

Deleuze: una pedagogía desde la inmanencia.

Apuntes para otros modos de
enseñar y aprender



Mónica Zuleta Pardo
Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos
(Compiladores)

e
Editorial
DisJuan

Zuleta Pardo, Mónica. Rodríguez Cuberos, Édgar Giovanni. (Compiladores)
Deleuze: una pedagogía desde la immanencia. Apuntes para otros modos de enseñar y aprender / Mónica Zuleta Pardo, Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos (Compiladores) - Tunja: Editorial de la Juan, 2021. 208 p, 14x21,5 cm

ISBN digital: 978-958-8966-45-8

1. Deleuze 2. Pedagogía 3. Enseñar 4. Aprender

Fundación Universitaria Juan de Castellanos

Rector

Luis Enrique Pérez Ojeda, Pbro.

Vicerrector Académico

Oswaldo Martínez Mendoza, Pbro.

Director General de Investigación e Innovación

José Carvajal Sánchez, Pbro.

Primera edición, 2021

ISBN digital: 978-958-8966-45-8

DOI: <https://doi.org/10.38017/9789588966458>

© Compiladores: Mónica Zuleta Pardo
Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos

© Editorial de la Juan
Carrera 11 # 11-44, Tunja, Boyacá, Colombia
PBX: (8)7458676 Ext. 1128
editor@jdc.edu.co

Preparación editorial

Coordinación editorial:

Alejandra Castro Hernández

Corrección de estilo y lectura de pruebas:

Alfredo Mendoza Escalante

Diseño de carátula y diagramación

Editorial JOTAMAR S.A.S.

Calle 57 No. 3 - 39.

Tunja - Boyacá - Colombia

Ilustración de la carátula

Gustav Klimt, El parque [Der Park], 1910

Óleo (110.4 x 110.4 cm.)

MoMA, Nueva York, Estados Unidos

Publicado en Colombia - Published in Colombia



Material publicado de acuerdo con los términos de la licencia Creative Commons AttributionNonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). Usted es libre de copiar o redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre y cuando dé los créditos apropiadamente, no haga con fines comerciales y no realice obras derivadas

Invitación

Las crisis actuales, ambientales, sociales, económicas, políticas y culturales, necesitan de nuevos modos de valorar. Transformar esos modos es un proceso complejo que no depende de buenas intenciones, sino del ejercicio de prácticas trasgresoras que desplacen las habituales; demanda construir una ética de la existencia que le otorgue nuevos sentidos al proceso de construcción del conocimiento. A contracorriente de los significados usuales, en vez de suponer que el mundo es un resultado de las ideas, entendemos que las segundas son una consecuencia del primero; y que, por tanto, si queremos modificar las ideas, necesitamos cambiar de mundo.

Tomamos distancia del pensamiento dominante, moderno y posmoderno. La modernidad considera que, a través de la razón, los humanos tienen que subordinar a la naturaleza para habitar el mundo y así alcanzar la supuesta finalidad, que tienen inscrita en el entendimiento como una marca que los distingue de los demás seres; que la tarea del sujeto que piensa es someter al objeto porque carece de razón. La posmodernidad supone que la razón es el medio de ganar, que el sujeto cuenta con la razón para vencer y que puede usar el mundo a su antojo para alcanzar la finalidad de la victoria, que también tiene supuestamente inscrita en el entendimiento; que el ganador tiene derecho a matonear al vencido.

Ambas maneras de conocer se sostienen en el principio de la semejanza y en el de la universalidad. El primero predetermina una jerarquía en la que el hombre más blanco ocupa la cúspide, y los demás que conforman las mayorías son ordenados según sus grados de semejanza; y en la que se deja afuera a las minorías que representan a los vencidos, en tanto signo de la carencia de razón. Y el segundo preestablece a lo uno como punto de origen, y deriva la multiplicidad, como una división de lo uno en fragmentos iguales, o como una multiplicación de lo uno en copias iguales.

La semejanza y la universalidad son, entonces, las características del conocimiento dominante. Son consensos mayoritarios que justifican todo tipo de atropellos en su nombre; en la modernidad, configuraron el colonialismo, el machismo, el clasismo, la xenofobia, etcétera; en la posmodernidad, permiten que poblaciones percibidas como perdedoras sean exterminadas o expulsadas o despojadas, etcétera. Ambos estimulan que la vida agonice frente a nuestras narices, que la materia inorgánica sea saqueada y la orgánica sea contaminada y manoseada.

