

Segunda sección:

Prácticas y experiencias pedagógicas



4. Deleuze: inmanencia de la pedagogía y pedagogía de la inmanencia

DOI: <https://doi.org/10.38017/9789588966458.04>

Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos¹

4.1 Introducción

No aceptar límites, intentar caminar por trayectos inusuales, ser capaz de navegar y de “nadar”². Estos y muchos otros adjetivos pueden demarcar la obra de un filósofo tan importante en nuestro tiempo como Deleuze. Sin embargo, más allá de los análisis que se puedan hacer de su obra, sus interpretaciones y sus implicaciones en un campo como la pedagogía o la educación³, considero fundamental para contribuir al propósito general de esta compilación, intentar referirse al Deleuze íntimo.

1 Licenciado en Biología de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Investigación de Problemas Sociales Contemporáneos de la Universidad Central. Ensayista y docente investigador. Miembro del colectivo Global Center for Advanced Studies GCAS- Latinoamérica. Actualmente Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. rodriguez.edgar26@gmail.com
0000-0001-8605-1711

2 La metáfora del acto de nadar utilizada por Deleuze, en Diferencia y repetición (1968), es un punto de referencia utilizado por muchos autores para incorporar la idea de aprendizaje como forma de nado en la cual la motivación sensorial del que quiere aprender lo “lanza” a lo desconocido y es en la experiencia del nado que se constituye un estilo propio y sobrellevar el oleaje (*bodysurfing* y *soulsurfing*).

3 Son muy pertinentes los densos trabajos de diversos autores que exploran la incidencia de Deleuze en la didáctica, la política educativa, la educación inicial, el currículo, la creatividad y la ética, entre otros: William Reynolds y Julie Weave (*Expanding Curriculum Theory*, 2002); Jason Wallin (*A Deleuzian Approach to Curriculum. Essays on a Pedagogical Life*, 2010); Kaustav Roy (*Nomadic Spaces*, 2003); Liselott Mariett (*Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*, 2009); Matthew Carlin y Jason Wallin (*Deleuze and Guattari. Politics of Education: For a People - Yet - To - Come*, 2014); C. Beighton (*Deleuze and Lifelong Learning: Creativity, Events and Ethics*, 2015); Jan Jagodzinski (*What is Art Education? After Deleuze and Guattari*, 2017); Baranova, J (*Gilles Deleuze and education*, 2017) y el trabajo profundo de Inna Semetsky (*Deleuze education and becoming* 2006).

Por ello, y como suele suceder con otros personajes, la revisión de sus cartas y de su correspondencia permite ahondar más allá del erudito y del intelectual; en el ser humano, en la persona. Intento por este medio propiciar el deslinde de unos elementos pedagógicos que emergen de dichos escritos, asumiendo una tesis principal: la pedagogía como forma reflexiva de la educación no puede circunscribirse exclusivamente a grandes postulados o elaboraciones que, operando como máquinas de repetición, bloqueen la diferencia, o, en otras palabras, como una suma de discursos fundantes que, de vez en vez, capturan la imaginación (alienar) de quienes tienen la responsabilidad social (los maestros) de ayudar a otros a aprender a imaginar, criticar y pensar (emancipar).

En el fondo, mi propósito (que es en todo caso desbordante) a través de este reconocimiento del Deleuze que llamo íntimo, es favorecer una crítica a la noción de pedagogía como un canon y propiciar una mirada que la configure a la luz de la experiencia del autor como un modo específico de hacer, producir, maquinar y compartir jovialmente dicha experiencia con otros, con el fin de transformar en escalas diversas los mundos que habitamos.

Además, es necesario poner de manifiesto que intento más allá de los grandes estudios e investigaciones profundas y técnicas del filósofo francés (que, en todo caso, siempre vienen a bien porque ayudan a precisar conceptos, a identificar puntos de interés o simplemente a divulgar su obra e importancia), identificar y relacionar desde su correspondencia otras dimensiones que afloran y que dan sentido a su método de trabajo.

