Diferente" aquí será entendido como aquello que difiere, pero vinculado a la idea de multiplicidad que se observa en la diversidad cultural asociada a la versión anglosajona de los Estudios Culturales.

9 | Devenir-animal y educación³¹

Paola Basso Menna Barreto Gomes
Universidad de Barcelona

VISIÓN SINTÉTICA

El devenir-animal es, entre todos los devenires señalados por Deleuze y Guattari, el que más se acerca a los humanos. Este breve capítulo tiene la intención de evocar a los animales en el currículum, y los rasgos bestiales que irrumpen en lo cotidiano de las escuelas. La intención es pensar las implicaciones políticas de una educación que tiende a organizar al animal, domesticarlo, amordazarlo, confinarlo o capturarlo como objeto de estudio.

Los animales solo pueden entrar dentro de las escuelas confinados o muertos: confinados, visitan las aulas del Jardín de Infancia en cajas y jaulas y son coadyuvantes del espacio escolar en viveros al aire libre; muertos, figuran en los laboratorios de Ciencias Naturales empalados y conservados en vidrios con formol o sirviendo como material para las primeras experiencias de disección. Sin embargo, los animales extrapolan las taxonomías y el espectacularismo de los zoológicos para desdoblarse en devenires

31 Este capítulo es la traducción adaptada del artículo que se publicó originalmente en la revista *Educação & Realidade*, 2(27), 59-66.

pulsantes, cuyas manifestaciones irrumpen en el campo educativo como una “explosión de ganado”.

Como profesora, presencié varias de esas manifestaciones intempestivas, de las cuales destaco un inolvidable “canto de cachorros” ocurrido en un acto cívico solemne. Fue cuando, durante el alzamiento de la bandera³², los alumnos adolescentes cantaban y gritaban durante su ejecución electrónica el himno brasileño. A pesar de las caras feas de las profesoras, aquellos “chavales-cachorros” acompañaron el himno con gritos hasta casi el final de la ceremonia. Traigo aquí este hecho porque en él entran en juego dos puntos fundamentales para pensar en una “pedagogía de la diferencia” o en una “pedagogía diferente”. El primer punto se refiere a la soberanía de las representaciones del sistema educativo, que en este caso aparecía en la alabanza a los símbolos patrióticos de la bandera y del himno. El segundo punto es el devenir-animal de los alumnos, la performance de los chavales-cachorros, que crearon notas inusitadas en la musicalidad de uno de los más nobles símbolos de lo que se entiende por Brasil. Aunque no tenga la intención de oponer la educación a la animalidad, contrapongo el ceremonial nacionalista³³ promovido por la institución frente a la “barbarie animalesca” de los adolescentes, o viceversa.

Hay que explorar los contrastes entre la operación civilizadora del campo educativo y la salvajería que, a toda costa, la educación trata de contener. Sobre todo, porque el comentario, hecho por las autoridades educativas presentes, era que aquello se debía a la “falta de educación”. Los chavales-cachorros son considerados como alumnos “maleducados”, que no respetan la patria o no comprenden la importancia de los símbolos que marcan el sentimiento de amor a la propia tierra. La creencia común, fuertemente pautada por el pensamiento evolucionista/positivista, ve los actos animalescos como una especie de “rebajamiento” humano y no como desencadenante de devenires. El maleducado es burro, cerdo o

32 Hecho ocurrido en el despliegue de la bandera nacional en la Semana de la Patria de 1995, con los alumnos de la séptima serie del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, en la ocasión, situado en el edificio que hoy está ocupado exclusivamente por la Facultad de Educación de la misma universidad.

33 Dentro de una perspectiva positivista, el nacionalismo que emana de tales rituales es uno de los puntos más altos del ideal de civilidad.

10 | Noología del currículum: el vagabundo, el problemático, y asentado, el resuelto³⁷

Sandra Mara Corazza

Universidad de Barcelona

VISIÓN SINTÉTICA

¿Y si, pensando, a través de Deleuze, nos dedicáramos a una noología del currículum? No nos volveríamos, entonces, a los contenidos o a la ideología del pensamiento curricular, sino, desde el punto de vista de una teoría general del pensamiento, a la forma y a la función de ese pensamiento según el espacio mental que él traza. Alguien diría que ese estudio noológico no tiene ninguna importancia. Sin embargo, atención, puede suceder que cuanto menos tomamos en serio una teoría del pensamiento del currículum, más estaremos de acuerdo con lo que quiere el dogmatismo de un currículum-Asentado y menos con lo que desea un currículum-Vagabundo. De modo que todo esto tiene efectos en nuestras vidas...

Siendo así, cabe indagar si hay una imagen-Asentada desarrollada en el pensamiento curricular, que parece dilatarse y recibir de este pensamiento la sanción de una forma universal. Una imagen que remite al par materia-forma, compone un modelo legal o legalista, opera individualizaciones por sujetos y objetos, forma

³⁷ Este capítulo es la traducción adaptada del artículo que se publicó originalmente en la revista *Educação & Realidade*, 2(27), 131-142.

buenos ciudadanos, buenos saberes, buenos valores, haciendo que todo, en el campo del currículum, permanezca firme, sólido, estable, a partir del momento en que ella adquiere exclusividad, y se torna *LA Imagen*, con fuerza gravitacional, actuando en espacios cerrados, codificando y descodificando el pensamiento del currículum, estriándolo con cintas, muros, alambradas, tabiques, de modo que hasta puede ser comprendida y practicada como *resistencia* contra la exploración de clase, el monoculturalismo, el fracaso escolar, la exclusión, las dominaciones de género y raza, aunque se trate solo de una resistencia institucionalizada y regulada, ya que sus operaciones son jerárquicas y métricas, monopolizan el poder o una función, reparten sus representantes entre los del ministerio, las secretarías, las escuelas, las comunidades, los cuales son dotados de una naturaleza interior o de propiedades intrínsecas cualificadas, de manera que cada ministro es siempre un ministro, una directora es siempre una directora, una profesora siempre una profesora, una alumna una alumna, y una madre una madre.