Es urgente cambiar las formas de conocer: cuestionar los procesos de constitución del ser y del querer, propiciados por ámbitos de socialización, privados y públicos, individuales y colectivos. Para hacerlo, se requiere poner en discusión los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje que han sido normalizados en la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad, las relaciones amistosas y amorosas, la vida cotidiana, entre otros. Igualmente, formular una nueva ética que trastoque las relaciones dominantes entre los seres humanos, y entre los humanos y la naturaleza; que transforme el mundo para dar paso a otras ideas.

Creemos que los cambios deben hacer parte de praxis pedagógicas alejadas de los prejuicios de la semejanza y la universalidad. Precisamente, queremos usar la filosofía del francés Gilles Deleuze, que es contemporánea, pero, a la vez, una de las más novedosas de la vertiente de la diferencia, y que propone una manera distinta de valorar. Basándose en proyectos filosóficos inmanentes como el del holandés Baruch de Spinoza, Deleuze construyó un modo de conocer que hace de la razón un resultado de la existencia, y no su causa. Estableció que la finalidad del conocimiento no es subordinar, sino es la libertad, y planteó un camino para alcanzarla que depende de la potencia que cada individuo posee y que lo hace distinto, potencia que debe ser no solamente identificada, sino además perfeccionada.

El método consiste en una toma de conciencia individual de la cualidad de la potencia, en la selección de una manera de utilizarla acorde con la misma, y en educar las facultades con las que se

cuenta para que aumenten su capacidad. Consta de tres momentos que, aunque tiene cada uno una finalidad diferente, conforman una secuencia que va de una menor a una mayor perfección, en el que el anterior se vuelve el prerrequisito del posterior. El primer momento tiene como finalidad tomar conciencia de los prejuicios; supone formular una crítica que, mediante la problematización de lo obvio, revele la crueldad en la que se sostiene la subjetividad dominante. El segundo tiene como finalidad el desarrollo de un saber desamarrado de los prejuicios; supone seleccionar un camino de aprendizaje que vea los procesos en vez de los resultados, y la realidad en vez de la posibilidad, y la potencia en lugar del poder, y la pluralidad en vez de la unidad. Y el tercero tiene como finalidad inventar otras maneras de ver y de sentir; supone educar las facultades con las que se cuenta, poner en marcha laboratorios experimentales que sirvan de palancas para crear, en los que haya manipulación de medios afectivos que expresen sentimientos de empatía por la vida.

Los fines no son universales, sino conciernen a la vida de los que participan del proceso: la crítica demanda cuestionar los prejuicios de cada quien y no los prejuicios generales; el aprendizaje requiere del rompimiento de las propias cadenas y no de las ajenas; y la creación supone experimentar con la propia vida, no con la vida de los demás. Asimismo, la libertad no se alcanza si cambian las condiciones exteriores a los individuos, como los gobiernos o las sociedades, puesto que la potencia es una posesión que cada uno tiene y, en consecuencia, cada uno tiene que encontrar la manera más propicia de despertarla y educarla.

Mónica Zuleta Pardo

Contenido

Introducción	10
Primera sección: Inmanencia de las pedagogías	15
1. Una pedagogía de la sensación, Deleuze y el concepto kantiano de lo sublime	16
<i>Stephen Zepke</i>	
1.1. Cuatro inversiones filosóficas	20
1.2. Las tres síntesis de tiempo.....	23
1.3. El pensamiento sublime y las ideas problemáticas	28
1.4. Presentación negativa y el sentimiento-intelectual de lo sublime.....	36
Referencias	40
2. La crueldad en el pensamiento humanista	42
<i>Mónica Zuleta Pardo</i>	
2.1. La inmanencia	42
2.2. La violencia en Colombia.....	44
2.3. La moral de la crueldad	48
2.4. El concepto de Estado moderno	51
2.5. El concepto de multiplicidad	53
2.6. El concepto de sujeto.	55
2.7. El concepto de ética.	58
2.8. Crueldad versus libertad	61
2.9. Epílogo.....	67
Referencias	68
3. Pedagogías Deleuzianas.....	70
<i>Jorge Fernández Gonzalo</i>	
3.1. Hacia una revisión del concepto de creatividad.....	70