Me interesa mucho intentar extraer desde ese carácter íntimo que emerge de parte de su producción epistolar⁴ y otros textos no tan divulgados (recogidos por el trabajo de David Lapoujade de 2016), ese Deleuze que me permito llamar “del cotidiano”, que se

⁴ Por lo que el método de trabajo aquí dispuesto conecta algunas de sus comunicaciones o fragmentos de ellas con los elementos pedagógicos implícitos que quiero mostrar.

aparece al final de cuentas, a quien puede verle no como a la gran estrella y *vedette* de la filosofía, sino como la persona que lidia con las angustias del proceso creativo e incluso la dinámica capitalista que criticará junto con Guattari, pero en la cual obviamente se encuentra inmerso:

Querido amigo. Estoy feliz de tener novedades tuyas. Espero que para su nuevo año la continuación de sus trabajos, filosóficos, poéticos y sobre todo mejores condiciones de edición, en fin. Por mi parte, estoy bastante mal: es el primer año en el que tengo tantas tareas, en esta facultad, que me cuesta salvar mi trabajo, y ya solo me da esperanza un rápido retiro. Estoy pues de mal humor, por desgracia. No debería decírselo a usted que tiene todavía más tareas. Es cierto que los estudiantes nos ofrecen compensaciones (...) (Lapoujade, 2016, p. 95).

En ello, las presiones por entregar los textos a sus editores, las emociones derivadas de no poder encontrarse con sus amigos para “planes no académicos”, sino aquellos más triviales que, se siente, eran definitivamente más claves para él, por la proximidad y la manera como se lucha permanentemente y de forma cotidiana, contra la enfermedad, la anomia y, en general, la capacidad de comentar y disfrutar otros textos y criticarlos con afecto y no con envidia o celos de académico que en comunidad se van compartiendo (práctica que hoy es bastante escasa), son entre otras cosas, la forma en que el maestro, el hacedor pedagógico va emergiendo y que constituye por lo menos para mí, el Deleuze que puede decir algo de mayor calado emocional a la pedagogía entendida tradicionalmente como disciplina, ciencia o forma de crítica de la educación, como sistema de control de poblaciones, de cuerpos y pensamientos, cuando se dirige con más confianza y afecto a sus interlocutores, es allí donde aparece la pedagogía de la percepción:

Querido Gherasim Luca.

Una vez más perdón. Soy incapaz en este momento de prever mi empleo del tiempo, tengo demasiadas reuniones inevitables a último momento. Sin embargo, mis visitas a usted son lo más precioso para mí, y me hacen avanzar mucho en lo que busco, y

en aquello a lo que me aproximaré gracias a usted. Excúseme de no poder llegar mañana, los eventos de psiquiatría me devoran. Gracias por La Clef, que es en efecto un texto fundamental. Le escribo si lo acepta, en el correr de la semana, desde el momento en que estas ocupaciones inoportunas se calmen. Suyo, de todo corazón, Gilles Deleuze (Lapoujade, 2016, p. 81).

Intentaré (note el lector la insistencia que hago en *intentar* para evitar una falsa erudición o el ego del devenido –especialista– por el daño que hace para quien desea propiciar una idea original) que este Deleuze íntimo como abusivamente le invoco, lucha permanentemente con el aciago poder que le pone en encrucijada. Así, sus cartas nos revelan lo que de humano tiene el ejercicio de pensamiento y en este sentido provoca e incluso, en un plano más sincero si se quiere, detectar las marcas, los desafíos y personajes conceptuales que pueblan su filosofía.

Esta cercanía pone de manifiesto una cuestión para mí fundamental y es que, en la vida misma, el discurso cobra forma y se materializa como una fuerza de búsqueda permanente de sentido, con lo que se problematiza la distancia que impone el nivel especializado para que desde la pedagogía y, sobre todo, la práctica de la misma, se vincule su pensamiento a una reflexión sobre la *praxis* docente en plano ético-estético más que moral.

4.2 La potencia de imaginar y ser capaz de “morir” en el intento

Iniciemos entonces con algo en verdad particular. Deleuze elabora algunos dibujos (EA1), lo interesante no radica aquí en hacer una interpretación de sus “garabatos”, sino desde allí, y conociendo su gusto y afición por el arte (donde obviamente destacan sus importantes análisis sobre el cine y en general de la estética), poner de manifiesto precisamente este sujeto que se atreve a dibujar, a dejar su trazo y la fuerza de la línea como parte del experimento implicado en originar una idea. En la experiencia del dibujo, Deleuze reconoce lo que aquel que domina la técnica *siente*, en otras palabras, que es capaz de hablar de ello, porque se atreve a hacer sus propios *sketches*. La pedagogía vista de esta manera es

un ejercicio permanente de diseño, de configurar diagramas como parte del proceso creativo, por lo que es necesario arriesgarse a considerar otras mediaciones y lenguajes expresivos.