Tal imagen-forma capturaría los flujos de todos los currículos del mundo en dos vertientes: una, que funda y envasa el pensamiento curricular en un pensar-verdadero, como el Todo del logos o de la política, y hace del currículum algo seguro y fijo; y la otra, que remite ese pensamiento a un pacto o contrato, expresión de una organización legislativa, haciendo del currículum una creación del Sujeto soberano o de una República de los Espíritus Libres, los cuales conceden al currículum, sea del Estado o del Sindicato, de la Derecha o de la Izquierda, Oficial o Alternativo, un carácter ajusticiado, calmante, conformista, confortante, doméstico.

Aunque esas dos vertientes, la del pensamiento-Esencia y la del pensamiento-Sujeto, sean mutuamente necesarias para cercar la forma interior de la imagen-Asentada, hay muchas otras imágenes intermediarias y transiciones entre ellas, porque una prepara a la otra, de modo que, para pasar de una a otra y entre las dos, va a ser inevitable un pensamiento de naturaleza diferente, que se oculte de esa imagen y ocurra fuera de ella: un pensamiento-acontecimiento, un pensamiento-problema, u otra especie de imagen del pensamiento, pero que no llega a serlo porque es una imagen trotamunda, una ausencia de imagen, puede decirse, que

11 | Deleuze y los bebés³⁸

Stéfan Leclerq

VISIÓN SINTÉTICA

En este capítulo se discute el bebé como personaje conceptual, en la medida en que fue a partir de él como Gilles Deleuze mostró, quizás más profundamente, la increíble confusión entre la Vida y el pensamiento o la propia relación de la vida inmanente con el pensamiento. Todo sujeto, todo objeto vivido, pertenece a la vida, y la vida no puede nunca pertenecerles. Por eso, el personaje conceptual “bebé” es ejemplar: porque al crecer, al diferenciarse de él mismo, cae necesariamente fuera del plan de inmanencia, pues él no es más vida: él ahora pertenece a la vida.

La fuerza que el bebé tiene no depende de sus dimensiones, lo que le hace asumir la forma más típica de las voluntades de potencia. Él es nómada, él es el gran desterritorializado. El bebé es, así, pura univocidad, y desarrolla, arrebatado en un principio de la miniaturización, siempre nuevos grados jerárquicos de potencia.

Un personaje conceptual no es nunca la ilustración de un concepto. Él es, al contrario, la aparición de un concepto en acto. Za-

³⁸ Este capítulo es la traducción adaptada del artículo que se publicó originalmente en la revista *Educação & Realidade*, 2(27), 19-30.

ratustra es un personaje conceptual. No es más, para Nietzsche, que el personaje histórico de Zoroastro. No es que ese personaje histórico esté en busca, en *Así hablaba*, de otros devenires o, a partir de su existencia real, de una vida de ficción. En lugar de eso, Nietzsche utiliza esa imagen para la personificación de sus conceptos. En este deslizamiento, es el concepto el que se vivifica. El concepto se mueve, respira, baila. Pertenece a una realidad, al tiempo que, en cuanto concepto, la excede. Y todo el bestiario de Zaratustra corre sobre el plano de la inmanencia.

Todo concepto es inmanente: a las formas de vida, a los movimientos del pensamiento. Al mismo tiempo, y puesto que es concepto, es aquello a lo que las formas de vida se remiten. Una idea permanece inmanente al pensamiento porque la Vida se expresa a través del concepto. Paralelamente, no obstante, para que el concepto pueda realizarse en sus propios términos, necesita de una participación que sea unívoca al viviente; de lo contrario, él continuaría siendo una mera abstracción. Solo un buen concepto participa plenamente de la Vida y a partir de esta participación se convierte en un *personaje*³⁹ conceptual.

Es interesante que Nietzsche haya escogido este título, *Así hablaba Zaratustra*, para un libro que no es nada menos que su ética. Para exponer su sistema, Nietzsche evita adoptar el ejercicio de un método geométrico, tal y como hace Spinoza. De manera poética, él coloca en la acción un personaje que, sin cargarlo de cualquier historicidad, es el desarrollo en acto de su filosofía: Zaratustra. No obstante, no se puede decir que Nietzsche haya escogido una formulación poética para su obra. Nosotros sostenemos, en lugar de eso, que Nietzsche fue capaz de alcanzar esa forma. No se confundirá un poema filosófico –aunque existan algunos que sean excelentes– con la forma poética que la filosofía más preciada puede asumir. Esa es, tal vez, la condición más elevada que puede pretender la filosofía. Pero esta filosofía no es alcanzable si no es por el ejercicio mismo de la Vida y de aquello que la constituye, esto es, el concepto. Un concepto vivo, en la medida en que él se expresa, se convierte en un personaje conceptual.

39 Sobre el personaje conceptual, ver (Deleuze y Guattari, 1991, 60-81).