Segunda sección: Prácticas y experiencias pedagógicas	82
4. Deleuze: Inmanencia de la pedagogía y pedagogía de la inmanencia.....	83
<i>Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos</i>	
4.1 Introducción	83
4.2 La potencia de imaginar y ser capaz de “morir” en el intento	86
4.3 Diseñar y crear conceptos como oficio pedagógico.....	87
4.4 Los afectos como emoción creadora.....	88
4.5 La intuición, el humor y la ironía como despliegue de la potencia creadora	90
4.6 La humildad como punto de encuentro.....	91
4.7 El goce y el disfrute de la imaginación como forma de resistir	93
4.8 La pedagogía como práctica filosófica inmanente.....	94
4.9 El pensamiento, el cuerpo y el rizoma.....	95
4.10 Cartografías y des-territorializaciones	97
4.11 Pedagogía de la inmanencia-inmanencia de la pedagogía	97
4.12 Coda.....	98
Referencias	100
5. Apuntes para una filosofía de la educación en clave deleuziana. Un proyecto que se rizomatiza	101
<i>Myriam García Rodríguez</i>	
5.1 Introducción	101
5.2 Enseñar filosofía hoy.....	102
5.3 La práctica de la filosofía como línea de fuga.....	106
5.4 Filosofía para Niños. Un proyecto educativo que se rizomatiza.....	111
5.5 La filosofía como práctica	111
5.6 Los actos mentales como sistemas multilineales	113
5.7 El diálogo filosófico como interconexión.....	115
5.8 La comunidad de investigación como espacio rizomorfo	116

5.9	El “texto” como multiplicidad.....	120
5.10	Hacia un currículum escolar de forma reticular.....	122
5.11	Algunas consideraciones finales.....	123
	Referencias	126
6	Dispositivos de Creación: Experiencia de Formación en Investigación Creación.....	130
	<i>Etna Castaño Giraldo</i>	
6.1	Remover las líneas de sedimentación.....	132
6.2	Fugarse.....	136
6.3	Las fracturas/Los quiebres	138
6.4	Líneas de subjetivación=Líneas fuerza	140
6.5	Conclusiones preliminares.....	142
	Referencias:	144
	Tercera sección: Visiones y relaciones deleuzinas de la pedagogía...	145
7	Deleuze Educador. Pasos hacia una filosofía experimental.....	146
	<i>Juan Diego Parra Valencia</i>	
7.1	Filosofía como acción.....	147
7.2	Filosofía como teatro	153
7.3	Filosofía policíaca.....	160
7.4	Filosofía experimental.....	165
	Referencias	169
8.	Una pedagogía, más allá de nosotros mismos.....	171
	<i>Ernesto Hernández Barragán</i>	
8.1	El maestro-filósofo	171
8.2	El discípulo.....	175
8.3	El medio presente.....	177
8.4	El lugar del encuentro.....	180
	Referencias	181

9. Geología de la moral (¿Qué enseña la tierra?)	182
<i>Juan Gonzalo Moreno V.</i>	
9.1 Antecedentes.....	185
9.2 Maquinismo materialista para principiantes.....	189
9.3 ¿Ha mirado con cuidado los artilugios que lo circundan?	192
9.4 Cornelius Castoriadis es un pensador volcánico, su lógica de los magmas y de las estratificaciones da testimonio de ello. ¿No sería justo rescatar un pensamiento tan sugerente como olvidado en nuestro medio?.....	193
9.5 ¿Piensa que la relación entre lo que se ve y lo que se dice es como lo presentan las ilustraciones de los manuales de enseñanza de idiomas?	194
9.6 ¿Acaso andaba deambulando Proust por los decadentes salones parisinos con la pica del espeleólogo en la mano?	195
9.7 Posiblemente ya no se identifica con ninguna clase social. ¿Conoce el mecanismo de producción de la tribu a la que pertenece?.....	195
9.8 ¿Le gustaría saber algo sobre la composición (bricolaje) de ésta fragmentaria “historia” en la que “todos los recorridos son posibles, avanzando o retrocediendo, hacia abajo, hacia lo profundo, hacia arriba o hacia la superficie”?	196
9.9 Moral material: lo que enseña la tierra.....	196
Referencias	197
Epílogo	199

Introducción

Hacer pedagogía constituye, de entrada, una forma particular de filosofía. A nivel teórico y conceptual, lo pedagógico despliega discursos que permiten comprender el qué, cómo y cuándo de un acto educativo. En otras palabras, se interroga por su sentido y sus particularidades, así como por sus funciones, mecanismos y fines en un momento en concreto.