La idea opuesta a tratar y no “morir” en el intento, significa precisamente esas múltiples formas de morir que, como formas de cesar o aplacar de algún modo una obsesión, obliga necesariamente a re-imaginarse a re-inventarse y en donde, en cualquier caso, el experimento resulta siempre mucho más importante por lo que el fracaso devela. Aprender del error, es mucho más útil pedagógicamente en este sentido, que verse obnubilado por el éxito.

Garabatear las ideas, generar esquemas, maquetas de pensamiento, ilustraciones de una idea, constituyen síntesis complejas de pensamiento y es, lo que, a mi manera de ver, Deleuze desea decodificar de las expresiones artísticas, del cine, la literatura, la pintura, es allí donde la comunión arte-filosofía se encuentran y se coadyuvan, intentando balancear las pulsiones manifiestas en el acto creativo:

(...) Dejé completamente de trabajar desde hace un mes, pura esterilidad, y sin embargo veo bien lo que quisiera decir, pero no tengo ningún coraje para hacerlo. Quisiera mostrar que hay dos direcciones de la cura: la edipización tradicional, y la esquizofrenización, única liberadora, ya que hay en lo esquizo algo así como un producto universal. El problema sería análogo al de *Borroughs* (¿cómo conquistar la potencia de la droga sin drogarse?) o de *Miller* (emborracharse con agua pura). Aquí: ¿cómo captar el proceso esquizofrénico sin ser producido como esquizo? (...)
(Lapoujade, 2016, p. 76).

4.3 Diseñar y crear conceptos como oficio pedagógico

Por ello, el oficio de maestro requiere de una alta capacidad creativa, que se va entrenando con el tiempo por un principio de gusto y de deseo. El verdadero pedagogo se inquieta por la naturaleza del conocimiento desde una perspectiva situada, se preocupa además por divulgar mediante distintos mecanismos y escenarios sus propios desarrollos. Vale la pena decir que, en el caso de los

maestros, estos escenarios inmediatos son las tertulias, las charlas con los compañeros, las conversaciones con los estudiantes y allí aparece un cambio radical, aprovechar el momento de clase para ser capaz de reconocer y reflexionar sobre los procesos de cooperación en el conocimiento:

(...) He leído mucho su carta, donde usted dice que, habiéndose atenuado nuestro trabajo común, ya no sabe bien lo que fue para usted, ni dónde está usted hoy. Por mi parte, lo veo. Creo que usted es un prodigioso inventor de “conceptos salvajes”. Lo que seducía tanto en los empiristas ingleses, usted lo tenía. No estoy seguro de que, como usted dice, sus ideas filosóficas provinieran de convicciones y compromisos extrínsecos. En todo caso lo inverso es también cierto: era esta suerte de empirismo trascendental el que animaba la política para usted. He releído el conjunto de sus capítulos actuales sobre territorios, universos, etc.: es un conjunto espléndido, proliferante. Pasará una de dos: o bien usted va impulsarlo todo, o bien vamos a reunirnos y a recobrar nuestras sesiones (...) (Lapoujade, 2016, p. 64).

Crear “conceptos salvajes”, un reconocimiento a la pura concreción del riesgo en el pensamiento y de su naturaleza innovadora. En una conversación habitual (generada bajo esta premisa), los temas van apareciendo como material de trabajo al cual se le lanzan preguntas, se sospecha de su veracidad, se despliegan órdenes distintos para lanzar hipótesis para invitar al auditorio y a sí mismo, a expresarse e inventar un territorio del cual se permita también en un punto de inflexión del pensamiento, desterritorializarse.

4.4 Los afectos como emoción creadora

El texto de Lapoujade incluye el que se conoce como el primer texto publicado por Deleuze: “Descripción de la mujer para una filosofía sexuada del otro”. 20 años tiene Deleuze al momento de su elaboración, y es este texto el que ya va dando muestra de sus reflexiones ulteriores desde el estudio profundo de conectar los afectos a la producción creadora:

(...) En efecto, es la caricia la que niega todo espesor, pliega sin cesar la exterioridad, la vuelve a meter en sí misma, la vuelve interior a sí misma, trazando una curva delicada y flexible. La caricia expresa esencialmente la síntesis del ser y de lo posible, esa conciencia de sí que aligera la carne, esa identidad de lo material y lo inmaterial, del exterior y del interior. Gesto incansable del moderador amoroso. Ahora bien, si a través de la caricia como acto, el amante puede acercarse a la esencia femenina, entonces la mujer misma es el ser como caricia, el secreto sin espesor. Pero aquí el ser nunca es realizado, es siempre retenido más abajo por los restos de una exterioridad que vuelve a nacer infinitamente, que hay que acariciar de nuevo (...) (Lapoujade, 2016, p. 291).

A pesar de las críticas que sobrevienen por algunas consideraciones que realiza Deleuze sobre la mujer, este texto en particular, como mencioné, desata toda una fuerza creativa y propone aspectos que, rayando en el lenguaje poético, explicita la profunda relación de la creación de conceptos con las afecciones alegres y de composición.

Por ello, el gesto y en particular la forma en que a través de la caricia nos aproximamos al mundo, resulta relevante. De esto se trata en parte la labor del pedagogo al operar con diversas estrategias para que, leídas como gestos, favorezcan el proceso de acariciar y palpar (con todos los sentidos) la emergencia y el diseño de una estructura de conceptos. El aprendizaje en este orden de ideas, involucra una sensualidad que contagia en sus ritmos y un apasionamiento que vincula de forma permanente a las personas en aquello que las vuelve exuberantes en tanto creadores conjuntos.

En este punto, el rol del maestro es paradójico e incierto en los afectos, bajo una estructura de poder su labor se verá en permanente lucha con lo tolerable, pero en relación ascendente en su experiencia y por lo tanto en la potencia de recomponer y favorecer para sí y para otras dinámicas en las que se privilegien los encuentros para vivir –literalmente–.

4.5 La intuición, el humor y la ironía como despliegue de la potencia creadora

Ser capaz de burlarse de sí mismo y sospechar de sus propias convicciones, mantiene despierto el espíritu que, bajo su inquietud, va destacando aquello que de entrada le somete. Por lo tanto, una filosofía sobre las pasiones y en concreto sobre la manera en que el humor, la ironía y la intuición ayudan a concretar diseños de conceptos, es relevante. ¿Cómo entender esta complejidad de la imaginación y la creatividad en el marco de la pedagogía? Sin lugar a dudas, se trata de comprender que es necesaria una resistencia permanente a las verdades que se muestran como absolutas, a las grandes determinaciones que incluso como preceptos morales fijan mojones firmes y limitaciones para conocer finalmente de qué somos capaces.

El riesgo está en la monotonía y la regulación social que impone el ejercicio creativo. Primero, aparece el fantasma del sesgo disciplinar ¿Puedo pensar sobre este tema sin ser “experto”? La constante seducción por el conocimiento, la pasión y el amor por aprender resuelve esta preocupación, puesto que la naturaleza del aprendizaje y la investigación favorecen el despliegue de las capacidades intelectuales. En este sentido, la amplitud de las lecturas que se puedan hacer (entendida la lectura como un hábito desarrollado) aumentan exponencialmente las condiciones que hacen posible mejorar el buen humor, la capacidad de hacer de la sátira un elemento importante para sospechar, y la ironía como medio para que la intuición de una nueva idea aparezca.

Ahora bien, es necesario estar atento a la emergencia del juicio opuesto que condena dichas actitudes, puesto que el sátiro, el intuitivo y el que se burla de la propia realidad y sus distintas paradojas siempre será contenido por el resto, por su permanente disposición a develar y mostrar lo que, por defecto, otros aceptan como parámetros inamovibles. En otras palabras y como sucede frecuentemente en el contexto académico y escolar, aquel que comienza este proceso de lectura interdisciplinar (filosofar) tendrá

que ser valiente frente a los prejuicios de quienes, por ausencia de pasiones y afecciones alegres, le criticaran pues evidentemente salir de la monotonía y la comodidad muy pocas veces acarrea la consecución de aliados, sino más bien de adversarios de todo orden, bien sea institucionales o personales, debido a que el énfasis estará centrado en la definición y en la constitución inequívoca de dichos adversarios, por lo que la filosofía, el actuar filosófico, desmarca a lo incontenible:

(...) En primer lugar no se nace filósofo, los filósofos no se reproducen. El filósofo –descubre la filosofía por un movimiento propio, que lo conduce a romper con los hábitos de su entorno, las lecciones de sus maestros. Las tradiciones de su familia, de su país, el mundo objetivo mismo. Eso con lo que rompe la filosofía, es también eso por relación a lo cual se constituye necesariamente, eso sin lo cual no es filosofía: en particular el estado de la ciencia en un momento dado. Es la ciencia, de cierta manera, la que llama a la filosofía, pero la filosofía le da algo completamente distinto de lo que ella esperaba, ya que le asigna un –lugar–. En este sentido, la filosofía es siempre sorprendente no solamente nace del asombro, sino que además a través de sus resultados conduce a otros asombros. Su grandeza es dar otra cosa que lo que se le pedía desde afuera: jamás sirve para justificar. –Lo propio del andar filosófico... es que no se sabe a dónde conduce– (Lapoujade, 2016, p. 132).

4.6 La humildad como punto de encuentro

En cualquier caso, es necesario y a pesar de la natural consecución de adversarios, una vez se inicia con el proceso creativo, lograr mantener una actitud humilde, de tal forma que no se caiga en el peligro de la pretensión. Curiosamente, tiende a presentarse la fortuna de poder intercambiar ideas con los que, en principio, creíamos que eran más alejados a nuestras preocupaciones y generalmente son personas que, llevadas por las mismas inquietudes, desarrollan sus proyectos en otros ámbitos y disciplinas.

Este fenómeno resulta favorable ya que permite que se generen diálogos interdisciplinarios y se pueda avanzar en el diseño de los conceptos, incorporando nuevas e inéditas conexiones entre

distintas categorías y órdenes de las mismas, por lo que las analogías y metáforas posibles no hacen otra cosa que desplegar la capacidad creativa y la pedagogía inmanente. ¿Cómo mantener entonces una posición humilde frente al conocimiento? Precisamente, es este un rasgo característico de la pedagogía, el pedagogo acompaña, guía, ilustra, es un agente de inspiración y motivación, permite la aparición de las preguntas y es capaz de sorprenderse frente a lo desconocido.

Querido señor. He recibido bien su carta. En todo caso usted ha despejado en algunas líneas los dos temas que son lo esencial en pequeño libro sobre Bergson: estoy impresionado por eso, y es como el signo de un buen trabajo de que me hace feliz ser el objeto. Entonces, la pregunta de con quién hacer este trabajo es en efecto muy embarazosa actualmente. Habría creído posible que fuera Nancy. En París, veo a René Schérer, un amigo, que es uno de los filósofos más inteligentes que conozco, pero él también próximo al retiro y sobrecargado o bien Laruelle en Nanterre. Tal vez ya lo haya hecho, pero debo expresarle otra preocupación al respecto. Usted debe presentir que un trabajo sobre mí no será especialmente “bien visto” por las comisiones futuras –aun si encuentra un buen director–. Es legítimo que una tesis le aporte las chances de un puesto en una facultad y yo más bien lo perjudicaría. ¿No podría tomar usted un tema donde mi trabajo le sirviera, pero no fuera directamente sobre mí? Tal vez ya se lo he dicho, pero se lo vuelvo a decir pensando en su porvenir⁵ (Lapoujade, 2016, p. 107).

El oficio del pedagogo en este caso despliega su intuición para acompañar los procesos creativos y de aprendizaje de quienes lo rodean, aporta herramientas y dispositivos didácticos para que, además de contenidos y repertorios de temas, logre propiciar ejercicios de tejido e interconexión de ideas. Como lector transmedial, favorece el ejercicio de la crítica y comparte nuevos elementos que ayudan a ampliar el campo reflexivo (curaduría de contenidos). En este orden, el pedagogo sabe que su tarea

5 Carta a Jean-Clet Martin 3/8/88. Inicio de relación epistolar con la excusa de una tesis de doctorado sobre Deleuze. Al final Martin publicaría *Variations. La philosophie de Gilles Deleuze*. 1993.

no es detentar el conocimiento, sino generar pautas para que su comunidad de aprendizaje se atreva a diseñar junto con él, nuevos escenarios donde el aprendizaje cobre otros sentidos.

4.7 El goce y el disfrute de la imaginación como forma de resistir

Si se asume como el pensamiento como un juego realmente entretenido y que ocupa la mayor parte del tiempo del pedagogo, la creación de conceptos, la crítica y la mordacidad derivada de someter casi cualquier cosa a la sospecha, deriva en un placer que vincula la obra como una práctica que moldea la personalidad. En este orden de ideas, se configura un rasgo de esta personalidad que hace posible, a la vez, la disposición de los afectos (pasión) para diseñar nuevos ambientes de aprendizaje, en los cuales la experimentación y la idea de laboratorio (ensayo-error-síntesis) implica las características antes descritas.

(...) una pasión es limitada en su naturaleza misma por las condiciones de su aparición y de su ejercicio. Limitada, porque procede siempre de un placer o un dolor actuales. Pero existe, por relación a los principios de la pasión, así como por relación a los principios del entendimiento, una reacción de la imaginación: las pasiones resuenan en la imaginación y definen no un debilitamiento de las pasiones, sino un nuevo juego de sentimientos: son pasiones extendidas hay un cierto tipo de objetividad posible de los sentimientos de la imaginación (...) (Lapoujade, 2016, p. 167).

Este carácter del maestro como apasionado diseñador de experiencias, ayuda en efecto a la configuración de atmósferas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea posible. Por lo tanto, el ambiente creado se descubre para que sus ejercitantes como en un espacio anhelado, como sumergidos en una especie de refugio para crear, como en un taller de innovación que permite nuevas articulaciones se suspendan y, sobre todo, como lugar que resiste a las monotonías se expresen. Esta experiencia pedagógica propiamente dicha, es cercana con lo que autores como Lonergan definen dentro del campo de la filosofía de la educación como espacios favorables

para el *insigth*, es decir, de la aparición de ideas que, poco a poco, se van densificando al punto de generar conceptos, contextos y puntos de referencia.

4.8 La pedagogía como práctica filosófica inmanente

Así, usualmente nos referimos a la pedagogía como un conjunto de saberes organizados y sistematizados que refieren al estudio de la educación, se le concede un lugar como ciencia en la medida que, en relación con otras disciplinas, se pregunta por distintos objetos de trabajo de manera objetiva, coherente, reflexiva e incluso experimental mediante distintos métodos. No obstante, la poca producción conceptual elaborada por los mismos maestros ha llevado a que la pedagogía y sus temas se sobre especialice en una multiplicidad de protocolos y modos de hacer que operan de forma disciplinante y burocratizada, olvidando su sentido como práctica transformadora.

En general, lo que ha venido a llamarse crisis de la educación, implica un reconocimiento de sistemas estructurados que educan para la repetición, el logro orientado a resultados o estándar internacionales y no a la capacidad y habilidades que deben tener las personas para problematizar y actuar sobre su propia realidad. Sin lugar a dudas, la baja producción reflexiva sobre el oficio y los problemas que este sugiere en diversos contextos, ha sido también sobre diagnosticada, por lo que usualmente la pedagogía termina alimentada teórica y metodológicamente por otras disciplinas como la economía, la sociología o la psicología, entre otras.

En el caso de la filosofía, aparecen principios que pueden derivar en perspectivas que dan cuenta de pedagogías específicas; no obstante, una filosofía implica también una postura ideológica frente al mundo en el que se establecen principios éticos y estéticos como parte de un proyecto vital de pensamiento y creatividad:

(...) En todos los ámbitos, dejamos de creer en una jerarquía que iría de lo simple a lo complejo, según una escala materia-vida-espíritu. Puede ser por el contrario que la materia sea más

compleja que la vida, y que la vida sea una simplificación de la materia. Puede que los ritmos y que las duraciones vitales no estén organizadas y medidas por una forma espiritual, sino que obtengan su articulación desde adentro, de procesos moleculares que los atraviesan (...) (Lapoujade, 2016, p. 269).

Comprender que este devenir filosófico no es otra cosa que la inmanencia de la misma experiencia del pensamiento, sugiere para el orden pedagógico que, en efecto, reside en este movimiento una condición política. Es así que, dicha inclinación del carácter (aquel que sugiere una disciplina filosófica) impone un estilo de vida. Dicho estilo es, a su vez, una apuesta por aquello que determinamos como lo preferible y lo que, día a día, nos inclinamos para buscar espacios de tranquilidad y felicidad.

4.9 El pensamiento, el cuerpo y el rizoma

Por ello, alcanzar una idea propia es un indicador de feliz excepcionalidad. Una idea propia constituye aquello que permite hacer de nuestro cuerpo una caja de resonancia para ese pensamiento. Dicho pensamiento cuando nos es propio, nos facilita tanto percibir aquellas fuerzas positivas o negativas que le hacen vibrar.

Así, cuando las fuerzas son negativas, la idea, el pensamiento nos ayuda a que puedan fluir, que no anquilosen nuestro cuerpo. Cuando son positivas (afecciones alegres), nuestro cuerpo se vuelve más rizomático, amplía sus posibilidades, se desprende de su eje identitario, determinado y se presta a contagiar la alegría de esa experiencia. Una buena pedagogía es aquella que goza de esa fuerza de contagio, permite precisamente que otros puedan acompañar con sus propios entendimientos y que se sumen a un proyecto cualquiera que este sea, siempre y cuando movilice sus potencias y afecciones.

Por ello, Deleuze insiste en que no se trata de desear, sino de aprender a desear, de deliberar sobre el propio deseo e incluso sobre el de los demás, pues en la configuración de las relaciones se

puede establecer de antemano cómo se darán las interacciones y, en este sentido, se trata de una concatenación, el deseo visto como producción permanente ayuda a establecer estas relaciones de composición y descomposición.

La noción de rizoma es útil como metáfora de la ampliación de nuestra producción de deseo, puesto que actúa y modela el cuerpo en función de sus propiedades de propagación, arborescencia, exploración, empuje y crecimiento permanente en diversas direcciones, una multiplicidad fortalecida a partir de los nodos y redes que se van configurando ocupando el espacio y el tiempo de acuerdo con la potencia de cada cuerpo rizomático.

En este punto, puede que el maestro tanto en ejercicio como en formación se pregunte: y... ¿cómo hacerlo? No se trata de legitimar cualquier pensamiento, sino de facilitar que la comunidad de aprendizaje, entendida como un gran rizoma en expansión, pueda mediante prácticas que promuevan el empoderamiento y las implicaciones de hacerse cargo de un pensamiento, implicar el ámbito ético y estético que incorporan a la innovación detrás de un ejercicio didáctico o un ambiente de aprendizaje.

Sabemos que la innovación y la transformación no ocurren en el ámbito escolar simplemente con la aplicación técnica o tecnológica de un pretexto o una nueva perspectiva de aprendizaje (que generalmente es ajena), el asunto concreto es ¡hacer o convertir dicha experiencia en un movimiento constante! Entonces, ¿cómo sabemos que aprendemos? Cuando algo se nos ‘revela’ a través de otro(os) y podemos componer y hacer vibrar nuestros cuerpos – afectos– para la sorpresa y el asombro en común (estrafalario y divertido), de lo cual se desprende un conocimiento o un saber:

(...) Mis proyectos de los que le hablaba y en los cuales usted deseaba interesarse han cambiado completamente. Yo proyectaba un libro compuesto de artículos, de los que era preciso que al menos la mitad fueran inéditos. Entonces me había puesto con uno de sus artículos, sobre Lewis Carroll. Pero ha tomado un tamaño tan grande, y se ha desarrollado de manera de hacer un libro, no

exactamente sobre Lewis Carroll, sino sobre la lógica del sentido en general. Es un libro que me parece estafalario, en todo caso para mí (por desgracia eso no es suficiente) es mejor y más divertido que lo que hice hasta ahora (...) (Lapoujade, 2016, p. 37).

4.10 Cartografías y des-territorializaciones

El ejercicio de construir cartografías implica reconocer la dimensión y los principios que regulan nuestra posibilidad concreta de adaptarnos a nuevas situaciones y experiencias de aprendizaje. Pero, para lograrlo, se requiere de un acompañamiento expedito que favorezca este tipo de tránsitos y no la tendencia a los múltiples tipos de anclajes que dispersan la potencia o que la codifican. Es allí donde el pedagogo puede contribuir a desarrollar este tipo de habilidades y entendimientos que, en cualquier caso, tienen una implicación práctica. Como cualquier otra cartografía, se trata de establecer puntos de referencia que faciliten la navegación por un territorio y que son en el movimiento o desplazamiento generado, siempre provisionales.

Así, el contexto de enseñanza-aprendizaje puede imaginarse y desplegarse con este propósito mediante múltiples escenarios (didácticas específicas), puesto que se trata de comprender la necesidad de entrar y salir de cualquier sistema en el que, o bien se converge en la potencia (territorializar sin anclajes y límites) o, por el contrario, se busca en la salida la ubicación de otros planos y pliegues propicios para nuevos desarrollos (des-territorializar).

En este sentido, parte del trabajo del pedagogo implica el desarrollo de procesos de mediación, debido a que este tercer elemento de conectividad garantiza el pensamiento y la configuración en red (rizomática) en la que los nodos se diversifican y, por lo tanto, amplifican la experiencia en sistemas de territorios y de navegación.

4.11 Pedagogía de la inmanencia-inmanencia de la pedagogía

Es necesario valorar lo paradójal y los procesos dialécticos que se constituyen en las relaciones con uno mismo, con otros y al interior de diversos contextos. La vida en sí misma, entendida como

planos de existencia posibles (y no como una linealidad), exige del pedagogo, de aquel que ayuda a motivar el acto de pensamiento, la atención para recobrar desde las múltiples heridas, escisiones e incluso del dolor y la alegría, la posibilidad de hacer lo posible para enfrentar lo vulgar y lo intolerable (de no trivializar la existencia).

Esta afrenta genera paradojas, contradicciones y, por lo tanto, también simultaneidades, se requiere entonces del ejercicio del pensamiento hecho cuerpo rizomático, como vía para integrar la desmesura dentro-afuera instaurada culturalmente como una proclividad hacia el simulacro.

Dicho en otras palabras, la acción pedagógica puede ser una vía interesante para devenir con otros en una multiplicidad que, bajo el principio de las afecciones alegres, critique y sospeche de la ausencia de lo excepcional o la tenacidad de las distintas fuerzas que buscan controlar la aparición o despliegue de dicha excepcionalidad.

La pedagogía de la inmanencia debe ser, por lo tanto, entendida como una ejercitación, como un entrenamiento en el que el cuerpo, el espíritu y el espacio entran en conjunción... por planos, lugares, sentidos, cuerpos, nodos y modos. En este ejercitarse, la inmanencia como forma que evita la determinación, conformará un estilo propiamente pedagógico... un discurso-práctica propio... la excepcionalidad, el devenir inmanente.

Se nota aquí, por lo tanto, que no se trata de una dislocación radical y extrema por buscar la originalidad, sino de hacer lo posible para que se integren espacios para la innovación y la re-invencción.

4.12 Coda

Como sabemos, Deleuze es un autor complejo, se requieren muchas horas de estudio para lograr una conexión real con su apuesta filosófica que, precisamente por su novedad y creatividad desbordante en la generación de conceptos filosóficos, no hace más que conmover en la presencia de la genialidad.

Sin ninguna pretensión he querido, como gesto de agradecimiento permanente a quien es mi maestra, la doctora Mónica Zuleta Pardo (quien además se embarcó conmigo felizmente en la compilación de estos trabajos y quien me acercó al autor por primera vez), intentar compartir con otros maestros, profesores, pedagogos, la utilidad de su pensamiento para transformar en primera instancia nuestra propia subjetividad, para que desde allí, desde este acto de cambio en la compleja tarea de decir algo por sí mismo, afectar en modo jovial el ejercicio de la docencia en cualquier ámbito disciplinar.

Los diez puntos que esboqué son, en esencia, un primer diagrama de un método de actuación en la pedagogía, una serie de principios ordenadores o des-ordenadores para contribuir a la dinámica de construir coherencia en nuestros modos de sentir, pensar y actuar como profesores, con el peligro de que dichas apuestas (incluso sometidas al riesgo de la moral que enmarca nuestra propia condición), hagan contrapeso a lo que nuestro carácter define en algunos momentos y desde allí suponer diversas transiciones.

El adversario conceptual y visceral encontrará, por supuesto, puntos de quiebre y muy seguramente apelará a la descalificación siempre nefasta de juzgar como quien se enarbola como vigilante de los valores y las conductas, olvidando el síntoma de nuestra propia humanidad que nos hace siempre capaces de avanzar a pesar de nuestros errores.

Un maestro, un intelectual, debe lidiar con los propios demonios que le plantea el ejercicio de pensar, de pensar con otros y para otros, por lo que aquello que se recuerde de él sea precisamente, la figura de aquel que es castigado nada más que por el efecto de su propia consciencia y su impulso creador. La intimidad de Deleuze más allá de su figura meteórica es, o resulta en este caso, el mejor ejemplo de la angustia con la que tiene que lidiar el espíritu creativo, siempre inconforme, siempre aventurero y seductor, porque hace parte de su identidad mutante y nómada:

Querido amigo. Me he mudado, lo cual fue cansador; prosigo la versión definitiva de ¿Qué es la filosofía? Menos como un ave inspirada que como un asno que se da golpes así mismo. Qué alivio cuando haya terminado. Su carta fue la apropiada. Estoy muy feliz de las proposiciones que usted hace a Boundas; y más aún del entusiasmo de su trabajo. Lo que usted dice al final de su carta, sobre el cerebro, me hace soñar. Dice exactamente: lo que es más pequeño que lo mínimo pensable cae en las sinapsis, pero puede devenir sensible por intensificación como para el ajuste de la pantalla de televisión cuyas intensidades vuelven sensible lo que escapa al nivel de definición. Déme los detalles desde el momento en que pueda: sinceramente tengo necesidad de esta idea y de hacerle honor en un texto próximo. Usted tiene allí algo importante que quisiera comprender mejor. Toda mi amistad (Lapoujade, 2016, p. 108).

Referencias

Lapoujade, D. (Ed.). (2017). *Gilles Deleuze. Cartas y otros textos*. Cactus.