En este sentido, la época actual exige quizás mayor disposición hacia el pensamiento que cualquier otra. ¿La razón? El punto de inflexión que alcanzamos como especie en relación con nuestra incapacidad de encontrar un punto de equilibrio y balance existencial en el espacio que habitamos. El colapso del planeta, de la naturaleza, implica para los seres humanos un posicionamiento distinto frente a la inminencia de una devastación.

Para algunos, este desbalance puede que genere en una perspectiva más optimista, nuevas evoluciones de los seres humanos, quizás un devenir *ciborg* en el que la inteligencia artificial promueva nuevas formas de interacción. No obstante, para que este mundo ideal opere, se requiere de recursos que, en la actualidad, son bastante escasos, lo que a su vez incrementa el riesgo de aniquilación por los conflictos asociados a la consecución, administración y uso de estos recursos. De tal forma que, la pregunta que se asoma tiene que ver con lo siguiente ¿estaremos a tiempo para lograr transformaciones en nuestro modo de pensar y nuestro comportamiento? Y si es así, ¿cómo lograrlo?

Generalmente, los cambios requeridos para una sociedad se soportan en un proyecto educativo, pues en él se anida una idea o visión de sujeto que responda a las necesidades y retos de su tiempo. Por supuesto, la situación de crisis actual tendría entonces que

interpelar a los distintos esquemas educativos (que han generado y mantenido una particular racionalidad, una metafísica imperante) que han propiciado el punto de límite en el cual nos encontramos. Por ello, es apenas natural que acudamos con bastante esperanza a intentar resolver las preguntas desde el plano educativo, puesto que, de no ser así, las soluciones tendrían que ser más radicales y seguramente igual de inefectivas.

Entonces, una racionalidad, una forma de pensamiento y de acción, puede transformarse si el momento educativo y pedagógico instala otras formas de subjetividad. Para que esto suceda, se requiere de perspectivas distintas que incluso superen (o intenten superar) aquellas que no resultan funcionales en relación con las realidades o situaciones particulares en las que cada esquema racional intenta “lidiar” con su propio contexto. Es aquí donde un pensamiento de frontera tan particular como el de Deleuze, nos puede ayudar y esperanzar a la vez, incluso para volver a creer en la curiosa capacidad del ser humano para ser proclive tanto hacia lo mejor como a lo peor en sus límites absolutos.

Cuando nos referimos aquí al pensamiento de frontera propio de la obra de Deleuze, no nos referimos a un seguimiento técnico filosófico desde una perspectiva tradicional de asumir el estudio de una obra, incluso, de asumirlo como un discurso canónico, sino todo lo contrario, de asumir esta producción particular como un gesto, como una posibilidad que invita a que podamos pensar por cuenta propia y hacerlo además de manera disruptiva. Este asunto es para nosotros, al compilar este grupo de textos, un escenario de compromiso radical con el pensamiento. Confiere un acto de resistencia que intenta promover lecturas paradójicas que desborden la imaginación del lector y la aparición de nuevas inquietudes, por lo que anunciamos ya, que una pedagogía de la inmanencia posible tendrá como factor decisivo, precisamente el arte de saber preguntar y de lo que ello se desprende en una racionalidad distinta, cuidadosa, cercana, que no deslegitima, sino que haga lo posible por converger distintos tipos de saberes e intuiciones para hallar otras formas de alegría del intelecto.

Ahora bien, hasta aquí, reconocemos que todos los marcos tradicionales en los que la relación maestro-estudiante se mantienen verticales (como parte de la racionalidad moderna), reproducen el esquema de obediencia que el sistema necesita para mantener la narrativa de necesidad y de auto-captura, el deseo de ser vigilado, controlado; es decir, de limitar la propia libertad por el temor a su propio desarrollo. De manera tal que, la elección por ser educado garantiza la responsabilidad a quien enseña, debido a que en él radica el aparente uso del poder y libera la “culpa” de quien supone en el otro su condición de dominio.

Estas condiciones que caracterizan los sistemas educativos han terminado por consolidar escenarios de simulación compartida, donde, por un lado, se simula aprender; y, por el otro, enseñar, dejando de lado la formación y el ejercicio pedagógico; puesto que se ha tratado desde hace tiempo de vincular estos mecanismos de retención de poblaciones con sistemas centrados en la atención del mercado y no para la vida.

Frente a estos esquemas verticales, aparece la “educación nómada” en la que la autonomía y el perfil de autodidacta (es decir, quien es formado y no educado) facilitan un estilo de vida en el que el pensamiento fluye y produce eventuales asomos de genialidad. Así, una educación nómada parte de reconocer que es posible crear una serie de mapas o cartografías para comprender los temas “fuertes” que afectan la educación: subjetividad, cultura, creatividad, ética y educación moral, las estructuras de aprendizaje, entre otros. Entendiendo que, desde la perspectiva de Deleuze, se trata de movimientos y flujos que posibilitan los afectos como resultado de la inmanencia del deseo.

No obstante, aparece un inquietante problema y es precisamente que la construcción del mapa debe garantizar la conexión de los puntos, las rutas y los momentos de entrada y de salida que establezcan las economías propias de ese desear y sus regulaciones. Una educación nómada bajo un principio de inmanencia, debe tener como elemento mediador su propia capacidad de deslindar, acotar

y acomodar su capacidad de re-orientación. En otras palabras, de sobreponer capas de caminos que faciliten que en el momento de pérdida o de desubicación, sea esta misma comprendida en sentido afirmativo.

Este texto no pretende, entonces, configurarse como un modelo de verdad, todo lo contrario: quiere servir de excusa para manifestar, propiciar, sospechar otros modos de hacer, de sentir y pensar en clave de la filosofía de Deleuze. El propósito, por lo tanto, implica sugerir una serie de desbordes en el pensamiento que conduzcan, sobre todo, a una proyección por parte del lector que, sin necesariamente ser especialista en el autor de referencia, pueda encontrar puntos de anclaje, aspectos de apalancamiento de sus propias ideas para sospechar del sistema educativo y propiciar innovaciones en aspectos de sus propias praxis educativas.

El libro se organiza para tal efecto en tres secciones; la primera, titulada “Inmanencia de las pedagogías”, explora conceptualmente de qué forma, a juicio de los autores, la filosofía deleuziana contempla una estrecha relación con lo que denominamos a lo largo de todo el libro como pedagogías inmanentes, por lo que encontramos en esta sección su núcleo de fundamentación y la forma como la interpretación que se realiza de Deleuze configura esta dinámica inmanente y sus sentidos en términos pedagógicos.

En la segunda sección, titulada “Prácticas y experiencias pedagógicas”, se reconocen ejercicios aplicados de esta visión de la pedagogía desde el abordaje inmanente, por lo que se apuesta a visibilizar distintos modos en que se logra una puesta en acción de los discursos y una serie de elementos concretos que facilitan nuevas formas de comprender el proceso de enseñanza, de formación en diferentes ámbitos a la luz de estas pedagogías inmanentes.

Finalmente, la tercera sección, titulada “Visiones y relaciones deleuzianas de la pedagogía”, convoca una serie de textos que, de manera sugestiva y provocadora, generan otra suerte de relaciones disciplinares que intentan desbordar los límites mismos de los

discursos tradicionales, para esquematizar probables implicaciones favorables a un continuo decurso de la pedagogía como ejercicio inmanente en los distintos sistemas educativos.

Esperamos que este documento posibilite, desde estas distintas miradas, ofrecer un marco que, desde la pedagogía; pero, sobre todo, del interés de los educadores de distintas áreas, favorecer reflexiones que posicionen y ayuden a transformar diversos escenarios educativos a la luz del pensamiento de Deleuze.

El objetivo de la compilación ha sido precisamente ofrecer distintos recorridos, algunos muy centrados en la atención por la formalidad del concepto o las definiciones, y otros más interesados por la cuestión definitiva de la práctica. En cualquier caso, para aquellos que estén interesados en la pedagogía de la inmanencia, se tratará de ir configurando dicho mapas e interacciones, de comprender que no existen absolutos, y que el mayor reto y desafío que se aprende con la obra de Deleuze es iniciar el proceso de pensar uno mismo y encontrar la novedad de conceptos propios.

Esto es, sobre todo, permitirse la sensación de experimentación y de condensación de intuiciones en pensamientos reflexivos que se van condensando, excusas para agenciar interacciones distintas con su entorno y, en especial, aprender a discurrir de nuevo, aprender mientras se disfruta y se tiene la alegría de un pensamiento o concepto propio.

Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos