

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

Primera sección:
Inmanencia de las pedagogías



1. Una pedagogía de la sensación, Deleuze y el concepto kantiano de lo sublime

DOI: <https://doi.org/10.38017/9789588966458.01>

Stephen Zepke¹

Traducción de Mónica Zuleta (con el apoyo del profesor César Johanny Suarez Pineda – Departamento de Idiomas Fundación Universitaria Juan de Castellanos)².

Lo sublime parece constituir una especie de punto ciego en la literatura ya considerable, acerca de la relación de Deleuze con Kant. La lectura de Deleuze es inusual, particularmente respecto a ‘la doctrina de las facultades’ (que es el subtítulo de su libro sobre Kant), que considera “uno de los puntos más originales del kantismo, la idea de una diferencia de naturaleza entre nuestras facultades” (1984, p. 22)³. Para Deleuze, dicha diferencia adquiere diversas formas de armonía entre las facultades en el kantismo: en las dos primeras Críticas, una facultad legisla sobre las demás, como sucede en los casos de la razón especulativa (el entendimiento) o de la razón práctica. Sin embargo, continúa, la armonía requiere un acuerdo libre e indeterminado entre las facultades, que Kant

1 Licenciado en Estudios Clásicos y Filosofía de la Universidad de Victoria, Wellington, Nueva Zelanda; maestro en Arte e Historia de la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda, y doctor en Filosofía de la Universidad de Sidney, Australia. Fue asistente de Eric Alliez, Haron Farocki y Chantal Mouffe. Ocupó cargos en el Instituto de Filosofía de la Universidad de Viena y en la Universidad de Artes Aplicadas. Desde 2009 trabaja como investigador independiente.

2 N de T: se tradujeron las citas al español para dar agilidad a la lectura del texto; muchas se cotejaron con las traducciones al español más conocidas, y se encontraron similitudes salvo algunas palabras que no son determinantes para el sentido de la traducción. Se optó por no cambiarlas. Por ese motivo se dejaron los números de las páginas de los libros en Inglés.

3 En particular, Deleuze se centra en el hecho de que para Kant “es posible la no transición desde lo sensible hasta lo suprasensible” (CJ segunda Introducción, II, 175-6: 14-15/83).

encuentra en la tercera Crítica, en el caso del juicio estético; y, finalmente, en el ‘acuerdo discordante’ (Deleuze, 1984) en lo sublime. Deleuze sostiene que el acuerdo discordante redistribuye de manera efectiva las facultades: deja de lado las operaciones de representación del conocimiento mediante la localización de la génesis de la experiencia en la relación directa de la síntesis pasiva de la imaginación –lo que Kant llama “intuición” (Deleuze, 1994, p. 86)– y las ideas de la razón. Según el viejo argumento de Deleuze, de *Diferencia y repetición*, “la doctrina de las facultades es un componente totalmente necesario al sistema de la filosofía” (1994, p. 143). Lo que casi nunca se discute, al menos que yo sepa, es la forma en que Deleuze utiliza la propuesta de lo sublime, como modelo para su propia imagen poskantiana del pensamiento.

Según nos dicen Deleuze y Guattari con aprobación, la *Crítica del juicio* es “una obra sin restricciones, de la vejez”, entre otras cosas, porque en ésta “todas las facultades de la mente superan sus límites, los mismos límites en los que Kant había puesto tanto cuidado en sus primeras obras” (1994, p. 2). Esta ‘inversión’ de Kant conseguida, como veremos más adelante, gracias al concepto de lo sublime, es quizás el ejemplo más extremo de la ventriloquía filosófica de Deleuze, un método de tierna violencia que crea un “nuevo” Kant o, incluso, como Alberto Toscano ha sugerido, un “Kant que se vuelve contra Kant” (2006, p. 197)⁴. El mismo Deleuze dice, cuando habla de su relación con Kant, “una buena destrucción requiere de amor” (2004, p. 139). La desfiguración de Kant por Deleuze lo revive al mismo tiempo como una figura para el futuro, y es crucial para toda la filosofía de Deleuze, al establecer ambas cosas: su método crítico y el alcance de sus ambiciones trascendentales.

4 Christian Kerslake llama esto, “el ambivalente Kantianismo de Deleuze”, en el que: “El punto no es simplemente criticar a Kant sino hacer justicia por completo para dominar su sistema, de modo que pueda generar todas sus posibilidades, sus armonías más sutiles y sus significados o sentidos más profundos” (2009, p. 82). Más exactamente, y muy correctamente, él dice que Deleuze busca “Una estética Trascendental revisada, en la que la intuición, en su forma intensiva es capaz de hacer una conexión más sutil y diferenciada con el ideal (el espacio de los problemas o las ideas), que Kant parece haber sospechado” (2009, p. 139).

La lectura de Deleuze comienza a partir de lo que él llama la “formidable dificultad” de entender la “misteriosa” armonía entre las facultades en el sentido común (1984, p. 22). La armonía requiere la presuposición de un sentido común estético que, para Deleuze, es una “solución insatisfactoria” (2004, p. 60), ya que “la Crítica en general demanda un principio para este acuerdo, de la génesis del sentido común” (1984, pp. 22-23). Kant depende de una teoría del sentido común, en la medida que asume como común a todos, a la representación y al modelo representativo de pensamiento, y que atribuye a la subjetividad trascendental como dicho modelo. Según Deleuze –y no es un cumplido–, el sentido común es “una imagen pre-filosófica y natural del pensamiento” (1994, p. 131). Una vez que el objeto ha sido representado a través de las síntesis empíricas de la imaginación y del esquematismo del entendimiento, las otras facultades reflejan su identidad subjetiva. Deleuze señala que el acuerdo entre las facultades es “una constante de la Crítica kantiana” (2004, p. 57), aunque no esté exento de varias negociaciones y disputas. El entendimiento determina la razón para un propósito especulativo (de acuerdo con un sentido común lógico), mientras que la razón legisla sobre el entendimiento por propósitos prácticos (según un sentido común moral), y cada uno produce juicios determinantes –“Este x (singular) es del tipo X (universal)”–. Para Deleuze, lo anterior

conduce a Kant a otro problema: las facultades nunca llegarían a un acuerdo fijo o determinado por una de ellas si, para empezar, ellas no fueran en sí mismas y de forma espontánea capaces de un acuerdo indeterminado, de una armonía libre, sin ningún tipo de proporción fija. [...] ¿Cómo podría cualquier facultad, que es legislativa para un propósito particular, inducir a las otras facultades a llevar a cabo tareas indispensables y complementarias, si todas las facultades juntas no fueran, en primer lugar, capaces de un acuerdo libre y espontáneo, sin legislación, sin propósito, sin predominancia? (2004, p. 58).

En este sentido, la tercera Crítica “destapa el fondo presupuesto por las otras dos Críticas: un acuerdo libre de las facultades” (Deleuze, 2004, p. 58), y, de hecho, “constituye el fundamento original del que

se derivan las otros dos Críticas [...] acuerdo libre, indeterminado e incondicional” (p. 69). El acuerdo entre las facultades es libre en el juicio estético, porque nuestros sentimientos, en estos casos, no son determinados todavía por un interés empírico, especulativo o práctico, y no conciernen a fenómenos (legislados por el entendimiento), o a noumenos (legislados por la razón), sino solo legislan sobre sí mismos (son heautónomos). Sin embargo, Deleuze dice: “aquí es donde la verdadera dificultad de la *Crítica del juicio* comienza: ¿cuál es la naturaleza de este sentido común estético?” (p. 60). Nosotros no podemos afirmar esta de manera lógica (es decir, a través de las categorías) ni postularla (lo que la determinaría prácticamente), por lo que parece que solo se puede presumir. Y para Deleuze, lo anterior es altamente insatisfactorio, ya que el sentido común estético actúa como fundamento de las demás relaciones entre las facultades y de los juicios que producen. Kant debe mostrar, entonces, cómo se produce el acuerdo libre entre las facultades y, al hacerlo, debe ir más allá, y revelar las condiciones de la experiencia que hacen posible su “génesis trascendental” (Deleuze, 2004, p. 61).

Deleuze afirma que la Analítica de lo Bello se queda corta y requiere de la Analítica de lo Sublime que le sigue. En este punto, las cosas empiezan a ponerse interesantes, ya que, si bien el juicio de lo sublime revela la mayor armonía de las facultades de la imaginación y la razón, esta armonía es profundamente “paradójica” (2004, p. 61), ya que emerge de su “desgarramiento doloroso” (p. 62). Ese “desgarramiento” es resultado de que la imaginación es incapaz de reflejar la forma de su experiencia “sublime”, a pesar de que la razón demanda que unamos la infinitud del mundo en su conjunto. La razón, como “la facultad de lo infinito” (Deleuze, 1978b), “obliga a la imaginación a confrontar su límite” (2004, p. 62). Sin embargo, es en este acuerdo con la razón, “paradójico” y violento, que la experiencia encuentra su génesis trascendental, que descubre lo que el entendimiento había mantenido en secreto, a saber, el destino suprasensible de la imaginación, que también es como un origen trascendental (Deleuze, 2004, p. 62). Deleuze sostiene que, en lo sublime, la imaginación despierta la razón como la facultad

capaz de “concebir un sustrato suprasensible para la infinitud del mundo sensible” (p. 62); la razón tiene ideas de lo infinito y, de esta manera, la imaginación se eleva a su función trascendental. Deleuze argumenta que todas las formas de juicio estético descubren el “origen trascendental” de la imaginación en las ideas de la razón; en el acuerdo de la Naturaleza y la armonía de las facultades, primero, en lo bello, que, dice, “utiliza el modelo proporcionado por la sublime” (2004, p. 64); segundo, en el símbolo, el cual es posible, porque “fue necesario pasar por el modelo genético de la Sublime” (p. 66); y tercero, en el genio, que “es la disposición subjetiva a través de la cual, la naturaleza da reglas al arte”, y es también “un modo de presentación de las ideas” (p. 67).

Mientras que lo bello, el símbolo y el genio operan a través de la armonía de la imaginación y el entendimiento, que encuentra su génesis trascendental en la razón; la experiencia sublime, que es su modelo, es el resultado de la falla de la síntesis empírica de la imaginación, y, por consiguiente, de su armonía ‘libre’ con el entendimiento (que no juega ningún papel en lo sublime). La función de la imaginación trascendental, como revela el juicio estético de lo sublime, es ir más allá de los límites legislados por las otras facultades, dada su imposibilidad de representar noúmenos. Aunque la imaginación solamente trasciende esta imposibilidad en un aspecto negativo en lo sublime, logra una “abstracción” que marca una “expansión del alma” (Kant, citado en Deleuze, 2004, p. 62). Como Deleuze señala, esa “abstracción-expansión” expresa precisamente la génesis suprasensible de la imaginación, aquello que comparte con la razón y el entendimiento, y que garantiza la “unidad suprasensible de todas las facultades” (p. 63). Una vez más, se trata de una extraña especie de “unidad”, donde las facultades que lo sublime pone en juego apuntan a una génesis de su acuerdo dentro de la discordia inmediata (p. 63).

1.1 Cuatro inversiones filosóficas

Fiel a los gustos de Deleuze de “destrucción con amor”, el prefacio de la traducción en inglés de 1984 de la *Filosofía crítica de Kant*, esboza cuatro “inversiones” filosóficas. Tres de estas, Deleuze se las atribuye

a Kant: su nueva comprensión de la forma del tiempo, el efecto del tiempo en el sujeto, y la forma de la Ley moral; mientras que una –el uso no regulado de las facultades– aunque Deleuze la encuentra en Kant, opera en contra del propio sistema de Kant, una “inversión” final que es, de hecho, “propia” de Deleuze. Todas estas inversiones emergen del método “crítico” de Kant, “un acontecimiento tremendo en la filosofía”, afirma Deleuze (1978), mediante el cual el pensamiento examina su propio funcionamiento con miras a comprender sus condiciones de posibilidad. La consecuencia de lo anterior, continúa Deleuze, fue un cambio de perspectiva que condujo a que la filosofía crítica dejara de preocuparse por lo que se encuentra fuera de la experiencia (independientemente de que sea el objeto o la esencia), para interesarse solo en la naturaleza de esa experiencia, y buscara, más bien, sus condiciones trascendentales (en tanto inmanentes). Por consiguiente, el método crítico es el punto de partida y el ímpetu de las otras “inversiones”, la primera de las cuales concierne al tiempo. En Kant, el tiempo deja de ser parte del movimiento, como sucedía en la filosofía antigua, y pasa a convertirse en la forma dentro de la cual el movimiento se determina (Deleuze, 1984). Esta es la emergencia de una “conciencia moderna del tiempo” (Deleuze, 1978), donde el tiempo “es la forma de todo lo que cambia y se mueve, pero es una forma inmutable que no cambia- no una forma eterna, sino precisamente, la forma de lo que no es eterno, la forma inmutable del cambio y el movimiento” (Deleuze, 1997, p 28, véase también 1984: viii). El tiempo, en este sentido, es la primera de las condiciones trascendentales del pensamiento porque, a partir de ese momento, pensar contiene una distinción absoluta entre lo que aparece en la intuición “antes de todo pensamiento” (Kant CPR B132: 153/136) y la forma de su determinación como pensamiento, que es tiempo⁵.

5 Para Kant, independientemente de su origen, todas las representaciones como modificaciones de la mente, deben pertenecer al sentido interno. Todo nuestro conocimiento está así finalmente sujeto al tiempo, la condición formal del sentido interno. En el tiempo, deben estar ordenadas, conectadas y relacionadas (A98/9).

La toma de conciencia de esta forma de tiempo es lo que Kant llama “apercepción” o el “yo pienso” que, según Deleuze, va más allá que la fórmula de Descartes, “pienso, luego soy”. Deleuze dice que “nada es más instructivo que la diferencia entre el cogito Kantiano y el Cartesiano” (1994, p. 85), y es importante ver por qué. Kant argumenta que si bien es razonable decir –como lo hizo Descartes– que la determinación (“yo pienso”) implica algo indeterminado que será determinado (“yo soy”), no es posible concluir de ello “yo soy una cosa que piensa”, porque no sabemos la forma en que lo indeterminado va a ser determinable por la determinación. Kant rellena el eslabón perdido y muestra que –en paráfrasis de Deleuze– “la forma bajo la cual el ‘yo soy’ es determinable es, obviamente, la forma del tiempo” (1978a, n.p). Eso introduce lo que Deleuze llama la “paradoja del sentido interior” (1978a, n.p) en la que “yo pienso” es una determinación activa de mi existencia, pero solo puede determinar mi existencia bajo la forma de lo determinable; es decir, bajo la forma de un ser pasivo en el espacio y en el tiempo (1978a, n.p). En suma, mientras que la determinación conceptual puede muy bien proporcionar las condiciones conceptuales de la experiencia posible, el espacio y el tiempo, reclama Deleuze, “serán la potencia constitutiva de toda experiencia posible” (1978, n.p). La apercepción trascendental (el “yo pienso”, forma *sine qua non* del tiempo), proporciona la condición real de ambos, de la posibilidad conceptual y del pensamiento representacional. Su descubrimiento es, para Deleuze, la contribución más importante de Kant a la filosofía, aún si es por razones que el mismo Kant no desarrolla enteramente.

Para Deleuze, la consecuencia dramática de lo anterior es la fórmula “Yo es otro”, obtenida de Rimbaud, que usa para describir la segunda “inversión” de Kant y que, según él, constituye el “aspecto más difícil” de “la revolución kantiana” (1984, p. viii). Difícil porque el sujeto está dividido irreductiblemente, está fracturado, debido a que el “yo” de la “síntesis pasiva” de la intuición (como Deleuze lo llama), y la subjetividad trascendental del “yo pienso”, constituido por la “síntesis activa” del entendimiento, están “separados por la

línea de tiempo que los relaciona entre sí, pero bajo la condición de su diferencia fundamental” (1984, p. viii). Dice Deleuze que, mientras la síntesis pasiva da una sensación que me fuerza a pensar, es un “imperativo” para pensar, “los imperativos entran y salen solamente por la fractura en el yo, lo que significa que otro piensa siempre en mí, otro que debe también ser pensado” (1994, p. 200). Desde esta lectura de Deleuze, entonces, el tiempo no funda la subjetividad trascendental ni el objeto constituido por el “sentido común” de las facultades, como desea Kant, sino que nos sumerge en la paradoja irreductible del sentido interno, donde “nuestra interioridad constantemente nos separa de nosotros mismos, nos divide en dos: un desdoblamiento que nunca sigue su curso, ya que el tiempo no tiene fin. Un vértigo, una oscilación, constituye el tiempo” (Deleuze, 1984, p. ix).

1.2 Las tres síntesis de tiempo

En *Diferencia y repetición*, Deleuze elabora esa división de la interioridad en términos de tres síntesis de tiempo. La primera es “la síntesis original, que opera en la repetición de los instantes” (1994, p. 71), una síntesis enteramente pasiva ejecutada por la “imaginación” que constituye y repite instantes sensibles como un hábito (aquí Deleuze sigue a Hume) o “lo que Kant llama la receptividad de la intuición” (p. 86). Deleuze le da el nombre de “primera síntesis del tiempo”, que entiende como una “contemplación contráctil” o una repetición habitual de instantes que constituye lo que está siendo vivido, la experiencia viva, el presente (p. 70) de un “yo pasivo”, un “yo” que retiene lo suficiente de sus instantes precedentes para formar las expectativas que constituyen “una regla de vida para el futuro” (p. 71). El yo pasivo emerge de estos “eventos” de “contemplación”, de estos contactos misteriosos de lo sensible y la sensibilidad, de la experiencia y lo que la origina⁶. Deleuze

6 En este sentido, nosotros somos sensibles “hasta el fondo” en la medida que las síntesis perceptivas se refieren a las síntesis orgánicas que son como la sensibilidad de los sentidos, una sensibilidad primaria que nos constituye (y a todo lo demás). En este nivel, el presente vivido está constituido por un pasado de herencia celular y por un futuro de necesidad (Deleuze, 1994, p. 73).

localiza la diferencia entre Kant y Hume precisamente en ese nivel de la imaginación. Hume asume un dualismo irreductible (y, por lo tanto, empirista) entre los objetos de la naturaleza y su experiencia, mientras que Kant asume su acuerdo (racionalista) sobre la base de una “síntesis trascendental pura de la imaginación como la condición de la posibilidad misma de toda experiencia” (CPR A101: 133/164). Esta síntesis trascendental establece a la experiencia como representacional, y a los objetos de la experiencia (nouómenos, o “cosas en sí mismas”) como fuera de las condiciones de la experiencia posible o conocimiento. Bajo este régimen de representación, Deleuze señala en su libro sobre Hume:

Lo dado no es una cosa en sí, sino más bien un conjunto de fenómenos, un conjunto que puede ser presentado como naturaleza solamente por medio de una síntesis a priori. Esto último hace posible una regla de representaciones dentro de la imaginación empírica sólo bajo la condición de que primero constituya una regla de los fenómenos dentro de la propia naturaleza. Por lo tanto, para Kant, las relaciones dependen de la naturaleza de las cosas en el sentido de que, como fenómenos, las cosas presuponen una síntesis cuya fuente es la misma que la fuente de las relaciones (1991, p. 111).

En otras palabras, las cosas presuponen a la representación que es el “dogma” de Kant (como Deleuze lo llama). No obstante, según Deleuze, la teoría de Kant de la síntesis del tiempo (es decir, “la apercepción”) sobre la cual el dogma está basado, conduce también a que el dogma colapse y a que emerja lo real en su lugar.

La repetición de instantes como hábito por la “imaginación espontánea” (1994, p. 77), constituye un presente que pasa (desde el presente pasado hasta el presente futuro); pero, argumenta Deleuze, si este es el caso, debe haber entonces otro momento en el que el presente pasa. Esta es la síntesis pasiva de la memoria, “más profunda” (1994, p. 80) (la segunda síntesis del tiempo, de acuerdo con Deleuze), que forma el pasado desde la autoconciencia pasiva del yo como una serie de presentes anteriores (es decir, como hábito). En este momento, el presente anterior se encuentra

“representado” en sí mismo, y, al mismo tiempo, está también representado como presente, o “reflejado” ahí (p. 80). Por lo tanto, la memoria es la síntesis trascendental del pasado puro, que hace posible que el presente se convierta en el pasado, para que el tiempo emerja como tal, y, por lo tanto, para que la apercepción sea posible. A través de la memoria, la reproducción del pasado y la proyección del futuro se vuelven posibles, de acuerdo con las síntesis activas de contigüidad, la causalidad, la semejanza o la oposición, encontradas en el entendimiento (p. 83). Deleuze no trata de negar la representación, sino muestra cómo esta depende de las síntesis pasivas de la imaginación (hábito y memoria) y, por consiguiente, cómo la representación tiene una génesis empirista en lugar de racionalista. Deleuze se refiere a su propia filosofía como “empirismo trascendental”.

Deleuze pregunta si es posible vivir las síntesis pasivas de la memoria: ¿es posible vivir el “ser en sí del pasado”, tal como hacemos las síntesis pasivas del hábito que constituyen nuestros cuerpos orgánicos, sin reducirlas a un momento histórico o una experiencia subjetiva, sin subordinarlas a la representación que de hecho traicionan? La única forma de hacerlo es mediante la afirmación de la diferencia trascendental que divide el pasado “en sí” y el presente de la experiencia vivida, lo que no significa “resolver” o “disolver” esta diferencia, sino permitir que resuenen. Este es el método del empirismo trascendental, un método sublime porque lleva a la imaginación más allá de sus límites, más allá de su determinación por las síntesis activas, hacia las ideas que habitan en el “en sí” del tiempo y proveen las condiciones de su génesis trascendental (Deleuze los llama ‘problemas’). Deleuze escribe: el presente solo formula una “pregunta persistente, que se desarrolla dentro de la representación como un campo de problemas con el imperativo riguroso, de buscar, de responder, de resolver” (1994, p. 85).

Deleuze acomoda las facultades de las síntesis pasivas y activa de una manera kantiana, puesto que “las síntesis activas de la memoria y del entendimiento están superpuestas sobre y soportadas por la

síntesis pasiva de la imaginación” (1994, p. 71). Del mismo modo, el concepto de Kant de “apercepción trascendental” –la forma del tiempo que permite que sea determinado lo determinable-- es la condición formal que faculta que el yo pasivo experimente su propio pensamiento, “en virtud del cual puede decir yo” (1994, p. 86). Al hacerlo, sin embargo, esta “forma vacía del tiempo” – la tercera síntesis del tiempo en el relato de Deleuze– divide las síntesis pasivas de la imaginación que constituyen la presencia pura de la experiencia (lo indeterminado) de la síntesis activa que las representa como la experiencia de un sujeto consciente (determinación). El resultado de lo anterior es que la forma vacía del tiempo (en cuanto la forma de lo determinable) realiza ambas cosas: divide y conecta las síntesis pasiva y activa, más exactamente, las conecta dividiéndolas. La tercera síntesis del tiempo es una síntesis disyuntiva que reúne las contracciones pasivas de la sensación (hábito) y el pasado puro que las contiene (memoria), con las síntesis activas de una auto-conciencia conceptual (el acto). La síntesis solo funciona a través de la cesura que impone entre sus términos, una relación paradójica en la que el sujeto activo es, a la vez, constituido y disperso. Como dice Deleuze, la tercera síntesis “se refiere a la ausencia de fundamento en la que nosotros nos precipitamos al propio fundamento” (p. 114), y alcanzamos “lo sin forma como el producto de la más extrema formalidad” (p. 115). Deleuze describe lo anterior como la victoria pírrica del Cogito de Kant, porque a la vez que establece el tiempo como la forma que une las facultades, establece su diferencia irreductible del nouméno incognoscible. Al “invertir” esta relación, al hacer que la síntesis pasiva se vuelva constitutiva de la realidad (en lugar de la representación que condena la realidad a lo suprasensible), Deleuze convierte la síntesis disyuntiva de las facultades, la “forma vacía del tiempo”, en la génesis del pensamiento (como lo es en Kant), pero el pensamiento crea ahora la realidad (en cuanto ser) en lugar de simplemente representarla. Así, mientras Deleuze conserva las facultades, estas ya no se someten a la armonía del sentido común, y, en cambio, encuentran su génesis trascendental en una disyunción no regulada y violenta. En palabras de Deleuze, las síntesis pasiva y activa:

poseen una coherencia secreta que excluye aquella del yo; vuelven la espalda contra el yo que se ha convertido en su igual y lo rompen en pedazos, como si el portador del nuevo mundo se dejara llevar y se dispersara por el choque de la multiplicidad a la que da a luz: lo que el yo ha convertido en igual, es en sí lo desigual (1994, pp. 89-90).

En este sentido, la condición *a priori* del pensamiento es precisamente lo que no puede ser pensado, porque la tercera síntesis del tiempo garantiza la coherencia del sujeto racional de Kant solo mediante el establecimiento de su génesis, como un *a priori* dentro de la patología inconsciente de la síntesis pasiva. Como Deleuze señala, esto es una “inversión” de Kant que emerge en un “momento preciso dentro del kantismo, un momento furtivo y explosivo que ni siquiera se prolonga en Kant” (1994, p. 58). Esa inversión corresponde al momento en que el cogito se precipita en su propio abismo, “una alienación de derecho, insuperable por derecho” (p. 58) que, Deleuze dice, proporciona “un cogito para un yo disuelto” (p. 58). Esta “esquizofrenia caracteriza la más alta potencia del pensamiento”, una potencia que “abre el Ser directamente hacia la diferencia” (p. 58). Experimentar este “yo disuelto” es tener una “experiencia real” de la disyunción inclusiva *a priori* del ser y del pensamiento, que se vuelve contra el sujeto trascendental y sus condiciones de la experiencia posible, “lo rompe en pedazos”, para que surja, en cambio, el “ya-superhombre, cuyos miembros dispersados gravitan alrededor de la imagen sublime”, una imagen que “hace que el sol explote” (p. 89).

La explosión del sol marca el final del sujeto trascendental racional, cosificado por la revolución copernicana de Kant, y la aparición gozosa del superhombre de Nietzsche que toma su lugar. Deleuze ofrece una versión explícitamente nietzscheana de la crítica, al convertir la unidad sintética de la apercepción, descubierta por Kant, en la diferencia ontogénica de la voluntad de poder (síntesis pasiva en cuanto sensación), y su afirmación en el “concepto” del eterno retorno (síntesis activa en cuanto pensamiento) (1994, p. 41). Al seguir este momento furtivo en Kant, Deleuze muestra cómo

una repetición aleatoria de la diferencia descansa en el corazón mismo de la razón kantiana (1983, p. 52). La “tercera síntesis del tiempo” libera el futuro de cualquier determinación *a priori* (en particular, de la estructura lógica de causa y efecto, es decir, del tiempo cronológico), para anunciar “la repetición del futuro como eterno retorno” (Deleuze 1994, p. 90). De este modo, Deleuze anota que Nietzsche lleva la crítica más allá del punto en que se “agota en compromisos” (1983, p. 89), del punto en el que el propio Kant fue “la encarnación perfecta de la falsa crítica” (2004, p. 139); funda en cambio una transformación radical del Kantismo, una reinvención de la crítica traicionada por Kant en el mismo momento en que la concebía, una reanudación del proyecto crítico sobre bases nuevas y con conceptos nuevos (Deleuze, 1983, p. 52). Como Deleuze dice en *Diferencia y repetición* en relación con Nietzsche: “las condiciones de una verdadera crítica y una verdadera creación son las mismas: la destrucción de una imagen de pensamiento que se presupone a sí mismo, y la génesis del acto de pensar en el pensamiento mismo” (1994, p. 139). Esta es una revolución contra la revolución copernicana, que no hace que el sol vuelva, sino que supone su estallido; atañe solo a las nebulosas, se confunde con ellas, no tiene movimiento más que para ellas (Deleuze, 1994, p. 91). Ha surgido una crítica verdadera de Kant, ya no comprometida con la presuposición de las condiciones del pensamiento (es decir, con una imagen representativa del pensamiento), sino con las nebulosas, que distribuye “el acto de pensar en el pensamiento mismo” (p. 139). ¿En qué consiste este acto de pensar?

1.3 El pensamiento sublime y las ideas problemáticas

Deleuze nos dice que “el pensamiento” es una formulación nietzscheana maravillosa, que “es, sobre todo, trasgresión y violencia”, lo que nos obliga a pensar, un encuentro con “el ser de lo sensible” (1994, p. 139). Este evento fuerza la sensibilidad dentro de un ‘juego discordante’ con las facultades activas, un “trabajo conjunto” (p. 140) que solo se las arregla para confirmar su diferencia. El ser de lo sensible, lógicamente, solo puede ser sentido, pero, como tal, y antes de que se convierta en un objeto

–o aún en una cualidad– en síntesis activas, este es, “una sensación cierta de lo imperceptible” (p. 140). La tercera forma del *tiempo* impone esa paradoja, porque fuerza a las facultades activas o empíricas a su límite mismo, al tiempo que estas intentan captar lo único que puede ser sentido, pero también, que no puede serlo. Aquí, la sensación surge como un problema (p. 140), como un problema sublime, ya que no puede ser representada por las síntesis activas de la conciencia, o captada por cualquiera de las facultades empíricas, y empuja esas facultades hacia su límite, hasta el punto de que Deleuze nos dice “cada facultad se desquicia” (p. 141). No hay más sentido común, no hay más sujeto y objeto unidos en una representación, solo hay una sensación que va más allá de su síntesis activa y que exige, sin embargo, ser pensada. En este momento, la síntesis pasiva de la sensación presenta un “problema” sublime, una “idea problemática”, como Deleuze la llama, en tanto una contracción empírica del tiempo mismo en su totalidad.

De acuerdo con Deleuze, esa “idea” extrañamente desorientadora, arrastrada desde el corazón del sistema de Kant, explota el “círculo vicioso que hace que la condición se refiera a la condicionado” (1990, p. 105). Esta es una objeción al sistema de Kant que Deleuze hereda del pos-kantiano. Salomon Maïmon arguye que los principios *a priori* de la representación se trazaron a partir de estructuras psicológicas de la percepción y, por lo tanto, que fallaron en encontrar la experiencia real y las condiciones genéticas. Si el entendimiento y la sensibilidad son dos fuentes de cognición totalmente independientes, Maïmon pregunta: ¿cómo es que la sensibilidad aparece solamente en los términos del entendimiento? (2010, p. 38). Tal aparición no nos dice nada acerca del lugar de donde proviene la sensación, acerca del noúmeno, que permanece necesariamente acordonado en el sistema de Kant. La solución de Maïmon –que Deleuze sigue– es postular que las intuiciones ‘formales’ de espacio y tiempo proveen la materia a la sensación que posee una magnitud intensiva determinada por diferenciales. Maimön se basa en Leibniz para argumentar que el espacio y el tiempo no son formas absolutas e ideales de la intuición, sino son

dos formas diferentes de diferenciación necesarias para que los seres finitos sientan un objeto como tal. Como resultado, podemos tener una experiencia real de lo infinito, intensiva y auto-diferenciada, pero solo desde la perspectiva limitada del ser sensible, lo que deja la mayor parte de este reino nouménico en la oscuridad y las sombras. Las magnitudes diferenciales que componen la sensación no pueden ser captadas por representaciones o por el pensamiento conceptual, sino forman 'Ideas del entendimiento' como Maïmon las llama, o noúmenos que solo aparecen posteriormente como representaciones. Para Maimön –y para Deleuze después de él– la diferencia en cuanto sensación es real, como tal puede pasar a través de la barrera que Kant fijó entre fenómenos y noúmenos, y puede ser seguida desde los objetos hasta sus diferencias genéticas a través del uso de ecuaciones diferenciales. Como dice Deleuze,

la genialidad de Maïmon consistió en mostrar lo inadecuado que es para la filosofía trascendental, el punto de vista del condicionamiento: los dos términos de la diferencia deben ser igualmente pensados -en otras palabras, la determinabilidad debe ser concebida en sí misma como apuntando hacia un principio de determinación recíproca (1994, p. 173).

Maïmon localiza el condicionamiento dentro de las sensaciones intensivas, y Deleuze ve también la sensación como diferencial y como condicionamiento, y la identifica con las ideas 'problemáticas' del pensamiento que se encuentran en la facultad de la razón. Como hemos visto, para Deleuze, la síntesis activa es consecuencia de la síntesis pasiva, lo que hace que la razón –o como prefiere llamarlo Deleuze, “el pensamiento”– sea una ubicación más conveniente del condicionamiento o la génesis trascendental.

La única manera de descubrir los principios trascendentales de la génesis, es asumir que la intuición pasiva de la sensación precede y condiciona la síntesis activa, ya que, como Deleuze señala, “el empirismo trascendental es la única manera de evitar que se trace lo trascendental dentro de los contornos de lo empírico” (1994, p. 144). En otras palabras, solo el empirismo trascendental es capaz de llevar cada facultad hasta su límite, al sintetizar “estados libres o

salvajes de diferencia en sí misma” (p. 144). Deleuze afirma que la tercera Crítica de Kant anticipa esas objeciones “al menos en parte”, puesto que “descubre el fundamento último que faltaba en las otras dos Críticas” (2004, p. 61). El fundamento que es descubierto es el acuerdo “libre, indeterminado e incondicional”, entre las facultades, lo que significa que “con la *Crítica del juicio*, entramos en la Génesis” (pp. 68-9). En este punto, cada facultad emerge por sí misma, sin restricciones y libre de ir hasta su límite, si bien, sin embargo, en armonía con las demás, una cooperación en la que se establece la necesidad de cada una. Aquí, la síntesis pasiva (sensación) emerge en una relación libre con una variedad de facultades, lo que les permite desarrollar ‘extrañas combinaciones’ (1984, p. xii) dentro de su “acuerdo discordante, [como] la fuente del tiempo” (1984, p. xiii).

Esta es la cuarta inversión que Deleuze “encuentra” en Kant, una vez más, obtenida de Rimbaud: “un trastorno de todos los sentidos o, más bien, un ejercicio no regulado de las facultades” (1984, p. xi). Deleuze asocia directamente esta “desregulación” de las facultades con lo sublime, que va más allá de la armonía de las facultades a la idea de totalidad que expresa, pero porque esta desregulación se aplica a todas las facultades y a la Idea problemática que condiciona a cada una de ellas, esta discordia deviene la condición del pensamiento. “Discordia de las facultades”, Deleuze clama, “cadena y mecha explosiva en la que cada una experimenta su límite, y no recibe de la otra (o no comunica a la otra), sino una violencia que la pone cara a cara con su propio elemento, como ante su disparidad o su incomparable” (1994, p. 141). Lo “dispar” o lo “incomparable” de la facultad es una descripción sucinta de la paradoja sublime que constituye la génesis trascendental de cada facultad, la Idea problemática o “elemento diferenciador” (p. 142) que la facultad intenta captar, pero no puede. Como Deleuze señala, esta idea es “la violencia de aquello que la fuerza a ejercitarse; de aquello que está forzada a captar; de aquello que, sin embargo, es también lo que no se puede captar (desde el punto de vista del ejercicio empírico)” (p. 143). Las facultades no reguladas también se multiplican

con la adición de Deleuze de las facultades de la imaginación de Kant (como se le suele entender), el lenguaje, la vitalidad y la sociabilidad, junto con otras “que aún no han sido descubiertas”. Cada facultad se desarrolla en torno a su límite; silencio para el lenguaje, anarquía para la sociabilidad, etc., cada uno es la Idea problemática responsable de la génesis trascendental de la facultad.

Esta Idea es sensación, como hemos visto, pero es una sensación sin extensión, sin un cuerpo o un signo que la representa. Es una intensidad que Kant definió como una sensación captada en su diferencia de cero absoluto, y que Deleuze dilucida como lo que crea, a la vez, la cualidad en lo sensible y el ejercicio trascendental en la sensibilidad (1994, p. 144). Esta intensidad diferencial, que es imperceptible empíricamente por lo que debe ser esquematizada primero en un objeto, es “percibida” por la síntesis pasiva (intuición) que la aprehende inmediatamente en el encuentro. Como Deleuze dice: “El privilegio de la sensibilidad como origen aparece en esto: que lo que fuerza a sentir y lo que solo puede ser sentido son una y la misma cosa en el encuentro, mientras que las dos instancias son distintas en otros casos” (pp. 144-145). Mientras que la síntesis activa solo puede representar las intensidades como extensión, las “Ideas” son capaces de pensar las intensidades como un “problema”⁷. Este “pensamiento” inherente a las “Ideas” viene directamente de Kant, para quien la razón opera a través de la toma de los fenómenos del entendimiento y del intento de moverlos, de lo condicionado a su condición, de descubrir los principios incondicionados que los fundamentan. En sus palabras: “La mente escucha la voz de la razón dentro de sí misma, que exige la totalidad para todas las magnitudes dadas” (CJ§26 254: 111/177).

⁷ Una vez más, Deleuze sigue muy cercanamente a Kant; “Kant nunca cesó de recordarnos que las ideas son esencialmente “problemáticas” (1994, p. 168). O de nuevo: “Kant fue sin lugar a dudas el primero en aceptar lo problemático no como una incertidumbre fugaz sino como el objeto de la idea y por tanto, como un horizonte indispensable de todo lo que sucede o aparece” (1990, p. 54). En este sentido, la razón es la facultad que plantea problemas, en la medida que sus objetos están por fuera de la experiencia posible y, por tanto, que solo pueden ser planteados como problemas.

La razón opera de acuerdo con las reglas del juicio: trata de esquematizar “Ideas” de una totalidad problemática como la condición incondicionada de los conceptos empíricos. Kant reconoce que este proceso de la razón da lugar a la ilusión trascendental (o antinomia), que lo incondicionado puede ser dado; y, en lugar de cuestionar si la razón funciona de acuerdo con las reglas del juicio, (es decir, si es representacional), decide en cambio, sustraer el elemento incondicionado y genético de la experiencia (el noúmeno) del ámbito de la representación.

Deleuze, sin embargo, “invierte” ese conjunto de relaciones, y busca la génesis de la representación en los “problemas” que representa el entendimiento conceptual y que resuelve o, quizás mejor, que *actualiza*. En este sentido, la aplicación de un concepto en un juicio está guiada por un “problema” como la “estructura” intensiva consistente, que permite que se encarne en una “cosa”. Como tal, las ideas problemáticas se convierten en noúmenos, en tanto que “fundamento” de la experiencia, pero este “fundamento” no es indiferenciado ni es inmutable (como el noúmeno inaccesible de Kant). Es una sensación intensiva y diferencial que actúa como el “acontecimiento” genético de la experiencia, un destello de perspectiva sobre el todo abierto (o el ser) del que proviene, y que se expresa en una individuación única. Deleuze mantiene, por tanto, la distinción entre fenómenos y noúmenos, pero la replantea, como la síntesis activa y la pasiva, como lo actual y lo virtual, o como la experiencia y la idea problemática, y establece como genética su diferencia trascendental, en la medida que crea el acontecimiento de la sensación. Según Deleuze, Kant no construyó una “lógica de lo sensible”, sino más bien una estética “en donde lo sensible es válido en sí mismo y se desarrolla en un *pathos* más allá de toda lógica, que capta el tiempo en su surgimiento, en el origen mismo de su hilo y su vértigo” (1984, p. xiii). Dice (no sin cierta satisfacción) que la lógica de lo sensible es una inversión impactante, y bastante “contraria a Kant” (1994, p. 143), incluso si es Kant quien la elabora.

Deleuze le da un giro a Kant, al argüir que el noúmeno es sensación, que no solamente es un acontecimiento en cuanto genético,

sino que es además determinable por fuera de los límites de la representación, a través del cálculo diferencial. “La diferencia no es fenómeno, pero el noumèno es cercano al fenómeno” (Deleuze, 1994, p. 280); la diferencia produce los fenómenos internamente e inmanentemente, o, en otras palabras, es genética. Según Somers-Hall, el cálculo diferencial “permitirá [a Deleuze] postular en contra de Kant, la posibilidad de determinaciones que, aunque estrictamente no son nada en relación con la representación, sin embargo, no son estrictamente nada” (2009, p. 145). Estas determinaciones son Ideas, o más precisamente, el pensamiento es la actualización de las Ideas como la individua[t]ión del ser mismo.

En tanto “pensamiento” problemático de una totalidad que está por fuera de la experiencia subjetiva, pero que, sin embargo, actúa como su condición genética, una Idea es una cuestión de sentido más que de cognición, y del cuerpo más que de la conciencia. Las ideas proporcionan una “unidad” sistémica a las facultades que no resuelven sus diferencias irreductibles, sino les proporcionan “estructuras” intensas que dan coherencia a la experiencia⁸. Las ideas son, entonces, los pensamientos de un Cogito disuelto, que

repite los tres aspectos del Cogito: YO SOY como una existencia indeterminada, EL TIEMPO como la forma bajo la cual esta existencia es determinable, y el YO PIENSO como una determinación. [Las Ideas ...] son indeterminadas con respecto a su objeto, son determinables en cuanto a los objetos de la experiencia, y portan el ideal de una determinación infinita con respecto a los conceptos del entendimiento (1994, p. 169).

Como mostré antes, según Deleuze, dicho pensamiento explota el centro estelar del sujeto trascendental, lo ahoga en la variabilidad, enfrenta el pensamiento con sus condiciones reales en tanto

8 Mientras Deleuze describe el pensamiento como un “amor” que atraviesa y conecta varias facultades, este también implica una ‘cólera’ que define una ‘situación revolucionaria’ que, según él, “causa que la idea explote en lo actual” (1994, p. 246). Esta aparición excesiva es también una destrucción amorosa de los límites de las “facultades”, o lo que él llama también una “ocasión sublime” (1994, p. 190).

problemas, y exige soluciones que, como señala Deleuze, son “compuestas de mil maneras diferentes” (1994, p. 169). Con una sonrisa descarada, Deleuze admite que “quizás esto no aparece suficientemente claro en Kant” (p. 170).

Sin embargo, la Idea problemática sí aparece en Kant, aparece en lo sublime. Deleuze sostiene que allí, la Idea surge de los restos de la subjetividad trascendental, capaz de ser “pensada” por una imaginación que, finalmente, se desató del entendimiento. Escribe Deleuze,

la imaginación esquemática de la *Crítica de la razón pura* está todavía bajo la lógica del sentido común; la imaginación reflexiva del juicio de lo bello está todavía bajo el sentido común estético. Sin embargo, en lo sublime, de acuerdo con Kant, la imaginación es forzada o constreñida a enfrentar su propio límite, su *phantasteon*, su máximo, que es igualmente el inimaginable, lo informe o lo deformado en la naturaleza (CJ§26). Más aún, la imaginación transmite esta restricción al pensamiento mismo, que a su vez se ve obligado a pensar en lo suprasensible como la fundación de ambos, de la naturaleza y de la facultad de pensar: el pensamiento y la imaginación entrar aquí en una discordancia esencial, en una violencia recíproca que las condiciona a un nuevo tipo de acuerdo (CJ§27) (1994, p. 321).

En otra parte, Deleuze arguye,

la armonía entre las facultades sólo puede aparecer bajo la forma de una *armonía discordante*, ya que cada una se comunica con la otra solamente por medio de la violencia que la confronta con su propia diferencia y con su divergencia respecto a las otras. Kant fue el primero en proporcionar el ejemplo de una tal armonía discordante, la relación entre la imaginación y el pensamiento que se produce en el caso de *lo sublime* (1994, p. 146, cursiva agregada).

En lo sublime, entonces, Kant descubre una facultad no regulada por el sentido común y, por lo tanto, dispuesta a explorar su ejercicio trascendente en el ámbito de las Ideas.

Deleuze argumenta que las Ideas son “estructuras suprahistóricas” y virtuales que se actualizan mediante un “génesis estática”, un “suceso” que “puede entenderse como el correlato de la síntesis pasiva” (1994, p. 183). Por lo tanto, una Idea surge cuando se cumplen ciertos criterios estructurales y genéticos que son específicos para el dominio de su llegada, pero no están determinados por dicho dominio, no son fijos, y son superados continuamente como una facultad que se desarrolla más allá de sus límites anteriores. Como dice Deleuze, los dos elementos de una Idea virtual y su actualización son ‘ecos que no se parecen entre sí’, puesto que, “las series ideales gozan de la doble propiedad de la trascendencia y la immanencia en relación con lo real” (p. 189). Por lo tanto, la Idea es actualizada como el momento creativo / crítico, el momento cuando el pensamiento descubre sus condiciones reales para sobrepasar sus límites, sus condiciones reales son diferencia (la Idea diferencial) que el pensamiento actualiza en devenir. Estos son los momentos de transformación, los momentos de revolución, los momentos de una síntesis pasiva completamente indeterminada cuyo suceso da lugar a un acto. Este suceso, exclama Deleuze, es “una ocasión sublime [...] que hace que la solución explote como algo abrupto, brutal y revolucionario. Tener una idea es esto también” (p. 190).

1.4 Presentación negativa y el sentimiento-intelectual de lo sublime

La significación de lo sublime, para Deleuze, es la manera en que la *Crítica del juicio* hace colapsar la determinación conceptual de la experiencia que se encuentra en la *Crítica de la razón pura*. Ese colapso anuncia una nueva relación entre la imaginación y la razón que se encuentra en la experiencia estética, un “sentimiento intelectual” [Geistesgefühl] (CJ, segunda Introducción 192: 32/103) que resulta de la ‘sintonía mental’ de la imaginación y la razón en lo sublime. El “sentimiento intelectual” de lo sublime es consistente con el entendimiento de Deleuze de la lectura de Nietzsche sobre la crítica: “El punto de la crítica no es una justificación, sino una manera diferente de sentir: otra sensibilidad” (1983, p. 94). Este “sentimiento” o sensación es muy inusual, ya que la experiencia

sublime excede nuestra capacidad para representarlo, y nos causa dolor, al mismo tiempo que encontramos dentro de nosotros mismos el poder de la razón y las ideas, que son capaces de pensar ese exceso, y nos causan placer. Por lo tanto, lo sublime es una experiencia de este “disenso” (Deleuze, 1984, p. 51), una experiencia intensa de la “violencia recíproca” (Deleuze, 1994, p. 321) que constituye su “sentimiento-intelectual”, y la manera –un tanto masoquista– de encontrar “la armonía en el dolor” (2004, p. 62).

Todas estas formulaciones apuntan hacia el papel de la presentación negativa en el sublime, hacia el hecho de que las síntesis activas del esquematismo no pueden representar las ideas producidas por lo sublime, que solo pueden aparecer como la ausencia de lo que es esencialmente impresentable. Hasta ahora, muy de Kant. Pero Deleuze insiste en la materialidad de las ideas, en su existencia problemática como la génesis intensa de la síntesis pasiva, y, por lo tanto, como la sensación misma. Los “sentimientos-intelectuales sublimes” no sufren de una falta de presencia, sino de su exceso, estos están demasiado presentes para la síntesis activa de la representación, que no puede captarlos dentro de la estructura de la consciencia, del pensamiento lógico. Lo sublime es, por lo tanto, necesario para revelar esta inadecuación, y para forjar una conexión (aunque en una presentación negativa) entre la intuición y el infinito, a través de un “signo” expresivo de la síntesis pasiva, de una fuerza genética que debe sentirla (pero que no puede). Como dice Deleuze, hay “en esta *presencia excesiva*, la identidad de un ya-aquí y de un siempre con retraso” (2003, p. 51, cursiva agregada), lo que significa que “la semejanza surge como el producto brutal de medios no semejantes” (p. 115). Dicha sensación es lo que experimentamos cuando se han superado nuestras condiciones de la experiencia posible, pero cuando esta sensación aparece, se evapora simultáneamente, ya que la idea de infinito que ‘piensa’ no puede aparecer en su sentimiento-intelectual. La sensación actualiza la idea infinita, y, al hacerlo, da una presentación, una “expresión analógica” como Deleuze la llama en su libro sobre Francis Bacon,

de lo que no puede ser presentado. En esta medida, entonces, dicha sensación “analógica”, que expresa *esto no es eso*, va más allá de las condiciones en que la experiencia posible encuentra una síntesis activa, porque manifiesta sus condiciones reales en cuanto síntesis pasiva, en y como experiencia, en últimas, porque experimenta sus condiciones reales en una experiencia real. La sensación sin forma de un infinito que la excede enteramente, es el estatuto paradójico de un “sentimiento-intelectual” sublime; aunque implica la presentación negativa, no está confinada ni definida por lo negativo. Por otro lado, la presentación negativa es la presentación positiva de lo que no puede ser representado, y, como tal, es negativa solo en relación con la síntesis activa, dado que la actualización que causa que lo actual difiera de sí mismo (es decir, la Idea problemática), el sentimiento-intelectual sublime, es totalmente positivo, y es la presencia de un infinito no actual, sino genético. Dice Deleuze que “el sin sentido”, “no es la ausencia de la significación, sino, por el contrario, el exceso de sentido” (2004b, p. 187). Entonces, una sensación sublime “piensa” la diferencia en sí en cuanto infinito virtual, no como un objeto, sino como un “problema” que arrastra lo virtual en la materia, donde no es “él mismo” (y por lo tanto se “presenta negativamente”), por lo que sólo puede ser presentado como “otra cosa”. Se trata de una ‘otra cosa’ trascendental y permanente, podemos decir, que está presente solo como el “todavía no”, como el futuro de la tercera síntesis del tiempo, como lo nuevo. Este sentimiento-intelectual articula sus estructuras ideales, las explora y las extiende, pero nunca las agota –y ciertamente nunca es esto– en un proceso de creación material.

Este proceso de creación material también anima el arte, o tal vez mejor es arte, cuyas obras, dice Deleuze, “se desarrollan alrededor o sobre la base de una fractura que no puede nunca tener éxito en ser llenada” (1994, p. 195). En este sentido, entonces, la pintura trata de hacer visibles, las fuerzas invisibles, al igual que la música trata de hacer audibles las fuerzas no sonoras, o que el cine “busca acceder a lo que no puede ser pensado en el pensamiento” (Deleuze, 1989, p. 168), y la poesía intenta articular “la palabra secreta que no tiene sentido” (Deleuze, 1994, p. 291); cada arte desarrolla su problema

único (es decir, su condición trascendental) en sensaciones (sentimientos-intelectuales) de su propia diferencia que lo define. Deleuze admite una “ontología moderna” de las artes, que busca sus propias condiciones *a priori* a través de un proceso de “crítica” inmanente. Mientras que en la superficie puede parecer que este proceso termina con el descubrimiento de las condiciones *a priori* que determinan un arte (el color y la línea para las artes visuales, el lenguaje para la poesía, el movimiento y el tiempo para el cine, etc.), estas condiciones suministran más bien, el material específico de experimentación para cada arte, que sufre cambios radicales y mutaciones, en tanto actualiza su estructura y su ‘problema’ genético. Como señalan Deleuze y Guattari,

Es aquí que el arte accede a su auténtica modernidad, que simplemente consiste en la liberación de lo que estaba presente en el arte desde sus inicios, pero estaba oculto en fines y objetos, aún si son estéticos, y por debajo de recodificaciones y axiomáticas: el proceso puro que cumple en sí mismo, y que no deja de llegar a su plenitud a medida que avanza - arte como “experimentación” (1983, pp. 370-371).

La forma modernista por excelencia es la serie, tal como ésta emerge del proceso modernista de experimentación constante. Deleuze adscribe claramente a un entendimiento vanguardista del arte, pero con la importante salvedad de que su ‘modelo’ es de-subjetivizado, des-historizado y ‘universalizado’, como el modelo para la vida misma. En este sentido, “no hay otro problema estético que el de la inserción del arte en la vida cotidiana” (1994, p. 293), la más breve declaración que hizo Deleuze sobre las políticas del arte. Para él, el Modernismo es un proceso de crítica que descubre sus condiciones solo por ir más allá de sus límites anteriores, solo al actualizar sus propios problemas, sus propias ideas, que siempre se le escapan, como el borde del infinito creativo y abierto. A diferencia de nuestra comprensión usual del Modernismo, Deleuze no ve este proceso como un “arte” puro, que gracias a su “pureza” puede emerger como nuevo y autónomo, muy al contrario, lo que es “moderno” en cada arte, es precisamente su habilidad de creación permanente.

Referencias

- Deleuze, G. (1978). *Kant: synthesis and time* (Trad. McMahon, M.). <http://www.webdeleuze.com>
- Deleuze, G. (1978a). *Second lesson on Kant* (Trad. McMahon, M.). <http://www.webdeleuze.com>
- Deleuze, G. (1978b). *Fourth lesson on Kant* (Trad. McMahon, M.). <http://www.webdeleuze.com>
- Deleuze, G. (1983). *Nietzsche and Philosophy*. (Trad. Tomlinson, H.) Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1984). *Kant's Critical Philosophy, The Doctrine of the Faculties* (Trad. Tomlinson, H and Habberjam, B). University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (1989). *Cinema 2, The Time-Image* (Trad. Tomlinson, H. and Galeta, R.). University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (1990). *The Logic of Sense* (Ed. Boundas, C. V.). Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1991). *Empiricism and Subjectivity, An Essay on Hume's Theory of Human Nature*. (Trad. Boundas, C. V.). Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. (Trad. Patton, P.). Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2003). *Francis Bacon: the logic of sensation* (Trad. Smith, D.). Continuum.
- Deleuze, G. (2004). *Desert Islands and Other Texts 1953-1974*. (Ed. Lapoujade, D.). Semiotext(e).
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus, Capitalism and Schizophrenia* (Trads. Hurley, R., Seers, M. y Lane, H. R.). University of Minneapolis Press.

- Kant, I. (1929 [1st ed 1781, 2nd ed. 1787]). *Critique of Pure Reason* (Trad. Kemp, N.). Macmillan.
- Kant, I. (1956). *Kritik der reinen Vernunft* (Ed. Weischedel, W., Vols. 3 and 4 in Suhrkamp's paperback edition). Suhrkamp.
- Kant, I. (1987 [1790]), *Critique of Judgment* (Trad. Pluhar, W. S.). Hackett Publishing Company.
- Kant, I. (1956). *Kritik der Urteilskraft* (Ed Weischedel, W., Vol. 10 in Suhrkamp's paperback edition). Suhrkamp.
- Kerslake, C. (2009). *Immanence and the Vertigo of Philosophy, From Kant to Deleuze*. Edinburgh University Press.
- Toscano, A. (2006). *The Theatre of Production, Philosophy and Individuation between Kant and Deleuze*. Palgrave Macmillan.

2. La crueldad en el pensamiento humanista

DOI: <https://doi.org/10.38017/9789588966458.02>

Mónica Zuleta Pardo¹

2.1 La inmanencia

Este texto está basado, en parte, en los exámenes que hizo Gilles Deleuze sobre T. Hobbes, E. Kant y B. de Spinoza. El autor concibió la pedagogía no como una actividad para enseñar cosas abstractas, sino como un modo de pensar pluralista que está movido por el punto de vista de la diferencia. Sus estudios sobre los proyectos filosóficos más importantes conforman una crítica sobre el pensamiento moderno, que no solo pone en evidencia su novedad como inventor de un espacio-tiempo, sino que, a la vez, desnuda el conformismo que lo caracteriza que se funda en las premisas de lo uno y de la universalidad que se expresan por igual en sus tres vertientes principales: el positivismo, el racionalismo y la dialéctica. Igualmente, dichos estudios muestran las propiedades del pensamiento moderno que se rebeló contra el sentido común y planteó proyectos insumisos, perturbadores y vitalistas como, por ejemplo, el ético de Spinoza. Como dice el autor en su examen sobre F. Nietzsche, pensar no consiste en reflexionar sabiamente para producir ideas complejas, después de mucho esfuerzo, sino en inventar conceptos que nos permitan ver lo que nos es invisible y apreciar lo que nos es despreciable; que nos alejen del nihilismo que se manifiesta en el resentimiento, en la mala conciencia y en el ideal ascético.²

1 Investigadora independiente. Doctora en historia, Universidad Nacional de Colombia; postdoctora en estudios sociales críticos, Universidad de Córdoba, Argentina. mzuleta@gmail.com

2 Dice Deleuze que Nietzsche hizo una filosofía en contra de la crítica de Kant porque, aunque este último planteó la filosofía en términos de valores, “engendró un nuevo conformismo y nuevas sumisiones” (1986, p. 7).

La inmanencia es la característica del pensamiento de la modernidad, porque conecta el espíritu con el mundo. No obstante, la crítica de Deleuze evidencia que, para no entrar en conflictos con los poderes reinantes, la tendencia filosófica dominante hizo alianzas con la religión y, en vez de llevar la conexión espacio-temporal hasta las últimas consecuencias, reintrodujo la moral preponderante como ilusiones o metas a alcanzar. Dice el autor que, solamente filósofos pluralistas como Spinoza o como Nietzsche, hicieron del pensamiento una acción propiamente terrenal, pero que sus propuestas han sido deformadas para hacerlas parecer *normales*, para volverlas *amigas* del sentido común, para hacerlas caber en los modelos conformistas, para extraerles sus *demonios*.

El objeto de la filosofía inmanente, spinozista, nietzscheana o deleuziana, es lo que es, no lo que debe ser. Sus conceptos, que considera como creaciones artísticas, en cambio de como realidades o verdades, atañen a lo que está sucediendo, en vez de a ideales eternos; conciernen a los modos de existencia en vez de a mundos trascendentes. Se basa en la premisa de que pensamos gracias a que actuamos, ya que nuestras ideas sobre las cosas resultan de nuestra potencia y del modo en que la actualizamos. Dicha filosofía no solamente introduce el pensamiento en el mundo, en espacios-tiempos particulares, sino invierte el presupuesto que le da prelación a las ideas, al convertir a la razón en una fuerza humana universal y necesaria para plantear, en cambio, que somos parte del mundo, que nuestras ideas resultan de nuestra existencia. Igualmente, para diferenciar el ámbito de las acciones del de las ideas, y aclarar que ambos son inconexos e independientes, que las acciones engendran acciones y no pueden engendrar ideas, mientras que las ideas engendran ideas y no pueden engendrar acciones; que la conexión entre ambos ocurre por medio de los afectos, porque si actuamos tristemente, es decir, coaccionados por la piedad o por la esperanza, por causas externas, pensamos igualmente, tristemente; que la alegría es consecuencia de las acciones libres y de las ideas sobre esas acciones que son siempre adecuadas; que, para querer otras cosas, para apreciar y percibir otras cosas, necesitamos de la alegría

que nos conduce a actuar de otras maneras y, por consiguiente, a pensar de otras maneras.

Los exámenes de Deleuze sobre la filosofía moderna desnudan, en últimas, que, para instaurar a la realidad como su nuevo objeto, el pensamiento de la semejanza se cobijó en el supuesto de la superioridad, que impuso a las mayorías encarnadas en el hombre blanco, en el lugar de Dios, mientras les suprimió a las minorías no solamente el derecho a pensar, sino, peor aún, el derecho a existir.

2.2 La violencia en Colombia³

Desde que Colombia existe como república independiente, hace más de 200 años, se practica la violencia como una manera usual de hacer política. Esa circunstancia ha diferenciado al país, puesto que otros similares han sufrido también guerras y conflictos armados a lo largo de su historia republicana, pero de forma ocasional. Se han elaborado innumerables explicaciones sobre las posibles causas de la violencia colombiana, sobre todo desde el siglo pasado, cuando dejó de ser considerada como un asunto normal y se volvió un problema que debía ser resuelto.

Las explicaciones sobre la violencia han configurado un archivo que, además de hechos y teorías, contiene las preferencias, los deseos y sentimientos, de grupos que tuvieron influjo en la opinión mayoritaria, de adentro y afuera del país, como las élites o los partidos y movimientos políticos, los intelectuales, los académicos

3 Este apartado es una síntesis de varias de las conclusiones sobre las investigaciones dedicadas al estudio de la moral, de las prácticas intelectuales, en el país, que están presentes en la literatura sobre la guerra campesina de mediados del siglo XX, y publicadas entre 1930 y 1990, en distintos medios, como libros, artículos de revista, comentarios políticos, diarios, crónicas, biografías, etcétera. Esas investigaciones las realicé, primero en la Universidad Central de Bogotá, entre el 2004 y el 2014, como coordinadora del grupo de investigación *Socialización y violencia*; y, posteriormente, como investigadora independiente, entre el año 2014 y el 2017; han tenido patrocinios de instituciones privadas y públicas colombianas. Sus resultados puntuales han sido publicados en revistas y libros, nacionales y extranjeros.

o los sectores religiosos. En otras palabras, el archivo posee los valores y las interpretaciones que, durante un siglo, permitieron que se hablara de las prácticas políticas a través de unos afectos específicos, y que estas se percibieran como unos ordenamientos particulares.

Supuse que un modo novedoso de tratar el problema de la violencia era realizar una crítica a ese archivo, que develara sus sistemas valorativos (Zuleta, 2012). Escogí la literatura documental que se publicó entre 1920 y 1990, que se preocupó por las confrontaciones que tuvieron lugar en el siglo pasado hasta los años cincuenta, entre otras, por la guerra campesina entre integrantes de los partidos tradicionales, que se denominó *la Violencia*, porque fue considerada como de extrema crueldad.

Pero no quise conformarme con develar los valores, sino busqué sus mecanismos de constitución, sus modos de funcionamiento, sus efectos, entre otros. Abandoné el punto de vista que demanda ir tras la *verdad* y, en cambio, me propuse examinar la *verdad* que gobernó a la política colombiana durante ese tiempo (Zuleta, 2010).

Me guíé por filósofos que hicieron lo mismo; por Spinoza que sostiene que la *verdad* no resulta de aplicar un método que garantice seguir un camino predeterminado para conocer, o de realizar un esfuerzo intelectual basado en unos criterios *universales y necesarios* que le imponen unos estándares a su producción (Zuleta, 2011). Para el autor, la verdad resulta de examinar el papel que cumplen los valores en la conformación de las prácticas de avasallamiento. Y sugiere, entonces, primero, identificar los sentimientos en los que se cobijan los valores para conformar estilos de sumisión; segundo, determinar sus distintas emociones, que dan lugar a los ordenamientos de los que se nutre el avasallamiento; y tercero, dar cuenta de sus mecanismos de funcionamiento, que legitiman las artimañas en las que se construyen los consensos que permiten, en primera instancia, que unos sometan a otros, como si tuvieran derecho, y prohíben, en segunda instancia, que los sometidos se defiendan, como si no tuvieran derecho.

Consideré que criticar la moral contenida en el archivo era un medio de desnudar la responsabilidad de la política, en la constitución de las prácticas de avasallamiento que nos caracterizan. En ese sentido, en primer lugar, descubrí el manto que cubre los sistemas de valores en los que se sostiene la *verdad* acogida sobre las prácticas políticas dominantes; en segundo lugar, evidencíé las justificaciones en las que descansan los ordenamientos que sustentan esa verdad; finalmente, mostré las artimañas que se inventaron para legitimarla.

La primera conclusión a la que llegué hizo que me diera cuenta de que la literatura que escogí está hecha de condenas que, de un lado, reprueban de antemano los hechos que intentan explicar y, de otro lado, atribuyen como causa de los mismos a la consecuencia, y como consecuencia a la causa. Precisamente, sin importar que hubieran pertenecido a grupos políticos distintos, o que hubieran empleado teorías diferentes para explicar los hechos, la mayoría de los autores usaron un planteamiento circular según el cual la sociedad colombiana es violenta porque no es racional, y no es racional, porque es violenta. Igualmente, le atribuyeron la responsabilidad de esa supuesta no racionalidad al que consideraron como *el enemigo*: los partidos tradicionales se culparon entre sí, o los partidos de izquierda culparon al establecimiento, o los científicos culparon a la ignorancia, o los tecnócratas culparon al atraso, etcétera.

El círculo vicioso en el que está atrapada la lógica explicativa que, a mi juicio, no es exclusivo de los autores examinados, sino hace parte de la moral dominante, acusó a la sociedad colombiana de no poseer la razón, y atribuyó esa carencia como la causa de la violencia. En otras palabras, esa moral supuso que los colombianos no somos *sujetos* sino somos *objetos*, y que estamos más cerca de la naturaleza que otros pueblos que considera como *civilizados*.

Denomino prejuicios a esa moral. Los prejuicios no solo incumben a supuestos que estimulan que las explicaciones sean círculos viciosos que parten de creencias predeterminadas, sino convierten a lo que es visto en lo que es apreciado, a la percepción en afectos, y a lo que es apreciado en lo que es visto, a los afectos en percepción.

En el caso de los prejuicios de la moral que examiné, indujeron a que la violencia fuera apreciada como un asunto de *salvajes* y, viceversa, a que lo *salvaje* fuera percibido como violencia.

Un segundo examen me hizo ver algo que no había percibido, que la moral de la literatura que examiné está compuesta por dos tipos de prejuicios: unos que se gobiernan por la lógica amigo-enemigo, que aprueban que las disputas políticas se zanjen a través de la violencia, porque autorizan a que los contendores se castiguen violentamente; que cambiaron de significados porque varió lo que era considerado como amigo y enemigo. Y otros que fueron compartidos por amigos y enemigos, y que permanecieron en el tiempo que aprueban que el *superior* abuse del *inferior*, al aceptar como si fuera algo normal que los considerados como inferiores sean sometidos por la fuerza para sacarles provecho (Zuleta, 2014).

Capté, entonces que los colombianos compartimos los prejuicios del humanismo anglosajón y europeo. Cada vez es más claro que los estados modernos que han conformado los países donde se desplegó el pensamiento humanista se han gobernado por la lógica amigo-enemigo; que, como en Colombia, esos estados han cambiado los significados de los considerados como amigos y enemigos, porque algunos grupos de los *enemigos* que eran invisibles, como por ejemplo, los obreros o los campesinos blancos, se han hecho *ver* y *apreciar* y han obligado a que las leyes los reconozcan. Asimismo, cada vez es más evidente que esas sociedades están levantadas sobre las minorías mediante el racismo, el clasismo, el machismo, el colonialismo, etc. Concluí que la moral colombiana relativa a las prácticas políticas en el siglo XX, es similar a la moral del humanismo europeo; que ambos, los denominados *civilizados* y los llamados *bárbaros o salvajes*, hemos compartido los mismos valores; que, nuestras diferencias han sido de matices.

En lugar de mirar la moral de la crueldad como una cuestión que particulariza el país, me interesé por entenderla como una cuestión que atraviesa la modernidad. Me dispuse a develar el tipo de prejuicios que están presentes en el pensamiento humanista

dominante, primero en los siglos XVII y XVIII, en el momento de su surgimiento, y, después en el siglo XIX y XX, en el momento de su auge. En últimas, quise buscar el papel que cumple esa moral en los significados de los conceptos dominantes, de sujeto, de Estado y de civilización.

Aunque se han realizado varias críticas al humanismo, estas no establecen diferencias entre los dos tipos de prejuicios de los que vengo hablando, sino los abordan como si fuera lo mismo. Insisto, a través de la lógica amigo-enemigo, el humanismo dio lugar al reinado de las mayorías; y mediante la lógica superior-inferior, autorizó a las mayorías a avasallar a las minorías.

2.3 La moral de la crueldad

Entiendo como moral de la crueldad la autorización a abusar, que, sin necesidad de justificar, una sociedad concede a unos grupos que juzga como superiores, para que obtengan provecho de otros que valora como inferiores, a través del dolor, la humillación y el miedo. Dicha autorización, para operar, primero, se vale de prejuicios que precisa mediante distintivos que establece anticipadamente como evidencias de lo superior y lo inferior, y atribuye a la esencia de quien los porta; segundo, es la fuente de poder de los que dominan, aunque es acatada también por los dominados; y tercero, no obedece leyes y normas explícitas sino implícitas.

Si bien es de larga data, la autorización cambia constantemente las maneras en que se manifiesta, al compás de los cambios de significados de los valores en los que descansa. Por ejemplo, durante el tiempo de consolidación de la modernidad, entre los siglos XVII y XVIII, variaron los personajes en los que se encarnaron los valores de lo superior y lo inferior, de nobles y plebeyos, a mayorías y minorías. También, se transformaron los sentimientos hacia lo inferior, del rechazo al desprecio. Igualmente, se modificaron las prácticas de sometimiento a la inferioridad, que se volvieron prioritariamente colonizadoras.

Por último, cambió el portador de la razón, distintivo emblemático de la superioridad, que dejó de ser Dios y pasó a ser el *hombre blanco*. Con solo hojear las obras emblemáticas de la filosofía moderna, varios asuntos llaman la atención: aunque dijo separarse de la religión, no se interesó en estudiar prácticas evaluadas como malvadas, sino se dedicó exclusivamente a examinar las conductas juzgadas como buenas. Asimismo, a los que apreció como superiores, les atribuyó *a priori* la bondad, junto con la posesión de la facultad de la razón, y los consideró como *civilizados y mayores de edad*; mientras que, a los que juzgó como inferiores, los consideró también *a priori*, como *salvajes y menores de edad*. Aunque juzgó a los enemigos como los malvados, los apreció como portadores de la razón.

La crítica es un modo de pensar que surgió en los albores de la modernidad. Sus filósofos más representativos no solamente combatieron explícitamente los prejuicios, sino que se empeñaron en liberar al pensamiento de sus influjos. Ha sido notorio, tanto el impacto de sus obras, en los ámbitos de la ciencia, la política, la economía y el arte; como la admiración que éstas han suscitado, en ambos, en los grupos apreciados y en los menospreciados. No obstante, a pesar de su novedad y notoriedad, se apalancó en prejuicios que naturalizó.

En los inicios de la modernidad, Spinoza trató el problema de los prejuicios que yo denomino crueles, que consideró la base de los supuestos de la filosofía predominante de su época. Dijo que la vieja conceptualización escolástica y la nueva conceptualización racionalista solo se diferencian en apariencia, que ambas tienen en común el hecho de estar gobernadas por prejuicios, que ambas asignan fines a las acciones que enmascaran en ideales que toman prestados de la moral, y les transfieren los valores religiosos que están presentes en conceptos como *Dios o bien o razón*.

Afirmó que, el prejuicio dominante de la filosofía, tanto antigua como nueva, descansa en la suposición de que Dios creó a la naturaleza y a los humanos, en razón a fines. En esa dirección,

sostuvo que, la filosofía supone, primero, que las cosas actúan de acuerdo a fines; y segundo que, como cualquier humano, Dios actúa de manera *intencional* y *voluntaria*, para ser admirado por sus creaciones⁴.

El autor develó los procesos involucrados en la conformación de los prejuicios y formuló un camino para cambiar su funcionamiento, al concebirlos como ficciones inconscientes que subsumen voluntades e intereses conscientes. Según los análisis del autor, los prejuicios se configuran cuando la vida humana se deja dominar por el padecimiento y la tristeza, en vez de por la actividad y la alegría.

De acuerdo con su perspectiva, los prejuicios que son etéreos al principio, se concretizan cuando se entabla comunicación entre un modo de apreciación que asocia sentimientos, saberes y preocupaciones diversas, y un orden de percepción que organiza, en conjuntos homogéneos, cosas y acciones heterogéneas. Mediante esa comunicación, el orden perceptivo sobresaliente se vuelve el objeto a representar por el modo de apreciación que domina y, a la inversa, el modo de apreciación dominante es objetivado por el orden de percepción predominante. Entonces, la función que cumplen los prejuicios es hacer que domine la apreciación de un tipo de relaciones entre las cosas, y la visión de una clase de valores sobre las cosas.

En el siglo XVIII, se conformó la serie de prejuicios expresados mediante el mandato: ¡la naturaleza es salvaje! El término *salvaje* resultó de la conversión en desprecio, del sentimiento de miedo que se sentía por las pasiones. Y el nuevo orden al que se refirió, la vieja expresión *naturaleza*, se organizó, cuando las cosas y las acciones se percibieron como apariciones espaciotemporales, en vez de como

4 En palabras de Spinoza, “Todos los prejuicios que intento indicar aquí dependen de uno solo, a saber: el hecho de que los hombres supongan, comúnmente, que todas las cosas de la naturaleza actúan, al igual que ellos mismos, por razón de un fin, e incluso tienen por cierto, que Dios mismo dirige todas las cosas hacia un cierto fin, pues dicen que Dios ha hecho todas las cosas con vistas al hombre, y ha creado al hombre para que le rinda culto” (1980, p. 89).

apariencias. La asociación entre el sentimiento de desprecio por lo que era considerado como no humano y la percepción de la realidad como una forma espaciotemporal, dio origen al supuesto de que, aunque es tan terrenal como la naturaleza, el humano es superior porque posee la capacidad de legislarla. De esa suposición, surgió el *sujeto* como protagonista, lo que estimuló a que, en cambio de querer la muerte para gozar de la compañía de Dios, las mayorías quisieran mandar un mundo hecho a su medida, por medio de sus propias fuerzas.

A continuación, hago un examen de las propuestas de autores que, en la modernidad, hicieron una crítica a los prejuicios y desarrollaron un método de conocimiento que pretendió vencerlos. Comienzo el examen con la obra *Leviatán* de Hobbes, donde nació la noción de Estado moderno; lo contrarresto con la noción de multitud propuesta por Spinoza en el *Tratado político*, que sugiere una concepción plural de la actividad política en vez de uniforme; sigo con la obra de Kant, *Crítica de la razón pura*, de la que surgió el concepto de sujeto moderno; finalizo con el texto de Spinoza, *Ética demostrada según un orden geométrico*, que postula un concepto de razón que difiere del racionalista.

2.4 El concepto de Estado moderno

La obra *Leviatán*, de Hobbes, publicada en la primera mitad del siglo XVII, es considerada como el origen de la *filosofía política moderna*, porque la noción de Estado hizo plausible predeterminar, para la humanidad, un fin mortal, en vez de eterno (Cassirer, 1993a, p. 432). Materialista y escéptico, el autor sostuvo que lo *salvaje* es la cualidad principal de las sociedades que son gobernadas por el *derecho de naturaleza*, que definió como la libertad de usar el poder pasional que posee cada uno. Aseguró que los integrantes de dichas sociedades, en aras de obtener lo que quieren o de sobrevivir, “agreden a los demás o se defienden de las amenazas de los otros”, sin que a ninguno de sus miembros lo gobierne nada distinto “a la ley del más fuerte” (Hobbes, 1994, p. 110).

Hobbes afirmó que, las sociedades requieren construir un Estado para no vivir expuestas al gobierno del poder natural. Aquel se conforma, según él, cuando los integrantes de un grupo hacen un pacto por medio del cual, aceptan ceder su fuerza a una instancia legislativa que promete cuidarlos, “de los peligros que se causan ellos mismos, al ejercitar la libertad de hacer o no hacer” (1994, p. 105).

Aseguró que, dichas leyes resultan de la acción de la razón, en vez de la actividad de las pasiones; que, median entre los que mandan y los que obedecen; y que, surgen del compromiso individual de aceptar obedecerlas, que implica la cesión voluntaria al Estado, del derecho natural y es de carácter irreversible⁵. Concluyó que, una vez que los miembros de una sociedad conforman un Estado, sufren un proceso de metamorfosis, que los cambia de *salvajes* en *civilizados*. Y que las sociedades americanas “recién descubiertas”, eran la prueba empírica de sus argumentos, porque como estaban bajo el mando del derecho natural, vivían “en guerras fratricidas, crueles y perpetuas” (p. 108).

Cuestionó la suposición escolástica de que la razón es fruto de la acción voluntaria de una sustancia divina, pero mantuvo a Dios como creador de la naturaleza. Mediante el concepto de poder, sustrajo la filosofía del ámbito de la religión y la acercó al dominio científico que estaba configurándose, al reemplazar con fórmulas materialistas, las nociones esencialistas. También, liberó la razón del encierro en los círculos viciosos infinitos de la teología, para introducirla, en cambio, en un orden finito.

Simultáneamente, conservó el supuesto en el que Dios es un principio *supremo*. En tal dirección, introdujo la noción de derecho natural, en el punto de vista escolástico, y estableció una relación de asociación entre el viejo sentimiento de rechazo a las pasiones y el

5 Dice Hobbes: “De todo ello queda de manifiesto que, mientras los hombres viven sin ser controlados por un poder común que los mantenga atemorizados a todos, están en esa condición llamada guerra” (1994, p. 107).

nuevo fin de la paz (Hobbes, 1994, p. 145). Calificó la guerra como un estadio *inferior* de la humanidad, que debe ser superado por el Estado que valoró como *civilización*⁶.

Al asociar la guerra a las pasiones, Hobbes la condenó. Explicó lo *salvaje* como la supremacía del batallar instintivo que impide alcanzar la paz, porque no permite que haya leyes que calmen a los individuos de un grupo. Influenciado por el viejo sentimiento de rechazo a las pasiones y, a la vez, seducido por la nueva idea de la superioridad de la razón humana, sostuvo que el poder de la naturaleza tiene que ser vencido por las leyes del Estado.

2.5 El concepto de multiplicidad

A mediados del siglo XVII, a contracorriente de la tendencia dominante, Spinoza entabló en su proyecto político, relaciones novedosas con los prejuicios. Aunque incorporó la noción de *poder natural* de Hobbes, no estuvo interesado en abrir caminos que recomendaran fines que estimó como prejuicios. De sus reflexiones sobre las costumbres humanas, concluyó que los individuos aceptan ser esclavos cuando sus comportamientos se rigen por la esperanza a obtener una mayor felicidad, o por el miedo a sufrir una mayor infelicidad.

En el libro *Tratado Político*, el autor señaló que, cada sociedad –a las que llamó *multitud*– configura una forma de gobierno solo por el hecho de que se compone de individuos; y, que cada forma de gobierno está constituida por la sumatoria de los derechos naturales, o poderes, de los individuos que participan de la multitud. Igualmente, planteó que los regímenes no tienen un origen específico, sino son propios de cualquier tipo de agrupación; y son obedecidos espontáneamente, cuando sirven a todos los integrantes, porque sus leyes engloban los deseos de cada uno y, artificialmente, cuando benefician a unos y perjudican a otros, en cuyo caso, para hacerse obedecer, se acompañan de la fuerza o la

6 Según Deleuze (2003), Hobbes hizo variar el pensamiento filosófico, al postular que el humano no nace como ser social sino adviene en uno, a través del Estado.

persuasión. Concluyó que, un régimen resulta cuando un número de individuos acepta, por conveniencia, formar un grupo y sumar los derechos naturales de cada uno (Spinoza, 1986, p. 100).

Le dio un vuelco, por tanto, a los postulados de Hobbes. Aunque siguió el argumento según el cual, la paz requiere de leyes, consideró que, coexisten diferentes modos de gobernar y que, lo que hace a un modo mejor que a otro, es la potencia con la que cada uno entrelaza los distintos poderes individuales para que actúen como si fueran uno solo. Asimismo, aunque compartió el supuesto de que los individuos buscan someterse a leyes que los protejan, postuló el acto de sometimiento como reversible en cambio de como irreversible, sin referirlo a la subjetividad. Igualmente, aunque afirmó que la decisión de renunciar al derecho natural es voluntaria, estimó como utilitaria en vez de como razonable, la promesa de obedecer las leyes, al estar motivada por el interés de cada integrante del grupo, de aumentar su poder.

El autor no compartió la tesis de que el derecho natural debe transformarse en ley natural. En cambio de asumir que alcanzar el Estado es el fin que vuelve superiores a los grupos humanos, sostuvo que este es el mismo poder natural, pero conformado por varios que actúan como si fueran uno. Asimismo, planteó que el Estado no es un fin predeterminado sino es una consecuencia, que es positiva, si resulta del uso de la razón de los que lo conforman para fortalecerse cada uno; y que es negativa, si es impuesta por la fuerza o la persuasión, por unos grupos que sacan provecho de subordinar a otros. Por tanto, no solo consideró que el Estado se puede disolver si no es útil a la multitud que lo compone, sino que, puede convertirse en un impedimento para el ejercicio de la razón.

Usó nociones no jerárquicas, como *multiplicidad* y *reversibilidad*, en vez de plegarse a conceptos que promueven las jerarquías, como *unidad* e *irreversibilidad*. El término multiplicidad dirige el argumento sobre la coexistencia de distintas formas de gobernar que funcionan con mayor o con menor potencia, según sus relaciones internas de entrelazamiento. Y el término reversibilidad

lidera el argumento sobre la atadura o desatadura de formas de gobierno, según si convienen o no, a los individuos que conforman la multitud. Definió la razón, no como una ley social que se configura para proteger a los integrantes de un grupo, sino como una ley particular que formula un individuo, para administrar sus pasiones y convertirse en causa libre (Spinoza, 1896, p. 277). Y definió el Estado, como una forma de gobierno entre otras, que es útil si satisface a todos los individuos que la constituyen, y es inútil si satisface a algunos.

La filosofía política de Spinoza, en conclusión, no participó del punto de vista religioso, pero sí empleó la lógica escolástica y la combinó con el materialismo. Su uso de la noción de poder natural, en ese contexto, es distinto al de Hobbes, porque no instituyó fines para las sociedades o para los individuos. Como, según el autor, lo instintivo es la marca de la política que se manifiesta como potencia, no se trata de que las sociedades se vuelvan racionales, sino de que los individuos actúen gobernados por la razón.

2.6 El concepto de sujeto

La obra de Kant, *Crítica de la razón pura*, que fue dada a conocer en la segunda mitad del siglo XVIII, es considerada como el origen epistemológico de la filosofía moderna, porque el método crítico que contiene facilitó hacer a un lado el conocimiento dogmático y teológico (Cassirer, 1993b, pp. 594-599). Aunque continuó aparentemente la tradición escolástica, al sostener que los seres humanos se guían por los fines de la razón, el autor rompió radicalmente con esta, al afirmar que esos fines no se alcanzan en el cielo sino en la tierra (Kant, 1993, p. 55). Aseguró que la razón se gobierna a sí misma; que, cuenta con unas facultades que le permiten ser autónoma, siempre y cuando el sujeto haga a un lado los dogmas y las pasiones; y que, además de la conciencia moral y la conciencia civilizatoria, la conciencia objetiva es uno de sus fines immanentes que alcanza a través de la elaboración de los juicios

sintéticos a priori que determinó como su sustrato. Su obra mayor es, entonces, un examen de las condiciones de posibilidad de los juicios que permiten conocer⁷.

Instauró a la razón, como la actividad subjetiva por excelencia. Definió la subjetividad como la fuerza representativa que, porque porta las condiciones que le permiten la unificación legislativa, puede someter a la naturaleza, al convertirla en su objeto de representación. Abandonó, por tanto, el supuesto filosófico dominante que definía al sujeto como sustancia y lo planteó como una instancia que lleva a cabo, de manera autónoma, las actividades necesarias para mandar a la naturaleza. En últimas, consideró que el sujeto es la razón y es el tribunal de la razón (Kant, 1993, p. 90).

Como sus predecesores, privilegió al entendimiento en el fin del conocimiento, pero lo hizo de otra manera. Varió el presupuesto que concebía el conocimiento como resultado de la concordancia entre sujeto y objeto, y postuló que, el sujeto gobierna la actividad de representar, no solamente porque piensa, sino porque aplica a la experiencia, los principios lógicos categoriales que posee *a priori*. Para el autor, el conocimiento resulta del sometimiento al objeto, por el sujeto, a través de la elaboración de representaciones que unifican, mediante formas lógicas, la diversidad espaciotemporal que recibe y que lo afecta realmente.

Según sus premisas, entonces, lo que permite conocer, objetivamente, es la acción mediante la cual, el entendimiento le procura a sus objetos de representación, formas sensibles organizadas que, aunque concuerdan con su concepto, no hacen parte de su representación categorial ni son empíricas (p. 124).

Kant atribuyó a la subjetividad, la capacidad de intuir a priori el mundo exterior y además, de darse cuenta de que lo intuye, a través de la facultad sensible. Sostuvo que lo sensible no se refiere a la percepción de datos empíricos, sino a la captación de fenómenos del

⁷ Según Kant, “la filosofía necesita una ciencia que determine la posibilidad, los principios y la extensión de todos los conocimientos a priori” (1993, p. 45).

orden espacio-temporal, acción que configura los planos subjetivos, de la exterioridad y la interioridad. Mantuvo, igualmente, la idea tradicional de que, a través de la facultad del entendimiento, la conciencia elabora espontáneamente, mediante el *yo que piensa*, juicios lógicos categoriales. Sin embargo, determinó que, el conocimiento resulta de la unión entre lo sensible y lo inteligible, que es llevada a cabo por otra facultad que llamó *imaginación*. Para él, la imaginación funciona a través, primero, de síntesis que convierten en formas lógicas unificadas espaciotemporales, a la diversidad que se le aparece a la sensibilidad; y, segundo, mediante esquemas que aplican las categorías unificadas del entendimiento, a los objetos posibles de representación (p. 184).

Sus formulaciones difirieron, en consecuencia, de las preponderantes. En primer lugar, el autor estableció que, lo que denominó *facultad sensible* es distinto a lo que entendió como *naturaleza*, que lo primero es la condición de la representación, mientras que lo segundo es meramente el objeto a representar por el sujeto. En segundo lugar, no explicó el acto de conocer como un ejercicio deductivo o inferencial, sino como un ejercicio sintético que agrega al concepto que posee la conciencia, de un objeto cualquiera a representar, el aquí y el ahora que la subjetividad intuye como diversidad sensible. Y, en tercer lugar, postuló que los juicios sintéticos están por fuera de la realidad empírica, que no son fortuitos y particulares, sino son necesarios y universales.

Asimismo, le dio un vuelco a la definición tradicional de las nociones de tiempo y espacio: instituyó el orden espaciotemporal como determinante de lo inteligible, al precisarlo como la diversidad sensible que se le aparece al sujeto y le permite juzgar al objeto, a través de la imaginación. No obstante, rompió la subordinación de la noción de tiempo a la de espacio: primero, al sostener que el sujeto intuye el espacio como exterioridad y el tiempo como interioridad; y segundo, al señalar que la razón cuenta con principios para juzgar *a priori* las intuiciones subjetivas; que juzga lo espacial como magnitud extensiva, es decir, secuencialmente; y que juzga lo temporal como magnitud intensiva, es decir, instantáneamente.

El kantismo interiorizó el mundo exterior, al explicar el entendimiento como el conjunto de reglas categoriales que condicionan *a priori* la forma en que el sujeto intuye la diversidad sensible. A la vez, elaboró una noción de racionalidad, franqueada internamente por el tiempo que cumple el papel de otredad y de límite⁸. Según lo anterior, por tanto, el sujeto manda sobre el objeto, al representar los fenómenos espaciotemporales mediante formas lógicas predeterminadas que están en el intelecto; simultáneamente, el orden espaciotemporal manda sobre el sujeto, al determinarle las condiciones de la representación⁹.

El autor situó al sujeto en el lugar otorgado anteriormente a Dios, por la filosofía, pero de un modo prudente. Explicó que, al ser una facultad igual a las otras, la razón cumple una función especial en el conocimiento: inspira al entendimiento, por medio de sus ideales, a que oriente los conocimientos hacia fines teleológicos de carácter absoluto (Kant, 1993, p. 322). No obstante, agregó que tales ideales sirven como principios reguladores del conocimiento, pero son ilusiones; que empujan el conocimiento hacia lo *suprasensible*, pero no pueden ser representadas (p. 328). Entonces, aunque le concedió al sujeto estatuto de superioridad, fue complaciente con la tradición, porque lo diferenció de la idea de Dios, al entenderlo como finito y limitado, en vez de infinito y absoluto.

2.7 El concepto de ética

En los mediados del siglo XVII, fue conocida la obra de Spinoza, *Ética demostrada según el orden geométrico*, que concibió el conocimiento como un modo ético de existir gobernado por la alegría. El autor se situó a contracorriente de la filosofía porque, en lugar de propender hacia fines predeterminados, eternos o mortales, afirmó que buscarlos hace esclavos a los que los persiguen.

8 Dice Deleuze (2008) que la noción de sujeto en Kant, está literalmente alienado por el tiempo.

9 Para Kant, la existencia de los fenómenos está determinada por principios temporales (1993, p. 239).

Su pensamiento fue tildado, por la historia oficial, de panteísta y fallido (Cassirer, 1993b, p. 58).

Spinoza usó la noción de Hobbes de *poder natural*, pero la valorizó en vez de degradarla¹⁰. Partió de la definición de *Dios* que explicó, primero, como poder de existir (Spinoza, 1980, p. 57); y segundo, como poder de pensar (p. 105). Planteó, después, el concepto de *modos* de existir y pensar, y sostuvo que el objeto de los modos de pensar son los modos de existir. Por último, señaló que la existencia no es la causa del pensamiento o, a la inversa, sino que ambas fuerzas son las potencias de Dios: que mientras la existencia es Dios, el pensamiento es la idea que Dios tiene de lo que constituye su existencia (p. 103).

Postuló lo mismo para lo humano: sostuvo que nuestra particularidad consiste en lo que podemos hacer, que se corresponde con lo que podemos pensar. Propuso al respecto, en primer lugar, que como la fuerza de existir es el objeto de la fuerza de pensar, las acciones del cuerpo son el objeto de las ideas del alma; no a la inversa¹¹. En segundo lugar, que, en Dios, el pensamiento que es activo porque obra y no padece, percibe lo que constituye su esencia que es una multiplicidad de realidades distintas unas de otras; mientras que, en los humanos, el pensamiento, que no siempre es activo porque padecen en vez de obrar, percibe solamente las afectaciones de sus cuerpos. En tercer lugar, que la fuerza del entendimiento se inicia cuando un individuo actúa en vez de padecer, momento en que el alma elabora ideas adecuadas de la actividad del cuerpo.

10 De acuerdo con Spinoza, “en lo que respecta a la política, la diferencia entre Hobbes y yo, consiste en que, yo conservo siempre incólume el derecho natural y en que defiende que, en cualquier Estado, el magistrado supremo no le compete más derecho sobre los súbditos que el que corresponde a la potestad con que él supera al súbdito, lo cual sucede siempre en el estado natural (...)” (1988, p. 308).

11 Para Spinoza, “El objeto de la idea que constituye el alma humana es un cuerpo, o sea, cierto modo de la Extensión existente en acto, y no otra cosa” (1980, p. 116).

El autor concibió el entendimiento, como una fuerza que se inicia cuando deja de haber padecimiento; no como un estado intelectual al que se llega, intencionalmente o después de un esfuerzo. Lo definió como la acción de reflexionar que comienza cuando el alma elabora ideas adecuadas, porque percibe que el cuerpo está actuando impulsado por causas internas. Para él, el entendimiento es el *yo* que se configura cuando el cuerpo obra en vez de padecer y, por consiguiente, cuando el alma –que es su pareja– percibe que el cuerpo obra. Lo abordó como un efecto, no como una causa, que se produce cuando, al formar ideas adecuadas del poder del cuerpo, el alma se da cuenta de que está pensando.

Su novedad consistió, por tanto, en definir el cuerpo como la potencia de existir y el alma como la potencia de pensar. En tal dirección, determinó que el cuerpo y el alma son dominios diferentes que están en un mismo nivel jerárquico y se comunican por resonancia. Que, lo que pasa en el dominio del cuerpo, resuena en el del alma, alegría o tristeza, padecimiento o acción, en función de la actividad del cuerpo. Que, cuando el cuerpo humano padece, el alma padece también y produce ideas inadecuadas.

Diferenció entre el padecimiento como resultado de afectos tristes, circunstancia en que el cuerpo reacciona al ser *zarandeado* por otros (Spinoza, 1980, p. 365), y el padecimiento como consecuencia de afectos alegres, circunstancia en que, por ensayo y error, el cuerpo encuentra los medios que necesita para actuar según su capacidad. Planteó que, en ambos casos, el alma produce ideas falsas de lo que el cuerpo puede hacer, pero, en el segundo, a medida que el cuerpo selecciona más medios para desplegar su capacidad, el alma alcanza una mayor cantidad de alegría hasta que atraviesa un umbral en el que comienza a actuar el entendimiento. Concluyó que, cuando el alma cobra conciencia de que el cuerpo está obrando según lo que puede, en vez de por coacción, se da cuenta de que está pensando porque está elaborando ideas adecuadas sobre el poder del mismo.

Invitó a construir una relación ética entre conocimiento y vida, que deshaga lazos de sumisión. Estableció tres géneros de conocimiento

o fases, para lograrlo: un primer momento, de la imaginación, en el que actúan las pasiones, en el que es propicio que el cuerpo experimente hacer muchas cosas a la vez, hasta descubrir, por ensayo y error, en qué consiste su potencia; y en el que, por resonancia, el alma imagina muchas cosas a la vez, hasta seleccionar, por ensayo y error, las ideas que le provocan alegría porque se refieren a la capacidad del cuerpo. Un segundo momento, de la razón, en el que el cuerpo sigue su poder para vincularse con otros, y el alma piensa, al conocer adecuadamente lo que puede hacer el cuerpo. Un tercer momento, de la intuición, en el que el poder del cuerpo es eternizado por el alma que crea una idea verdadera sobre su esencia (Spinoza, 1980, p. 350).

2.8 Crueldad versus libertad

Me basé primero en Hobbes, para develar el papel que cumplen los dos tipos de prejuicios de los que vengo hablando, en el punto de vista humanista. Señalé que los prejuicios que diferencian entre amigos y enemigos se refieren a la semejanza y establecen graduaciones o matices; que en dichos prejuicios, las funciones de amigo y de enemigo, son intercambiables, entrecomillas, según las variaciones que sufren los consensos que las legitiman y que establecen las características del grupo considerado como bueno y del grupo considerado como malo. Hobbes planteó que, el Estado surge como efecto de que un conjunto de individuos, de manera voluntaria, acepte someterse a una ley que opera como instancia mediadora y lo protege de los que no aceptan esa cesión, que se vuelven enemigos. No obstante, diferencié entre los enemigos que apreció como semejantes, que denominó civilizados, porque según sus planteamientos, aunque ponen en vilo la autoridad tradicional, son aptos para ceder su poder en favor de un tercero y para construir un Estado; y los grupos que valoró como diferentes, que denominó salvajes, porque según sus argumentos, no poseen la capacidad de ceder su poder natural a una mediación, razón por la que deben ser mantenidos a raya por medio de la coacción. En últimas, el autor diferencié entre grupos de individuos que llamó superiores o civilizados, que, aunque pueden enfrentarse entre

sí, como amigos y enemigos, les atribuye la capacidad de razonar libremente y, por tanto, los considera como semejantes; y grupos de individuos que entendió como inferiores o salvajes que, según él, se gobiernan por los instintos y, en consecuencia, porque no pueden actuar libremente ya que no portan la razón, deben ser obligados a obedecer la ley.

En segundo lugar, comparé a Spinoza y a Hobbes. Spinoza no participó del punto de vista religioso, pero sí empleó la lógica escolástica y la combinó con el materialismo, razón por la que el uso que hace de la noción de poder natural, en ese contexto, es distinto al de Hobbes, al no establecer fines predeterminados para las sociedades o para los individuos. Planteó que lo instintivo es el signo del poder natural que se manifiesta como potencia y, en consecuencia, es absurdo establecer como finalidad humana que las sociedades se vuelvan racionales; que, en cambio, hay que procurar que los individuos actúen gobernados por la razón.

En ese sentido, estableció una relación entre la noción de Estado y la de naturaleza, que no se basa en el juicio de *superior* o de *inferior*, sino se basa en el despliegue del poder natural, en función de las relaciones que establecen los individuos entre sí. Según su tesis, construir un Estado no significa alcanzar un nivel de superioridad predeterminado después de que los individuos de un grupo deciden renunciar al poder natural que posee cada uno, para permitir que actúe la ley común, acción irreversible según Hobbes. Más bien, postuló que, un Estado es consecuencia de un lazo entre individuos libres, que faculta a cada uno, no solo aumentar su poder natural, sino abrir paso a la acción de la razón; que es un medio, en vez de un fin. Asimismo, postuló que, el poder natural es la fuerza instintiva mediante la cual cada individuo establece relaciones de conveniencia con otros, para aumentar su potencia y, a la vez, para mantener su naturaleza; que es la fuerza individual que, al entrar en articulación con la de otros, permite romper relaciones de servidumbre.

Me detuve, posteriormente, en la concepción racionalista de Kant. Ese autor partió de Hobbes y empleó el concepto de Estado, como la base para plantear la noción de sujeto, a través de la cual determinó, *a priori*, al conocimiento como una de las finalidades que debe ser alcanzada por los seres humanos, para que su vida tenga sentido. La díada kantiana, sujeto-objeto, establece que, como el sujeto es el poseedor de la razón, es un ser superior que legisla a través de representaciones, a la no-razón que es lo inferior. Aunque el autor no determinó *a priori* un tipo de individuo como el que encarna el rol de superioridad, porque su concepto es universal, sí determinó que el sujeto es superior al objeto.

Su filosofía no diferenció explícitamente entre tipos de individuos, entre grupos que usan la razón y grupos que no, entre sujetos humanos y objetos humanos; pero sí lo hizo implícitamente. De sus planteamientos, se deduce que apreció a los hombres blancos, cristianos y europeos, como mayores de edad, mientras que tildó de perezosas, a las mujeres, a los pueblos esclavizados y colonizados, y a los pueblos vencidos; dijo que, son esclavos porque no se les da la gana, de usar la razón. La diferencia entre Hobbes y Kant, entonces, es que el primero consideró, ambivalentemente, a la naturaleza, al mismo tiempo, como enemigo y como inferior; mientras que el segundo no tuvo ambivalencias y apreció a la naturaleza, de entrada como lo inferior, como lo que no es.

Finalmente, trabajé la noción de ética de Spinoza, para contrarrestar la concepción racionalista de sujeto. El autor formuló sus premisas en contra de Descartes, quien mantuvo ambivalencias parecidas a las de Hobbes, respecto, sobre todo, a la concepción de conciencia. Sus críticas al cogito lo apartaron del camino que siguió la filosofía preponderante, que instituyó al conocimiento a través de la díada kantiana de sujeto y objeto, como meta *a priori* humana; establecieron en cambio, que el conocimiento razonable no es una finalidad que alcanza la conciencia por esfuerzo, cuando deja de ser perezosa y usa sus facultades superiores, sino es el resultado de la experiencia que va acumulando un individuo, al ir dándose cuenta de su capacidad, a medida que establece relaciones activas

y alegres. Desde su perspectiva, entonces, no hay sujeto ni objeto predeterminado, sino el yo se configura cuando un individuo despliega la capacidad que lo diferencia, y cuando vuelve su experiencia, el objeto de las ideas que produce.

Spinoza no fundamentó su filosofía de la acción, en los prejuicios que gradúan *a priori*, a los semejantes, o en los que distinguen *a priori*, entre semejantes y diferentes. Según sus argumentos, cumplir el papel de amigo o de enemigo depende de si la actividad que se realiza es pasiva o activa: cuando una persona padece y, por tanto, cuando tiene un conocimiento confuso de lo que le sucede, funciona como enemiga de los que interactúan con ella, porque tiene que someterse a someterlos, al no entender con claridad la relación en la que está inmersa; en esa circunstancia, sobrevive a través de la impotencia, al conducirse con inferioridad en términos de que compite con los otros seres que participan de la relación. En contraste, cuando la persona actúa y, por tanto, cuando tiene un conocimiento claro de lo que está haciendo, es siempre amiga de los que interactúan con ella, porque coopera y se articula con los demás, mientras va adquiriendo conciencia de lo que le ocurre; en esa circunstancia, despliega libremente su potencia, al actuar con superioridad en el sentido de que despliega su potencia y armoniza libremente con los otros.

En suma, el costo que tuvo que pagar la filosofía para independizarse de la religión, y para que la idea de finitud terminara cuajando, fue asimilar la función de amigo a la noción religiosa de bondad, y la de enemigo, a la de maldad. Esa asimilación facultó que considere a las leyes humanas como leyes divinas, como artillugio para legitimar la dominación de la mayoría.

Independientemente de lo establecido como bueno o como malo, el enfrentamiento entre amigos y enemigos, permite que el Estado funcione, a través de un consenso que atribuye a la ley humana carácter de eternidad. Asimismo, permite que circunde permanentemente una amenaza que garantiza, no solo que sea necesaria la función de protección estatal, sino que además, varíen los grupos en los que se concretiza el enfrentamiento, porque cambian los atributos que distinguen a los amigos y a los enemigos.

Ese costo tuvo también que pagarlo el mundo humanista, para poner a funcionar la noción moderna de sujeto de la que surgió el conocimiento científico que se instauró como la verdad. La concepción kantiana, separada de la religión y atea por completo, equiparó el sujeto a Dios y lo convirtió en el centro del mundo. Culpable por haber matado a Dios, lo volvió una ilusión de la facultad de la razón y advirtió que el sujeto no se puede desprender de la misma. Mejor dicho, para poner a marchar la noción de finitud sin armar mucho revuelo, Kant inventó un artificio compuesto de tres mecanismos: en primer lugar, volvió la creencia en Dios, un *a priori* del concepto de sujeto y la prueba de su superioridad; en segundo lugar, instituyó al conocimiento científico como finalidad *a priori* y le asignó características divinas, de necesidad y universalidad; y en tercer lugar, le otorgó a la idea de sujeto la facultad de legislar a su objeto, por medio de la razón, lo que estableció *a priori* al objeto como no ser, a la vez que, a lo real como una nada interiorizada, compuesta de espacio-tiempo. La idea de superioridad que hace parte de la noción kantiana de sujeto está basada en un *a priori* que subordina al objeto de conocimiento; igualmente, el objeto kantiano solo puede existir como nada, como una aparición de espacio y de tiempo que en sí misma no es nada y, para ser, tiene que ser captada por el sujeto como forma lógica.

Los prejuicios que conforman la idea de semejanza funcionan como ideales e ilusiones, mediante la lógica de la mismidad y la reversibilidad. Justamente, al instituir al humano como a un dios terrenal, el humanismo, primero, enmascaró los ideales religiosos en finalidades filosóficas, que estableció como metas superiores; y segundo, volvió esas metas el sentido último de la existencia e hizo de los atributos del bueno y el malo, meras apariencias, reversibles e intercambiables. Como artificio para mantener la supremacía del Estado, a través de la dominancia de las mayorías, puso a funcionar la lógica de la reversibilidad, que permite que lo que es bueno se convierta en malo, y viceversa, que lo que es malo se convierta en bueno.

El conjunto de prejuicios que conforman la idea de lo diferente, en contraste, actúan mediante la lógica de la inversión y la irreversibilidad. Precisamente, al atribuir estatuto de condición a lo apreciado como superioridad, como medio para mantener a Dios, pero como subterfugio, el humanismo no le concedió existencia a lo que juzgó como inferioridad. La atribución del carácter de inexistencia, la autorizó a sustentar el conocimiento, primero, en el abuso de lo juzgado como inferior, y segundo, a utilizar al abusado como instrumento, para dinamizar la relación entre amigos y enemigos. Lo diferente que, para el humanismo, se corresponde con lo establecido como inferior, no puede advenir en superior, porque no posee existencia subjetiva, sino es el objeto que está naturalizado.

Desde el siglo XVII hasta entrado el XX, hubo todo tipo de enfrentamientos, pugnas, combates y riñas que transformaron las definiciones de los estimados como amigos y enemigos. No obstante, esas luchas no influyeron en el estatuto de los individuos considerados como inferiores: mientras los individuos juzgados como superiores siguieron siendo valorados como sujetos de razón, los juzgados como inferiores siguieron siendo despreciados al ser entendidos como objetos de la naturaleza.

Guerras continuas, como la que ha vivido Colombia, que han hecho girar en círculos los significados de los términos amigo y enemigo, ponen en evidencia los dos tipos de prejuicios del humanismo, y lo que los distingue. Lo que he denominado moral de la crueldad, no puede ser entendido como una anomalía colombiana, sino es la práctica común en la que se sustenta, el mundo de la semejanza, del que surgió primero, el Estado moderno y después, la relación sujeto-objeto que configura el conocimiento humanista.

Hobbes, a pesar de su amoralidad, y Kant, a pesar de su ateísmo, al diferenciar de antemano lo superior, fomentaron el abuso de lo que establecieron como semejante, a lo que instituyeron como inferior. Spinoza, en contraste, quiso expulsar, por lo menos del pensamiento filosófico, la incitación a ese tipo de acciones de obediencia que pretenden postular novedades sin contrariar los ánimos.

2.9 Epílogo

Spinoza trabajó desde dentro el prejuicio escolástico que la modernidad convirtió en la idea *la naturaleza es salvaje*. Al final de cuentas, hombre de su tiempo, las pasiones fueron su gran problema, igual que para el pensamiento moderno, ilustrado en este escrito, primero mediante Hobbes y después a través de Kant. No obstante, lidió de otra manera con ese problema, porque consideró que, en vez de resolver cuestiones intelectualistas, la inteligencia humana debe ser puesta en práctica para romper el avasallamiento. Le achacó a los prejuicios, la responsabilidad de la esclavitud y de su dependencia, al instituir ideales o teleologías y sentidos últimos a las acciones de las cosas basados en supuestos preconcebidos, como la inferioridad y la superioridad, lo bueno y lo malo.

Formuló una herejía que todavía la filosofía no ha podido digerir, según la cual, el Ser es sus modos de ser. Aunque estableció que los seres humanos están obligados a obrar impelidos por causas exteriores, determinó que su alma puede devenir eterna cuando obran libremente; a la inversa, aunque instauró que el Ser es causa libre e indeterminada, instituyó que cuando sus modos se vuelven eternos, se expresa inmediatamente a través de los mismos. Por tanto, entendió el conocimiento como el obrar compelido por causas internas, en cambio de empujado por causas externas.

A diferencia de Hobbes y de Kant, que determinaron una meta razonable a la que se tiene que llegar para advenir supuestamente, en seres superiores, Spinoza hizo del instinto el dinamismo inconsciente que hace funcionar a la razón. Concibió las pasiones como fuerzas que no se pueden abandonar, sino que es necesario usar, pero para romper la impotencia. Como condición para el ejercicio de la razón, advirtió que es menester experimentar pasionalmente y a la vez alegremente, que para usar la razón se requiere alcanzar una cantidad intensiva de potencia vital a través de las pasiones, que se va acumulando hasta que se le abre lugar a su actuación.

Propuso como método para conocer, primero, usar la imaginación entendida como el mundo de las pasiones, como medio de visibilizar lo invisible y de juzgar lo inenarrable, hasta seleccionar un camino, por medio del desciframiento de signos que indican aumento o disminución de la alegría, a medida que se experimenta según las capacidades y deseos individuales; segundo, emplear la razón entendida como conocimiento adecuado, para determinar las características comunes de las diversas capacidades del camino seleccionado, las maneras en que se articulan y lo que aportan a lo común; y tercero, usar la intuición entendida como verdad eterna, para inventar una idea de esa experimentación, una noción, una práctica política, una obra estética, entre otras, en la que se relacionen los experimentos perceptivos y apreciativos, de manera que lo invisible resuene en lo inexpresable y, a la inversa, lo inexpresable resuene en lo invisible. El método consiste, entonces, en inventar modos de vida que perturben los procesos constitutivos de los prejuicios.

Para el autor, ¡la naturaleza no es salvaje! no se opone o es inferior a la razón, sino es la sustancia de la que somos sus modos. Actuar según la razón, consiste en actuar necesariamente como lo hace la naturaleza, en vez de contingentemente, como lo hacen las existencias fortuitas; supone actuar consciente de sí mismo, en vez de padecer al ser zarandeado por causas externas.

Referencias

- Cassirer, E. (1993a). *El problema del conocimiento I*. (Trad. Roces, W). Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1993b). *El problema del conocimiento II* (Trad. Roces, W). Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (1996). *Spinoza y el problema de la expresión* (Trad. Vogel, H). Muchnik.
- Deleuze, G. (2003). *En medio de Spinoza* (Trad. Cactus). Cactus.

- Deleuze, G. (2008). *Kant y el tiempo* (Trad. Cactus). Cactus.
- Hobbes, T. (1994). *Leviatán (I)* (Trad. Mellizo, C). Ediciones Altaya, S.A.
- Kant, I. (1993). *Crítica de la razón pura* (Trad. Ribas, P). Alfaguara.
- Kant, I. (2004). *Filosofía de la Historia, Qué es la Ilustración* (Trad. Esteú, E y Novacassa, E). Terramar Ediciones.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico* (Trad. Peña, V). Ediciones Orbis, S. A.
- Spinoza, B. (1986). *Tratado Político* (Trad. Domínguez, A). Alianza Editorial.
- Spinoza, B. (1988). *Correspondencia* (Trad. Domínguez, A). Alianza Editorial.
- Zuleta, M. (2010). La moral de la crueldad. *Nómadas*, 33, 13-29.
- Zuleta, M. (2011). *La voluntad de verdad en Colombia: una genealogía de las ciencias sociales profesionales*. Universidad Central.
- Zuleta, M. (2014). Moral de la crueldad o autorización para abusar de lo no civilizado. *Nómadas*, 40, 85-90.

3. Pedagogías Deleuzianas

DOI: <https://doi.org/10.38017/9789588966458.03>

Jorge Fernández Gonzalo¹

3.1 Hacia una revisión del concepto de creatividad

Estas páginas se enfrentan a varios problemas: ¿es posible crear una pedagogía para la creatividad, una pedagogía en donde lo creativo tenga realmente cabida y no pase por mostrarse como uno de tantos otros conceptos vacíos que pueblan los manuales pedagógicos? Y, por otra parte, ¿es posible hacerlo desde la geografía del discurso deleuziano? Mi objetivo es, de este modo, trazar una cartografía eficaz que recorra toda una serie de temas y conceptos diversos a partir de los cuales unir, rizomáticamente, las prácticas pedagógicas con el discurso deleuziano. Para ello, establezco una serie de cuestiones relacionadas con el ámbito de la creatividad para, posteriormente, analizar con unas pocas pinceladas el pensamiento de Gilles Deleuze, filósofo posmoderno, introducir algunas anécdotas personales de mi práctica docente y, finalmente, englobar todas estas cuestiones dentro del marco de los análisis pedagógicos en lo que podíamos denominar una *pedagogía deleuziana*.

¹ Doctor en Filología Hispánica por la UCM y en Filosofía por la UAM, es profesor asociado de estética por la Universidad Complutense. Autor de cinco poemarios, entre ellos *Amantes invisibles* (2003; Premio Blas de Otero por la UCM), *Mudo asombro* (2004; Premio Joaquín Benito de Lucas) y *Una hoja de almendro* (2004; Premio Hiperión de poesía joven). Como ensayista ha publicado diferentes libros los últimos *Guía perversa del viajero del tiempo* (2016, ed. Sans Soleil), *Iconomaquia. Imágenes de guerra* (2017, ed. Páginas de Espuma, Premio Málaga de Ensayo) y *Manifiesto pospolítico* (2018, ed. Dado Ediciones). Ha traducido la poesía de Rimbaud y Baudelaire, ambas en la editorial Lapsus Calami, y los ensayos *Hiper-Caos* (2018), de Quentin Meillassoux, y *Las promesas de los monstruos* (2019), de Donna Haraway, para la editorial Holobionte. jfgvk@hotmail.com

En primer lugar, considero que es necesario pensar o repensar el concepto de creatividad para poder extraer todas sus consecuencias y utilidad pedagógica. Es usual que en el ámbito académico se dé especial importancia a cuestiones como la creatividad, la libertad o la originalidad, pero no existe una reflexión profunda sobre las mismas, y es frecuente que acaben solapándose y confundiéndose. ¿Qué es, en qué consiste la creatividad, más allá de los intentos por fomentarla o reabsorberla dentro de los programas curriculares? El principal problema que encontramos aquí es que, desde los estudios pedagógicos, se confiere demasiada condescendencia a la hora de concebir el concepto de creatividad sin haber establecido previamente las bases de lo que realmente supone. A menudo, se confunde creatividad con libertad y originalidad; se considera que con darle libertad al alumno ya se le está confiriendo la posibilidad de ser creativo, cuando la auténtica creatividad no pasa exactamente por ahí. Por otro lado, no se valora correctamente si dicha creatividad posee un valor intrínseco y la calidad suficiente para ser operativa, y su originalidad se entiende más como una disposición previa del alumno, que como un verdadero diálogo con la tradición y con las herramientas de análisis disponibles. El principal problema que encontramos aquí, es que, al poner en marcha una práctica creativa, se tiende a reproducir las estrategias o posicionamientos que otros autores ya hicieron previamente, y que hicieron de una manera original. Mientras que la originalidad responde a la posibilidad de hacer cosas nuevas, la creatividad consistiría en romper con el marco de elecciones posibles. Se puede ser original repitiendo la originalidad que otros llevaron a cabo, pero no se puede ser creativo si no se reproduce el mismo gesto de ruptura que otros llevaron a cabo anteriormente, aun a costa de ser críticos con las propuestas que garantizaron a nuestros antecesores la condición de originalidad.

Pongo un ejemplo real para poder ilustrarlo. Hace algunos meses, un compañero, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, quiso organizar unas jornadas académicas sobre una de sus mayores pasiones: la saga cinematográfica *Star Wars*. Se trataba de un ciclo de

conferencias abiertas en el cual cualquier investigador podía enviar un resumen de comunicación y disponer del tiempo necesario para desarrollar sus tesis sobre el impresionante mundo de ciencia ficción creado por George Lucas. El problema es que el ciclo tuvo que ser cancelado precisamente por la poca originalidad de las propuestas: el noventa por ciento de las mismas estaba orientado a realizar una revisión de las obras del antropólogo Joseph Campbell, sobre el llamado *viaje del héroe*. Para alguien familiarizado con la Referencias académica de *Star Wars*, no le resultará desconocido el dato de que Lucas fue alumno de Campbell, así como un profundo admirador de sus tesis sobre el camino del héroe, un esquema narrativo resultante de comparar mitos y leyendas de diversas culturas y épocas, con el fin de contraponer sus coincidencias y esquemas compositivos (llamada a la aventura, dudas del héroe, encuentro con un viejo sabio, prueba del héroe, etc.). La obra magna de George Lucas constituía una puesta en escena de la misma: el héroe Luke Skywalker pasa por todas y cada una de las fases que se corresponden con la propuesta campbelliana (y, de hecho, si ampliamos nuestra perspectiva para acoger las seis primeras obras, vemos que el propio Anakin Skywalker, futuro Darth Vader, pasa por estas mismas fases en su camino de construcción personal). La mayor parte de las propuestas para participar en dicho congreso giraron en torno a este lugar común y a la revisión de estos motivos y temas sin ningún viso de creatividad al margen de los esquemas ya establecidos.

Por ello, es preciso insistir en que la creatividad no ha de confundirse con libertad; un ciclo de conferencias en donde se puede hablar libremente de cualquier tema o enfoque a partir de un objeto de estudio, no siempre va a garantizar la creatividad o la originalidad, sino que muchas veces se van a recorrer caminos ya transitados, puesto que el verdadero acto de creatividad consiste no en hacer algo libremente dentro de un marco prefijado o en explorar formas de originalidad ya previstas (obviamente, unas jornadas sobre *Star Wars* en un espacio académico resultaba una propuesta original, pero no bastaba con ello). Lo realmente creativo pasaría por romper

con dicho marco, con las coordenadas de lo habitual, y establecer un nuevo paradigma desde el cual actuar, pensar o sentir.

Para entender el concepto de creatividad que aquí manejamos, querría recoger dos ideas que aparecen en dos autores etiquetados frecuentemente como posmodernos. La primera de ellas es de Gilles Deleuze, y la segunda corresponde a la obra de Michel Foucault. Deleuze decía, en compañía de Guattari, que el fin de la filosofía es crear conceptos. Esto es: la filosofía no solo hace preguntas y busca respuestas, sino que debe confeccionar herramientas conceptuales capaces de establecer nuevos vínculos, de forjar nuevos entramados epistemológicos para conquistar los espacios de saber que se extienden ante sí.

Es posible trasladar dicha propuesta al ámbito de la pedagogía y de la creatividad. De tal modo que esta, la creatividad, no consistiría en llevar a cabo prácticas de forma libre, sino en crear conceptos, establecer opciones, dispositivos, mapas conceptuales, que rompan con el marco de la cotidianidad y que permita cierta autonomía de los sujetos que participan en los procesos de dicho acto creativo. Por otro lado, podemos echar mano de otra interesante noción, en este caso de Foucault: para el pensador francés, un filósofo no debe necesariamente crear un sistema de la nada, pensar el mundo desde cero, sino que puede usar el conjunto de conceptos y dispositivos filosóficos que la tradición pone a su disposición, y emplearlos como una caja de herramientas. Todo el bagaje epistemológico y conceptual que arrastramos de nuestra tradición filosófica constituye, al fin y al cabo, pequeñas piezas o herramientas a partir de las cuales pensar el mundo presente. En definitiva, la creatividad, tal y como aquí la exponemos, no sería libertad de acción, sino más bien la posibilidad de romper con el marco de saber establecido a partir de la creación de nuevos usos para conceptos existentes.

Esto conecta con uno de mis principales intereses como investigador: la cultura popular, cultura de masas o *cultural studies*. No solo se trata de interpretar las producciones culturales (libros, películas, series, videojuegos...), sino también de emplear sus

ejemplos y motivos para cruzarlos con otros dispositivos filosóficos. Dicho de otro modo: a partir de las coordenadas mediáticas en las que estamos insertos, es posible extraer conceptos y crear nuevas cartografías epistemológicas que nos permitan pensar nuestro universo social a partir de elementos ya dados. Ninguno de nosotros es Deleuze o Foucault: no es tarea fácil crear conceptos o sistemas coherentes que permitan explicar nuestro mundo, pero sí que es relativamente asequible establecer, a partir de los saberes que manejamos en nuestro día a día, conexiones filosóficas, de alcance pedagógico incluso, capaces de interpretar la realidad circundante. Cualquiera puede convertirse en experto de una serie de televisión, un cómic o un videojuego que le apasione, y todo ese bagaje no es habitualmente aprovechado por los mecanismos académicos, quedando siempre a sus márgenes y marcado como saberes marginales carentes de interés o de proyección para llegar a conocimientos de primer orden.

Si nos alejamos de esta perspectiva jerarquizante que obliga a ver como privilegiadas determinadas concepciones frente a otras creaciones epistemológicas secundarias, es posible hacer un empaste perfecto entre la lógica académica a nuestra disposición y los conceptos del universo mediático y de la cultura popular que todos conocemos en mayor o menor medida, los cuales nos permiten establecer un campo sólido de reflexión sobre el marco ideológico en el que estamos insertos. Dicho de otro modo: es posible crear un empaste o amalgama entre la cultura académica, por un lado, y la cultura popular o de los *mass media*, por otro. De este modo, si cruzamos una serie de elementos, es posible crear nuevas conceptualizaciones o nuevos usos para conceptos que ya teníamos asimilados.

Traigo aquí otro ejemplo concreto para ilustrarlo, que además se corresponde con mi propia experiencia particular. Hace algo menos de una década, publiqué un libro que me concedió cierta fama y repercusión internacional: se trata de una obra que pude promocionar en Hispanoamérica y que aquí, en España, tuvo un éxito relativo y cierta acogida entre público y medios. Se titulaba

Filosofía zombi, y en ella hacía exactamente lo mismo que trato de exponer ahora a nivel teórico. Lo que hacía era revisar la cultura popular, concretamente las creaciones audiovisuales (libros, películas, cómics, videojuegos) relacionadas con el fenómeno zombi, al mismo tiempo que intentaba introducir elementos académicos o dispositivos de la filosofía posmoderna, para crear un espacio de interacción entre unos conceptos y otros. En aquel momento, yo acaba de hacer una tesis sobre el lenguaje poético para doctorarme en la carrera de Filología Hispánica, tema que no poco tiene que ver con el libro que comentamos. Venía entonces de unos ámbitos académicos excesivamente estrictos, con unos corsés estructurales y metodológicos muy bien fijados, lo que suponía respetar los códigos, el uso de citas, ajustar un aparato de notas, etc. Cuando terminé el texto, me decidí a hacer una obra que fuera, ahora sí, absolutamente creativa, una obra que recopilase todos aquellos saberes que había acumulado en la fase de creación de mi tesis y que, además, podía relacionar con una de mis pasiones, el cine y los videojuegos en donde aparecía la peculiar figura de los zombis. Finalmente, logré conjugar los elementos necesarios para poner confeccionar el libro, y a través de sus páginas llegué a la conclusión de que el propio zombi constituía ya, de algún modo, una figura que representaba perfectamente aquello que, en la práctica, yo trataba de hacer a nivel teórico. En nuestra saturada semiosfera, los signos suelen estar compartimentados por jerarquías, familias, ramas, especificidades, etc., por lo que es evidente esperar que un matemático no tenga los mismos saberes que un filólogo o un artista. En este espacio disciplinar en donde cada campo de saber establece una serie de conocimientos específicos y herramientas para conocer el mundo desde su propia perspectiva, falta fijar nuevas conexiones que rompan con las compartimentaciones de signos y conceptos ya establecidos.

De algún modo, el zombi me proporcionaba una metáfora perfecta para hablar de la interrelación o contaminación de signos; el zombi me permitía, como metáfora, establecer una pandemia semiótica en donde un signo podía conectar con otro, y a partir de allí llegar a otro con el que apenas guardaba relación. Es decir, en lugar de

pensar compartimentadamente la filosofía como un saber específico interesado en motivos concretos, era posible hacer un trasvase, un intercambio semiótico para relacionar todo con todo. Esto nos permitiría pensar de nuevo las coordenadas que se establecen entre el mundo y la cultura popular, sin la necesidad de postular unas disciplinas cerradas que obligan a pensar desde métodos prefijados. Este libro ponía en práctica de una manera natural, fluida, las tesis que yo ya estaba pergeñando en mi propio camino creativo.

Esta figura, la del zombi/signo capaz de contagiar a otros, conecta con una conocida propuesta del filósofo Gilles Deleuze y de su colega el psicoanalista Félix Guattari, y es el concepto de rizoma. Lo explico brevemente. Se trata de una noción tomada directamente del ámbito de la botánica: en concreto, hace referencia a una especie de raíz que no acaba generando un tallo independiente y definido que delimite bajo la dictadura de la unidad todas las multiplicidades previas, sino que implica una conexión de raíces, una especie de red incapaz de dar un remate final a la pluralidad de significados y posibilidades. Si trasladamos esto a términos textuales o de interpretación lingüística, el rizoma sería una figura metafórica, un concepto filosófico destinado a entender una relación o un conjunto de relaciones en donde no existen jerarquías, sino que cada elemento de la relación nos permite conectar con otro, y este a su vez con otro de forma indefinida. De este modo, si cortamos un trozo de la estructura, esta vuelve a crecer y a desplegarse nuevamente. Para hacernos una idea más o menos simple, el concepto de Internet que se tenía en los noventa o principios del 2000 visto como una red de posibilidades infinitas, en donde todos tenían voz y capacidad de actuar libremente sin relaciones jerárquicas especialmente acusada a la hora de mover la información. Probablemente, nuestra concepción de hoy no sería ya la de un Internet rizomático: sabemos que Facebook, YouTube o Google son macro imperios que mueven inmensas cantidades de dinero, trabajan con nuestros datos o sesgan la información en función de intereses particulares o de campañas comerciales. La información ya no ofrece una disposición horizontal, como se

pretendía en un principio, sino que está sistematizada y jerarquizada de forma más que evidente. A efectos de nuestra exposición, el rizoma sería un espacio reticular similar al de las conexiones de un Internet temprano, o una red de metro o suburbano, en donde todas las estaciones hicieran trasbordo con el resto.

Este modelo de rizoma, esta ficción elaborada por Deleuze y Guattari, serviría como modelo explicativo para entender nuestro universo social, así como el ámbito disciplinario/académico sin necesidad de limitarse a unas categorías de saber ya determinadas que explican lo que debemos pensar y lo que no. El rizoma ofrece la posibilidad de romper con las pesadas categorías de objeto y sujeto, en la medida en que una red rizomática no constituye un objeto o un sujeto autónomo, sino la posibilidad de poner ambas categorías en devenir, en una interrelación dinámica. Lo cual queda perfectamente recogida en una conocida imagen que proponían Deleuze y Guattari, que es la de la abeja y la orquídea, bastante ilustrativa a la hora de entender las relaciones pedagógicas que se producen entre el maestro o enseñante y el alumno. La relación entre la abeja y la orquídea no es una relación de mimesis como suele establecer la biología clásica, sino una relación de coevolución, por decirlo de algún modo.

La orquídea adquiere la forma de una abeja para convertirse en su *partenaire* sexual, y la abeja asume las funciones de órgano reproductivo de la planta, intercambio que beneficia a ambas especies. Al establecerse el encuentro entre ambas, la abeja queda embadurnada con el polen de la orquídea, lo que permite polinizar a otras plantas y que estas sigan su ciclo vital. Esta correlación permite que ambos salgan beneficiados; no se trata de una relación en la que aparezcan un sujeto que se beneficia de un objeto, sino que ambas especies han evolucionado de forma paralela, para crear una simbiosis evolutiva. Se puede decir, por tanto, que la abeja es el órgano sexual de la orquídea: he aquí la metáfora que ofrecen ambos autores para definir las relaciones rizomáticas; esto es, una relación no basada en la contigüidad dialéctica entre el sujeto y objeto.

La cuestión es: ¿y si pudiéramos reunir las tesis deleuzianas sobre el rizoma y los conceptos elaborados sobre la creatividad con las prácticas pedagógicas? Por un lado, considero que la noción clave que hemos de entender a la hora de asimilar el pensamiento deleuziano en relación a la pedagogía, es que la propia relación entre el profesor y el alumno constituye una relación rizomática. Es decir, no existe un marco de dominación, de relaciones jerárquicas, en la cual el profesor no asume unas cualidades o unas capacidades de las que el alumno carece, sino que se ofrece la posibilidad de crear y de construir unos saberes que ambos, profesor y alumno, manejan de manera individual y que han de unirse o cohesionarse para desarrollar un saber ulterior, de mayor alcance.

En mis prácticas académicas como profesor de filosofía, siempre hago el mismo ejercicio para el examen final, que guarda especial relación con las tesis deleuzianas aquí expuestas. El momento más temido por los alumnos, el de la prueba escrita final, es superado en mis clases sin mayor problema, ya que son ellos mismos, los propios alumnos, quienes eligen qué pregunta quieren plantear en su texto. Es decir, durante todo el curso insisto en cuál va a ser la metodología del examen, la cual consiste en elaborar un tema o análisis personal de una obra, movimiento, autor, etc., en donde se pongan en práctica algunos de los conocimientos adquiridos durante la asignatura. Ellos son, por tanto, dueños de su trabajo. Para guiarles por este camino, les animo a que acudan a la cultura de masas e intenten establecer un vínculo entre los temas vistos en clase, por un lado, y lo que podríamos definir como un *currículum mediático personal*, que por lo general no suele actualizarse en el ámbito académico, y que sin embargo constituye un saber con el que el alumno va a poder contar durante su toda su carrera.

¿Qué quiere decir esto? Me llegan, por ejemplo, exámenes en donde se comparan la obra de Tim Burton, el director de cine con el concepto de lo siniestro en Freud. O corrijo textos en donde se relaciona el concepto de tiempo y eterno retorno en Nietzsche con la película *Groundhog Day* (“El día de la marmota”) u otras producciones cinematográficas similares. Se produce así una

conexión creativa a partir de un vínculo que el propio alumno visualiza, concibe o es capaz de establecer. Gracias a mi pequeña tutela durante el curso, los propios alumnos tienen la capacidad de formular su examen y producir un saber nuevo, que no es el saber que yo ya tengo de antemano, y que tampoco es el saber que ellos poseían previamente, sino que estamos ante un nuevo saber construido a partir de una conjunción rizomática.

Esas son las líneas de trabajo que intento promover como parte de un trabajo particular basado no tanto en la libertad de elección, que también es un aspecto importante, como en la posibilidad de establecer relaciones creativas o desconocidas dentro de un marco semiótico, que nadie había establecido anteriormente, lo que permite al alumno desarrollar su propia trayectoria curricular. En el ámbito académico universitario, es muy habitual que el alumno recién licenciado o doctorado tenga que oír la cantinela de que ya está todo dicho, que ya se ha escrito todo sobre Kant, sobre Nietzsche o sobre cualquier otro tema. Yo siempre intento borrar esa idea de sus cabezas, partiendo de la base de que nuestro universo mediático se basa constantemente en la creación de nuevos productos, en la revitalización y rehabilitación de productos del pasado, en el *remake*, en la reelaboración conceptual y en el rescate de viejas ideas o la transgresión de las mismas. El ámbito académico se mueve exactamente bajo las mismas coordenadas, y es posible ser creativo de una manera que yo llamaría posmoderna o, si se prefiere, deleuziana, en donde es posible crear nuevas relaciones, establecer nuevas correspondencias que fijen un marco creativo de análisis y que permitan que los alumnos a la hora de proyectar su aprendizaje lo hagan de una manera autónoma, con pleno dominio sobre su obra.

Para concluir, quiero fijar algunas de las ideas que he ido disseminando a lo largo de estas páginas, con el fin de poder trabajar con ellas y poder crear algún tipo de debate o discusión al respecto en posteriores publicaciones.

Por un lado, considero que la idea de creatividad debe ser reinterpretada o cuestionada. La creatividad no consiste exclusivamente en actuar libremente, sino que también ha de establecerse en relación con lo ya dado para crear conexiones nuevas o para ampliar el marco de lo que puede decirse en un contexto histórico dado. Posteriormente, también hablé de los estudios culturales y de los análisis de la cultura popular o de masas, como principal repertorio pedagógico acorde con los propios intereses del alumnado. Aunque hablé de una obra personal, es muy frecuente que en los últimos años cualquier texto académico haga una pequeña concesión a la cultura de masas (cine, series de televisión, videojuegos), lo cual constituye probablemente una seña de identidad de nuestra época; se trata del recurso pedagógico habitual en un momento en el que todos estamos constantemente empleando internet y las redes sociales, no solo para construir nuestra vida académica, sino también para establecer vínculos personales.

A continuación, hablé del concepto de rizoma, que considero una clave interpretativa imprescindible para entender esta propuesta creativa basada en las conexiones entre elementos entre sí y en la posibilidad de abrir un espacio novedoso dentro del horizonte académico a partir de elementos que el propio alumno conoce y las herramientas dispuestas por el docente. Y, finalmente, intenté reunir todas estas piezas para confeccionar una reflexión sobre una posible práctica pedagógica basada en el rizoma, en el devenir, en la posibilidad de crear una conexión solidaria con el alumno que no sea jerárquica, y que permita implementar los saberes específicos del alumno con los saberes específicos del profesor en calidad de “autoridad”, entre comillas, o por su conexión específica con la tradición académica y con los saberes académicos preestablecidos.

Tanto los conocimientos particulares del alumno (que probablemente estén más vinculados al presente), como los saberes específicos académicos del profesor, que seguramente se muevan mejor con el pasado, permiten en su reunión, en su conjugación, fundar un nuevo modelo, una nueva práctica, un nuevo dispositivo

desde donde pensar nuestro mundo, nuestro horizonte social. La conclusión final sería la siguiente: es posible crear una práctica pedagógica que nos permita entender o incluso apropiarnos de la cultura popular y del universo mediático circundante. No se trata de ver los videojuegos, la televisión o la tecnología en general como un enemigo, una especie de región inhóspita de la que debemos salvar al alumnado para llevarle hacia los libros y al ámbito de la cultura academicista institucionalizada, sino que se pueden crear sinergias, conexiones entre esferas distintas para establecer un nuevo espacio rizomático de reflexión en donde dar rienda suelta a la creatividad del propio alumno.

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 estrafalario, 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.

5. Apuntes para una filosofía de la educación en clave deleuziana. Un proyecto que se rizomatiza

Myriam García Rodríguez¹

DOI: <https://doi.org/10.38017/9789588966458.05>

5.1 Introducción

Este trabajo tiene como propósito mostrar que la enseñanza de la filosofía puede convertirse en una forma de resistencia, en una línea de fuga para generar procesos de creatividad, crítica y cuidado –tanto de sí mismo como del otro– en los jóvenes estudiantes. Para ello, se parte de la concepción de filosofía que emana de Gilles Deleuze, entendida como creadora de conceptos, así como de la concepción de enseñanza desde la que se cimienta el programa de Filosofía para Niños (FpN) elaborado inicialmente por Lipman y sus colaboradores, pero problematizado y ampliado posteriormente por diversos autores, como Walter Kohan, Angélica Sátiro y José Barrientos. En primer lugar, se va a ofrecer una breve introducción al lugar que ocupa la enseñanza de la filosofía en el sistema educativo actual, para después recoger los aportes conceptuales de Gilles Deleuze y Félix Guattari, especialmente relacionados con su concepción rizomática de la realidad. Finalmente, se argumenta a favor de los muchos puntos en común que existen entre el programa de FpN y la filosofía rizomática de Deleuze y Guattari, con el fin de reivindicar no solo una enseñanza de la filosofía de corte deleuziano, sino una nueva filosofía de la educación que convierta

1 Doctora en Filosofía y Máster en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología por la Universidad de Oviedo. Docente Investigador en distintas instituciones nacionales e internacionales, como la Universidad de Oviedo, el Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior (Centro REDES, Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Sus líneas principales de investigación son la filosofía de la ciencia, la cultura científica y la percepción social de la ciencia y la tecnología. Formadora en el Programa de Filosofía para Niños. Instituto de Educación Secundaria “Rey Pelayo”. Grupo de investigación CTS (Universidad de Oviedo). garciamyriam09@gmail.com

la práctica filosófica en una poderosa herramienta pedagógica para poner en cuestión los modelos y órdenes imperantes. Una filosofía de la educación que, si bien se despliega en un recorrido centrado en la enseñanza de la filosofía, aspira a ser un proyecto educativo y una renovación curricular.

5.2 Enseñar filosofía hoy

¿Qué significa enseñar filosofía hoy? Para responder a esta pregunta, es necesario plantearse, en primer lugar, cuáles son los condicionantes sociales, políticos y económicos en los que se ejerce hoy la profesión docente, para después abordar el lugar que ocupa la filosofía en el sistema educativo actual. Solo entonces estaremos en condiciones de emitir un juicio de valor acerca de la situación, buena o mala, que vive la enseñanza de la filosofía y, en último término, cuál debería ser su papel. En este desiderátum final, va a ser de vital importancia las concepciones de filosofía y de educación de las que se parte.

Pues bien, a estas alturas parece estar suficientemente claro que estamos adentrándonos en un modelo de sociedad realmente nuevo desde el punto de vista económico, político, social y cultural. Uno de los rasgos principales de la sociedad del siglo XXI, es la influencia que la lógica del capitalismo ejerce en diversos planos de la vida social, no solo de tipo económico y político, sino también de carácter ideológico, cultural y actitudinal.

De acuerdo con Deleuze (1995), la sociedad de hoy ya no es la sociedad disciplinaria de Foucault, que consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, cuarteles y fábricas. Sus habitantes ya no son sujetos de obediencia, sino sujetos de rendimiento, emprendedores de sí mismos, que se entregan a un proyecto de progreso y libertad. Sin embargo, gozan de tan poca libertad como el sujeto de obediencia. La diferencia es que ahora el proceso mediante el cual el capital se apropia de nuestras mentes, produciendo cierto tipo de subjetividades, es el control por modulación. Mientras que en las sociedades disciplinarias descritas por Foucault, el poder opera

siguiendo técnicas disciplinarias similares –el esquema negativo de la prohibición–, las sociedades de control descritas por Deleuze operan por inmanencia: el modelo de sociedad ya no es la prisión ni la fábrica, sino la empresa, y “la empresa es un alma, es etérea” (1995, p. 280). Ya no funciona sobre la base del encierro, sino del control continuo a través de procesos que nunca tienen término, como la formación permanente, la comunicación continua o la flexibilidad laboral².

En el terreno de los afectos, la lógica capitalista modula igualmente nuestras mentes, forzándonos a pensar las relaciones en términos de costes y beneficios. De ahí la falta de consistencia y duración de los vínculos afectivos que denuncia Bauman (2005). Es la época de la atomización de la sociedad y la erosión de lo social, cuyo modo de comunicación es el propio de las redes sociales, limitado a los *Likes* o al *Retweet*, algo que se mide por su inmediatez y su valor de uso y de consumo. Este nuevo *homo economicus*, que todo lo valora en términos de rendimiento y beneficio, constituye en definitiva un modelo de individuo que corresponde a una mutación del capitalismo como capitalismo de hiperproducción, hiperrendimiento e hiperconsumo.

Un reflejo de este modo de producción capitalista, basada en la lógica de la dominación y la instrumentalización de la razón, se ve en los discursos y en las prácticas que definen las últimas reformas educativas y ajustes curriculares. En esta línea, Martha Nussbaum (2010) denuncia una profunda crisis de las humanidades como consecuencia de la creciente mercantilización de la educación. Los espacios académicos dedicados a la filosofía y las humanidades ven reducidas sus horas en detrimento de materias más utilitaristas y orientadas al emprendimiento profesional que, bajo criterios economicistas, privilegian las destrezas técnicas y hábitos de

2 A este respecto, José Luis Pardo (2004) señala la flexibilidad como una práctica central del nuevo capitalismo. Específicamente, el empleo flexible: el período de formación permanente de un individuo se identifica con la longitud completa de su vida laboral, a lo largo de la cual debe estar dispuesto a reciclarse, reformarse redefinirse y reajustarse cuantas veces sea necesario y en la medida en que lo sea.

comportamiento exigidos por las relaciones sociales de producción capitalista. El pensamiento se reduce a “pensamiento estratégico”³.

Quizá la causa de esta incipiente crisis filosófica resida en la tesis comúnmente aceptada de que la formación filosófica es demasiado abstracta e inútil para la vida cotidiana, y que los currículos plantean como objetivos prioritarios que los estudiantes conozcan los conceptos básicos, los principales enfoques y los autores representativos de la disciplina. Pero esto no siempre fue así. La filosofía no siempre consistió en el postulado de teorías abstractas ni en la exégesis de textos, sino en la formación integral del individuo, siguiendo la idea de *paideia* o socialización del buen ciudadano. Tal era la concepción de la filosofía defendida por los antiguos grecolatinos, entendida como el cultivo de un arte de vivir asociado a los problemas más inmediatos de la vida cotidiana. Una caja de herramientas para aprender a pensar, ser y vivir.

Hoy, su vigencia no ha disminuido. Si atendemos a las predicciones de cambios sociales, tecnológicos y científicos que se esperan para las próximas décadas y que van a tener gran impacto de transformación en las personas, la sociedad, los negocios y la administración, la importancia de la enseñanza de la filosofía es incuestionable. Las sociedades democráticas necesitan que sus ciudadanos sean capaces de pensar, de concebir soluciones y vías alternativas para las decisiones prácticas, respetarse a sí mismos y respetar a los demás, comprender la conducta ajena y ser capaz de ponerse en el caso de otras personas (Nussbaum, 2010). Esto implica que no podemos considerar la realidad como algo incuestionable, acabado y cerrado. Es preciso pensarla y presentarla como algo problemático, abierto, revisable y criticable, que invita a la discusión

3 Si bien esta crisis de las humanidades es una tendencia universal, sirva aquí como ejemplo el caso concreto de España. En la última reforma educativa, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, ha desplazado el ejercicio del pensar a un pequeño reducto de materias cuyo peso en el currículum ha disminuido drásticamente no solo por el número de horas, sino también por los niveles en los que se imparten, así como por su condición de optatividad.

y a la clarificación. Para esta tarea, la práctica de la filosofía, tanto por los temas que plantea como por el modo en que lo hace, se revela como un proceso que puede ser extremadamente efectivo para desarrollar en los estudiantes las herramientas precisas para desenvolverse en un contexto de cambios rápidos y globales.

Sin embargo, como ya se viene anunciando, el capitalismo procede de un modo inmanente, no tiene más límites que sí mismo y no cesa de sobrepasarlos, por lo que cae en la paradoja de demandar un individuo que ya no existe, porque lo ha roto. Es lo que Max Horkheimer (2002) denominó “el ocaso del individuo”. El individuo de la modernidad, sujeto de pensamiento autónomo y de solidaridad social, es sustituido por el individuo tecnócrata, ingeniero o *manager*, y por el individuo-masa, neutralizado y manipulado por la industria cultural. Encapsulado en sus propios intereses privados, y reducido a simple productores-consumidores, el individuo atomizado es incapaz de dirimir asuntos públicos en aras del bien común y la justicia social. En la misma línea, son muchos los analistas que hoy llaman la atención sobre esta inquietante paradoja de la moderna racionalización: los imperativos del actual sistema de globalización capitalista están conduciendo a una evidente reducción y neutralización del individuo, concretamente del trabajador, al tiempo que la moderna industria cultural o cultura de masas atrofia la capacidad de resistencia de los individuos mediante el pensamiento “estereotipo”, la homogeneización y la seducción⁴ (véase, al respecto, Bauman, 2001; Sánchez Noriega, 1997; o Sennet, 2001, entre otros).

Es necesario, por tanto, encontrar microfisuras, líneas de fuga que permitan subvertir los órdenes de pensamiento hegemónicos. La filosofía de Deleuze y Guattari, caracterizada por la denuncia del racionalismo y la reivindicación de la diferencia, la multiplicidad y la fragmentación, se convierte para los momentos actuales en una

4 Incluso la popularización de la filosofía a modo de cura anímica -*Más Platón, menos prozac*- cae en la lógica del sistema y la instrumentalización, convertida en mercancía de la industria cultural, orientada al ocio pasivo y la trivialidad.

poderosa herramienta de interrogación y ruptura, que permite a las personas que entran en contacto con ella diseñar nuevas formas de resistencia.

5.3 La práctica de la filosofía como línea de fuga

Según Deleuze (1969), desde tiempos de Parménides, la filosofía occidental ha intentado interpretar el mundo usando las categorías de identidad y negación, imponiendo así una lógica que impide pensar la realidad como algo múltiple y diverso. Esta insistencia en la identidad explica el modo en que los filósofos han intentado unificar todo el conocimiento disponible con la aspiración de elaborar una ciencia global que incluya todos los saberes. La metáfora del árbol del conocimiento empleada por Descartes ilustra, de manera muy gráfica, la insistencia de la filosofía tradicional por lo unívoco, sólido y absoluto. Sin embargo, esta tendencia de la modernidad a la identidad, a la jerarquización y a la unificación, no es más que el resultado de un proceso de totalización que, de forma violenta, somete todo cuanto existe a la disciplina de la identidad racional, excluyendo la diferencia y renegando de la diversidad.

Deleuze confía en poder evitar los errores en los que han caído los filósofos anteriores, cegados por la búsqueda de una verdad única, absoluta y definitiva, y aspira a articular una forma de pensamiento que sea respetuosa con la diversidad, la interconexión y la multiplicidad de los sentidos. Se va a oponer abiertamente a toda la filosofía heredada –no solo de la modernidad sino de todo el platonismo– y a ubicarse claramente en una nueva forma de entender la filosofía, no como mera contemplación de la realidad, sino como creación o construcción de conceptos (Raffin, 2008). Así, en *¿Qué es la filosofía?*, leemos:

(...) la filosofía, con mayor rigor, consiste en crear conceptos... crear conceptos siempre nuevos... El concepto remite al filósofo como aquel que lo tiene en potencia, o que tiene su poder o su competencia, porque tiene que ser creado... Los conceptos no están esperando hechos y acabados, como cuerpos celestes. No hay

firmamento para los conceptos. Hay que inventarlos, fabricarlos o más bien crearlos, y nada serían sin la firma de quienes los crean (Deleuze y Guattari, 1993, p. 11).

La concepción de la filosofía cambia radicalmente. Entender la filosofía como una actividad que inventa, que crea conceptos, implica entenderla desde una dimensión práctica. No es una actividad pasiva, meramente teórica o reflexiva, sino que es acción. Por extensión, la función del filósofo consistirá en crear conceptos, inventarlos, y los conceptos se convertirán en una caja de herramientas válidas para la acción que se desea, y ello sin detrimento de que esos conceptos abran el camino a la multiplicidad y otras posibilidades de pensar, ser y vivir (Raffin, 2008).

En *Mil Mesetas*, Deleuze y Guattari amplían su tesis de que lo real está constituido por una multiplicidad irreductible de planos que ningún sujeto puede controlar. Es decir, una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, dimensiones heterogéneas que no pueden aumentar o decrecer sin que ella cambie de naturaleza: “una multiplicidad se define por el número de sus dimensiones; no se divide, no pierde o gana ninguna dimensión sin cambiar de naturaleza” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 254). En la medida en que implica nuevas conexiones, la multiplicidad se transforma en otras multiplicidades: “el devenir y la multiplicidad son una sola y misma cosa” (p. 254). Sellega así al concepto de rizoma: “lo múltiple hay que hacerlo, pero no añadiendo constantemente una dimensión superior, sino, al contrario, de la forma más simple, a fuerza de sobriedad, al nivel de las dimensiones de que se dispone, siempre $n-1$... Este tipo de sistema podría denominarse rizoma” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 13).

Intentando imaginar formas distintas de pensar la realidad, Deleuze y Guattari proponen sustituir la imagen del árbol por la del rizoma, tomando como referencia los tallos subterráneos, como bulbos o tubérculos. “Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas; se ramifica en todas las direcciones. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 13).

Mientras que el árbol parte de un eje principal que centra y articula toda la estructura, sigue un camino lineal y obedece a una lógica binaria que procede por dicotomías, los rizomas se caracterizan por tener una estructura reticular y compleja. Carecen de un centro o punto común que sirva de fundamento, y se extienden en una difusa y extensa red de interconexiones. En un rizoma un punto puede ser conectado con cualquier otro (Chirolla, 2005). Así se hace un rizoma, de muchas mesetas. “Nosotros llamamos ‘meseta’ a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 33). Los rizomas se disponen en mesetas. Ésa es su configuración geográfica, las mesetas lo constituyen. La meseta tiene una ubicación intermedia, no está ni al principio ni al final, siempre está en el medio, pudiendo desarrollarse en cualquier dirección formando nuevas mesetas (Raffin, 2008).

Pues bien, ese movimiento que lleva de una multiplicidad a otra, describe un proceso de desterritorialización y de reterritorialización. El primero, en el sentido en que una multiplicidad es arrastrada hacia un umbral en el que ya no conservara su naturaleza; y, el segundo, en que entra en una nueva, sus segmentos, estratos o dimensiones constituyen nuevas conexiones. Cuando se producen conexiones inesperadas, entre puntos fijos y segmentos bien delimitados, se producen microfisuras por donde huyen las multiplicidades. Entonces, obtenemos una línea de fuga o de desterritorialización absoluta (Chirolla, 2005).

Desde esta perspectiva, la filosofía deja de ser una sucesión de sistemas, para convertirse en una coexistencia de planos de orden conceptual (Pulido Cortés, 2011). Ya no consiste en asimilar o justificar, sino en sentir de otra manera. Implica otras sensibilidades, otras direcciones, otras formas de existencia que transgredan los órdenes de lo mismo y lo idéntico (Deleuze, 1986). En este sentido, la función del filósofo es la de adoptar el papel del extranjero, el único que puede señalar, al hacerlo desde fuera, esas contradicciones, convencionalismos absurdos o asunciones acrílicas en las que estamos sumidos, siendo ciegos y sordos

a la crítica y al cambio⁵. Así entendida, la filosofía no es solo un ejercicio creativo sino también crítico. La creación deviene crítica y la crítica deviene creación, puesto que solo a través del movimiento del pensamiento, de la resistencia y de las líneas de fuga, la filosofía se convierte en creación de nuevas posibilidades de vida (Pulido Cortés, 2011).

Enseñar a pensar de manera crítica y creativa se convierte, entonces, en la principal labor del filósofo. Es decir, la filosofía en su función crítica-creativa ha de ser entendida como el ejercicio libre por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la realidad, comprendiendo que lo que ha sido construido como verdad es susceptible de ser criticado, lanzarse a la búsqueda de nuevos conceptos que le permitan comprender realidades cada vez más cambiantes y extrañas, e inventar nuevas maneras de acción y de resistencia que le permitan defenderse en su cotidianidad de los embates cada más fuertes de la sociedad de control.

Ahora bien, aprender a pensar crítica y creativamente depende, en gran medida, de la práctica, de ahí que sea necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de familiarizarse con el gusto por la pregunta y la investigación, la argumentación, la sensibilidad ética y la creatividad en la resolución de problemas. Surge entonces la pregunta ¿Existe algún tipo de metodología didáctica que favorezca ese campo de experiencia donde se elaboran esas multiplicidades? ¿Existe algún tipo de práctica pedagógica que pueda hacer posible esa experiencia rizomática? Entendida desde la perspectiva deleuziana, enseñar filosofía no puede consistir en un procedimiento operativo de transmisión y repetición de contenidos, sino en el diálogo realizado en una comunidad que busca, trabaja e investiga conjuntamente. El programa de FpN elaborado inicialmente por Mathew Lipman y

5 De este modo, para que se haga efectiva la acción del filosofar, el sujeto debe ponerse en cuestión, atravesado por la experiencia de la pregunta, en la misma dirección que lo plantea Deleuze cuando sostiene que hay que poner todo en una bolsa a condición de que también coloque al profesor Deleuze en ella (Deleuze y Parnet, 1980).

Ann Sharp es quizá uno de los más adecuados, ya que posibilita un aprendizaje significativo, estimulando la reflexión y ayudando al cuestionamiento y replanteamiento de todos aquellos temas y asuntos que pueden preocupar al alumnado. Uno de sus aspectos más novedosos reside en el uso de una metodología dialógica, que favorece la participación de los estudiantes en la construcción colectiva del conocimiento. El objetivo no es la asimilación y apoyo acrítico de todo lo transmitido por el docente, ni una crítica global infundada, sino facilitar que los estudiantes aprendan a expresar sus opiniones, a hablar y a escucharse, ayudándoles a encontrar y delinear el camino propio como un sujeto autónomo. Su propuesta de transformar el aula en una comunidad de investigación y sus aportaciones con respecto al origen social del pensamiento, permiten desarrollar un proyecto educativo basado en la mejora de las habilidades de pensamiento.

Recientemente, otros autores han elaborado nuevas aproximaciones y propuestas, cuyo foco de interés no se centra tanto en mejorar las herramientas del razonamiento lógico como en explorar el uso de otras racionalidades. Es el caso de la “filosofía con niños” de Walter Kohan (2006), el Proyecto Noria de Irene de Puig y Angélica Sátiro (2011) o “la experiencialidad” de José Barrientos (2016). Sus trabajos actualizan el Programa original de Lipman a partir del abordaje de otras formas de filosofía, como la razón vital de José Ortega y Gasset, la razón poética de María Zambrano o la razón ontológica-estética de Hans-Georg Gadamer. Lo que prima no es la reflexión conceptual, entendida como una actividad apartada de la vida misma, sino la conexión entre el pensar, el sentir y el actuar (véase también al respecto Helou *et al.*, 2019).

En este contexto de renovación y nuevas aproximaciones, la propuesta de este trabajo es reivindicar no solo una enseñanza de la filosofía de corte deleuziano, sino una nueva filosofía de la educación que aúne los aportes conceptuales de Deleuze y Guattari, especialmente relacionados con su concepción de la filosofía, y las herramientas pedagógicas proporcionadas por el programa de FpN. Una filosofía de la educación que, si bien se despliega en un

recorrido centrado en la enseñanza de la filosofía, aspira a ser un proyecto educativo y una renovación curricular.

5.4 Filosofía para Niños. Un proyecto educativo que se rizomatiza

Al entrar en contacto con la obra de Lipman y sus colaboradores, se perciben diversos rasgos en su propuesta que ponen de relieve un punto de contacto entre la práctica educativa de FpN y el pensamiento de Deleuze y Guattari. En concreto, es posible reconstruir el andamiaje de FpN a través de sus dimensiones rizomáticas.

5.5 La filosofía como práctica

Como ya se ha señalado, para Deleuze la filosofía es actividad. Así lo expresa en su obra *Spinoza. Filosofía práctica*. Contrariamente a lo que pudiera dejar pensar el título, a Deleuze no le interesa interpretar una vez más la filosofía de Spinoza, sino rastrear la definición de una práctica de la filosofía, una definición del acto mismo de filosofar y no solo de su enunciación. La filosofía deja de ser sustantivo para convertirse en verbo, una práctica e incluso un modo de vida. En esta misma línea, Foucault entiende la filosofía como

[...] una cierta manera de pensar, de decir, también de actuar, una cierta relación con lo que existe, con lo que sabemos, con lo que hacemos, una relación con la sociedad, con la cultura, también una relación con los otros, y que podríamos llamar, digamos, la actitud crítica (Foucault, 1995, p. 5).

Pudiera parecer, entonces, que existe un cierto alineamiento con el giro práctico que se produjo en la filosofía en la década de los años 60 y que se ha dado a conocer como “práctica filosófica”, incluyendo modalidades tan diversas como el asesoramiento filosófico, los cafés filosóficos o los talleres de filosofía. A pesar de que estas prácticas filosóficas aparecen en momentos contextos diferentes y con características muy diversas entre sí, todas ellas comparten una concepción similar de la filosofía. El objetivo consiste no tanto

en aprender una serie de conceptos o sistemas filosóficos, sino en filosofar. No se trata de aprender filosofía, sino de aprender a filosofar (Arnaiz, 2007). El proyecto educativo de FpN se incluye dentro de este movimiento, convencido de que la filosofía puede adquirir un papel fundamental en la educación desde los primeros años de la infancia. De este modo, FpN se opone a la relación tradicionalmente dicotómica entre filosofía e infancia, que nace con Platón y atraviesa la pedagogía cristiana de San Agustín hasta llegar al racionalismo cartesiano.

¿No es una excelente precaución prohibirles la dialéctica cuando son demasiado jóvenes? No ignoras, sin duda, que los jóvenes, cuando han recibido las primeras lecciones de la dialéctica, se sirven de ella como de un pasatiempo, y tienen fruición en provocar controversias sin cesar. A ejemplo de los que les han confundido en la disputa, ellos a su vez confunden a los demás, y semejantes a los perros jóvenes, se complacen en ladrar y despedazar con el razonamiento a cuantos se les aproximan... Después de muchas disputas en que han salido unas veces vencidos y otras, vencedores, concluyen, por lo ordinario, por no creer nada de lo que creían antes. De esta manera dan ocasión a que los demás los desacrediten a ellos y a la filosofía (Platón, República, Libro VII: 88).

Desde entonces, la tradición filosófica occidental ha interpretado la infancia como un “mal necesario, una condición próxima al estado animalesco y primitivo”. Descartes, por ejemplo, ve a los niños y jóvenes como seres privados de razón y elabora, al igual que Platón, una reforma de la educación para corregir sus tendencias salvajes y encaminarlos hacia la luz natural de la razón para volvernos adultos o, como decía Kant, salir de la “minoría de edad”. En oposición a esta tradición, Nietzsche reivindica la figura del niño:

Pero decidme, hermanos míos ¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha sido capaz de hacerlo?, ¿por qué el león rapaz tiene que convertirse todavía en niño? Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer momento, un santo decir sí. Sí, hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir sí: el espíritu quiere ahora su voluntad (Nietzsche, 1992).

Ya no se trata de corregir la naturaleza infantil, sino de ayudar al desenvolvimiento de las facultades infantiles, más auténticas e inocentes que las convenciones sociales que las pervierte. La infancia aparece como un paraíso perdido. Esta idea de Nietzsche y su crítica a los valores de la cultura occidental, constituye una de las tantas razones que llevaron a Deleuze a oponerse abiertamente a toda la filosofía heredada –no solo de la modernidad, sino de todo el platonismo– y ubicarse claramente en una nueva forma de entender la filosofía, no como mera contemplación de la realidad, sino como creación o construcción de conceptos que nos hacen avanzar en la comprensión y la solución de los problemas. Los conceptos, dice Deleuze, se crean con la única “condición de que satisfagan una necesidad y de que presenten cierta extrañeza, cosa que solo sucede cuando responden a problemas verdaderos” (Deleuze, 1999, p. 217).

En la misma línea, Lipman basa todo su proyecto educativo en el anhelo de sentido de los niños. La filosofía, dice, “es sumamente beneficiosa para las personas que buscan formular conceptos que puedan representar con eficacia aspectos de su experiencia vital” (Lipman *et al.*, 1992, p. 87). Ahora bien, Lipman aclara que los significados no se pueden dar o transmitir a los niños, sino que tienen que adquirirlos por sí mismos. ¿Y cómo podemos ayudar a que los niños consigan alcanzar el sentido por sí mismos? Pues, enseñándoles a pensar: “pensar es la capacidad por excelencia que nos capacita para lograr significados”. De ahí que el objetivo del programa sea “enseñar a pensar mejor”.

5.6 Los actos mentales como sistemas multilíneales

Lipman concibe el pensamiento como una habilidad: “pensar es natural, pero también es posible considerarlo como una habilidad susceptible de perfeccionamiento. Hay formas más eficaces y menos eficaces de pensar. Podemos decir esto con confianza puesto que poseemos los criterios que nos permiten distinguir entre un

pensamiento hábil y otro torpe” (Lipman *et al.*, 1992, p. 68). Esto le llevó a hablar de cuatro especies de habilidades mentales⁶.

No obstante, es importante señalar que el propio Lipman advierte que pensar es algo complejo que desborda cualquier lista de habilidades. La clasificación que se propone tiene un objetivo meramente pedagógico, ya que permite realizar actividades concretas, orientadas a un objetivo claro. Por otro lado, si bien la clasificación que se ofrece ayuda a organizar y planificar, hay que tener en cuenta que las habilidades se trabajan siempre de manera simultánea, con relaciones y conexiones entre unas y otras, pero del que no somos conscientes. Pensemos, por ejemplo, en todo lo que hacemos durante el transcurso de un diálogo: identificar supuestos implícitos, sacar inferencias acerca de lo que el hablante intenta implicar, especular sobre diversas intenciones, desarrollar tus propias intenciones para responder al comentario, decidir el tipo de énfasis en el comentario (exclamación, pregunta, ironía), etc. (Lipman *et al.*, 1992). Es decir, un enorme volumen de actos mentales con relaciones y conexiones multilineales. Los actos mentales son, pues, rizomáticos. Funcionan como sistemas multilineales, donde las líneas se entrecruzan pudiendo darse simultáneamente múltiples procesos. Ya Deleuze y Guattari,

6 Aquellas que implican el examen de un asunto problemático, desde la formulación de hipótesis hasta selección de evidencias, y desde el planteamiento de experimentos hasta la verificación de las predicciones (habilidades de investigación); aquellas que no tienen que ver con la adquisición de conocimientos, pero sí con la extensión y justificación del mismo (habilidades de razonamiento); aquellas que implican la organización de informaciones difusas en conjuntos manejables, una vez que hemos interiorizado los conocimientos y les ponemos nombre (habilidades de conceptualización); y, finalmente, aquellas que representan una manera importante de pensar, necesarias para explicitar, aplicar o formular el resultado del conocimiento (habilidades de traducción). En un trabajo posterior, Irene de Puig y Angélica Sátiro agregan un quinto grupo de habilidades de percepción o perceptivas: “las habilidades de percepción recogen impresiones y sensaciones de la realidad que, conectadas con nuestras capacidades interiores, generan percepciones del mundo. Algunas habilidades de percepción son escuchar atentamente, oler, saborear, tocar, percibir movimientos y conectar sensaciones” (Puig y Sátiro, 2011, p. 29).

siguiendo al neurobiólogo Steven Rose, habían reconocido al pensamiento como un rizoma: “el pensamiento no es arborescente, el cerebro no es una materia enraizada ni ramificada” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 24).

Ahora bien, ¿cómo podemos mejorar nuestras habilidades de pensamiento? En el proyecto educativo de FpN, el diálogo filosófico es el método elegido para ejercitar las distintas competencias y actitudes filosóficas; y la comunidad de investigación es el medio propuesto para llevarlo a cabo.

5.7 El diálogo filosófico como interconexión

Frente a la asunción tradicional de que el pensamiento es algo interior y privado, Lipman establece una relación bidireccional entre diálogo y pensamiento: la reflexión genera el diálogo, y el diálogo genera la reflexión. De este modo, pensamiento y lenguaje aparecen como dos caras de una misma moneda: “el acto de pensar está tan estrechamente relacionado con el lenguaje que podemos sospechar con fundamento que aprender a hablar, a pensar y a razonar son actividades estrechamente ligadas entre ellas” (Lipman *et al.*, 1992, p. 73).

Los niños van adquiriendo un pensamiento cada vez más complejo y rico a medida que se apropian del lenguaje. De ahí la importancia del diálogo. En ese diálogo, necesariamente tendremos que aprender a argumentar de manera adecuada, estructurada y cuidadosa, lo que activa la maquinaria de nuestro pensamiento de forma inmejorable. Es decir, mejoramos de manera constante nuestro lenguaje para ser adecuadamente entendidos por el otro, lo que hace que nuestro pensamiento se estructure mejor. Además, el diálogo con los otros permite lo que Lipman llama la “interiorización del diálogo”: en el diálogo no solo respondemos en nuestro interior a las opiniones de los demás, sino que reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar. Aprendemos a pensar mejor viendo cómo piensan los demás. Aprendemos a pensar mejor con el otro. Ideas que ya están presentes en la psicología cognitiva y social de George Herbert

Mead y de Lev Vygotsky. Vygotsky, por ejemplo, afirma que existe una diferencia entre la manera de resolver los problemas de manera individual y la manera de resolverlos con otros, y esa diferencia es cualitativa; es una diferencia en el nivel de ejecución: resolvemos mejor los problemas cuando los resolvemos con otros (Lipman *et al.*, 1992).

La idea que descansa en esta acción colaborativa es una de las más significativas para entender la imbricación entre FpN y Deleuze: desde ambas perspectivas, se reconoce a cada uno de los miembros de la comunidad como sujetos integrales, con un pasado, presente y futuro, de los que es posible aprender. En este sentido, el diálogo es rizomorfo. De la misma manera que el rizoma se diferencia de las raíces que tienen los árboles, porque en estas últimas suele haber un eje principal que centra y articula toda la estructura, en el diálogo socrático no hay un centro ni tampoco un lugar o un punto privilegiado. Lo característico del diálogo, al igual que del rizoma, es la interconexión, que le permite expandirse y sobrevivir sin necesidad de un núcleo claramente definido o de un elemento predominante.

La finalidad del diálogo no es la mera conversación, ni el discurso persuasivo, ni la derrota del oponente, sino el cuestionamiento o la problematización de un tema o situación que nos interpela de un modo u otro. Para esta tarea, se insiste en una determinada manera de entender la práctica en el aula, la práctica de convertirla en una comunidad de reflexión formada por individuos comprometidos con la exploración de temas complejos. Se llega entonces a “la comunidad de investigación”.

5.8 La comunidad de investigación como espacio rizomorfo

El objetivo de la comunidad de investigación es conseguir que cada alumno interiorice el proceso de investigación y adquiera autonomía en el pensar. Por un lado, fomentar la investigación significa conseguir que los estudiantes se sientan estimulados a buscar, examinar con atención, cuestionar, inquirir. Por otro lado,

la idea de comunidad implica la creación de un clima afectivo, de confianza mutua, donde los estudiantes puedan hablar y ser escuchados con respeto y donde la única regla de oro sea la corrección con respecto al tono de las intervenciones, evitando agresividades y violencias verbales, así como el rigor en las exposiciones y en la argumentación. El reto pedagógico consiste en ayudar a que cada persona se implique a sí misma en sus devenires sujetos, mediante creaciones, críticas, cuidado de sí y de los otros. Se recupera así una perspectiva ética abierta por Foucault, entendida como una relación entre uno con uno mismo y con los otros seres, siempre en vinculación con los saberes que nos rodean y nos constituyen subjetivamente y que, simultáneamente, constituimos (Foucault, 2006).

El método de trabajo no es tanto la transmisión de conocimiento preciso e inequívoco mediante la absorción de datos e información provenientes del docente, sino el aprendizaje por descubrimiento basado en la resolución de problemas en un ambiente de indagación donde los alumnos puedan manejar información relevante, intercambiar opiniones, articular conocimientos y formular argumentos y contra-argumentos. Ideas que ya están presentes en el constructivismo social de Bruner y Vygostky. En lugar de concebir la mente como un recipiente pasivo y vacío que debe ser rellenado con información y contenidos meramente teóricos, se presupone que el alumnado aprende al estar involucrado de manera activa a través de la interacción con el ambiente y resolviendo problemas relacionados con su realidad próxima. En esa exploración conjunta, se sustituye la competitividad por el esfuerzo conjunto. El diálogo, el respeto mutuo y el razonamiento de las propias opiniones son prácticas que terminan convirtiéndose en el modo normal de conducta de los estudiantes y el docente.

Ahora bien, para que esta comunidad de investigación se constituya realmente, todos, docente y alumnos, deben involucrarse en la búsqueda, vistos como co-investigadores. El diálogo no debe mantenerse entre el docente y sus alumnos, puesto que en este caso nos encontraríamos más bien ante una clase magistral en la que

el docente siempre tiene la última palabra. De ahí que el docente deba renunciar al rol tradicional de “experto”, visto como fuente de información y autoridad. Se recuperan así las enseñanzas socráticas. El docente no se presenta a sí mismo como un sabio, sino como un ignorante que pide ser instruido por sus alumnos y busca iniciar una investigación en comunidad. El diálogo asume así la tarea hermenéutica de interpretar la realidad, con el fin de darle sentido. Para ello, sigue la estructura lógica de la pregunta/respuesta⁷. De ahí que no haya que subestimar la función del docente, puesto que su papel es crucial y delicado. Asume la función de mediador mayéutico, ayudando a estimular el intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista.

De este modo, el docente se convierte en un filósofo-topo que construye madrigueras –un espacio rizomático– excavando túneles que ramifican en todas las direcciones. La comunidad de investigación es, pues, rizomorfa, abierta a la construcción y deconstrucción del conocimiento.

“Ser rizomorfo es producir tallos y filamentos que parecen raíces, o, todavía mejor, que se conectan con ellas al penetrar en el tronco, sin perjuicio de hacer que sirvan para nuevos usos extraños. Estamos cansados del árbol. No debemos seguir creyendo en los árboles, en las raíces o en las raicillas, nos han hecho sufrir demasiado. 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” (Deleuze y Guattari, 1980, pp. 23-24).

⁷ De acuerdo con Gadamer, quien pregunta reconoce explícitamente que no sabe. La pregunta es así, una vacuna contra el dogmatismo. El dogmatismo no necesita preguntar, pues cree saber todo cuanto hay que saber. Además, quien pregunta acepta el riesgo de ser sorprendido por la respuesta. En este sentido, la pregunta filosófica es diferente de otros tipos de preguntas que suelen tener lugar en la escuela, preguntas para saber qué sabe el alumno, preguntas para averiguar la solución. La pregunta manifiesta así la condición íntima de la experiencia humana, pues toda experiencia es una búsqueda.

Así, con la imaginería de las arborescencias, Deleuze y Guattari cristalizan su profunda crítica a la noción de autoridad heredadas de toda la filosofía occidental. Tal es la propuesta de FpN, siguiendo los planteamientos de Paulo Freire y su pedagogía de la autonomía. Frente al modelo educativo que denomina “educación bancaria” (Freire, 1970, p. 78), Freire propone un método dialógico horizontal, en el cual el estudiante se reconoce a sí mismo y aprende del educador, pero el educador también aprende del estudiante y reconoce su propia humanidad. Ambos se hacen a la vez “educadores y educandos”. De esta manera, el educador ya no es solo aquel que educa, sino también aquel que es educado por el educando en el proceso de educación, a través del diálogo que se sostiene. Y los educandos ya no son receptores pasivos, sino investigadores activos y críticos que comprenden el mundo que les rodea no ya como una realidad estática y separada, sino como una realidad en cambio y transformación mutua.

Se trata, en definitiva, de seguir la ruta trazada por Dewey y su insistencia en una educación democrática, entendiendo la democracia no en sentido formal o institucional, sino como forma de vida y de organización individual y social. El proceso educativo ya no consiste en decirle al sujeto que aprende lo que debe o no debe hacer, sino en hacerle partícipe y artífice de su propia vida, tomando conciencia de la realidad que le rodea y comprometiéndose de forma crítica con su transformación.

He aquí el sentido de la práctica filosófica: exaltar una pedagogía del vivir que saca a la luz las preguntas para poner en cuestión la realidad que nos rodea, a nosotros mismos, a los otros y nuestra relación con ellos. Llevada al aula, la práctica filosófica permite introducir en el sistema educativo un permanente procedimiento de cuestionamiento y deconstrucción de los supuestos que cimentan nuestro presente social, político y cultural (Kohan y Waksman, 2005).

En este punto cabe señalar, de acuerdo con los planteamientos del aprendizaje significativo, que los estudiantes se sentirán mucho

más dispuestos a participar en un diálogo en el que se puedan plantear problemas parecidos a los suyos, temas que les interesen o les interpelan de algún modo. Algo que tradicionalmente se ha hecho partiendo de un relato, un cuento, una fábula. De ahí que Lipman y sus colaboradores propongan el uso de novelas con protagonistas que viven situaciones con las que los estudiantes se puedan identificar. Ello implica conocer los saberes previos de los/as estudiantes, sus intereses e inquietudes, a fin de conseguir que se impliquen en el aula y se apropien de los contenidos que allí se tratan para su uso en la vida diaria.

5.9 El “texto” como multiplicidad

Al igual que ocurriera con el diálogo, lectura y pensamiento son interdependientes. Por un lado, hay que tener en cuenta que leer no es solo pronunciar las palabras y oraciones que aparecen en un texto, sino también, y sobre todo, encontrar las conexiones, identificar qué está sugiriendo esa oración. Cuando leemos un texto, activamos nuestros procesos de pensamiento. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la lectura no es un fin en sí mismo, sino un medio, un medio para elaborar conceptos y conseguir significados. Uno lee para conseguir significados. Por eso, los niños que no consiguen descubrir el significado de lo que leen, abandonan la lectura (Lipman *et al.*, 1992).

“Estamos hartos de los libros con raíces en rectas (en cualquiera de sus versiones, pivotante –objeto– o dicotómica –sujeto–) o fasciculadas (o sistema raicilla). Los árboles de este tipo son asfixiantes” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 13).

Con estas palabras, Deleuze y Guattari están describiendo, sin pretenderlo, el sistema educativo actual, fácilmente comparable con los sistemas arborescentes. El aula funciona como un sistema jerárquico donde solo se recibe información de una unidad superior, el libro de texto. Los estudiantes se enfrentan a una gran cantidad de información, pero administrada de forma desconectada a su experiencia, a su vida. El resultado, dice Lipman, es la realidad

que vemos casi todos los días: niños aburridos y apáticos, cuya curiosidad ha sido destruida, y cuya percepción de la escuela comienza a parecerse cada vez más a la de un recinto, una especie de “guardería” o “aparcamiento infantil”, en el que está obligado a quedarse (Lipman *et al.*, 1992, pp. 65-66).

La responsabilidad de la escuela es proporcionar o disponer las condiciones y oportunidades necesarias para que los niños den –ellos mismos– significado a las cosas; para que consigan alcanzar el sentido por sí mismos. ¿Y cómo podemos ayudar a que los niños consigan alcanzar el sentido por sí mismos? A través de una narrativa filosófica que estimule la formulación de preguntas típicamente humanas, acerca de la felicidad, la vida, la muerte, la amistad, el amor, etc. Preguntas que no necesariamente tiene una respuesta cerrada, acotada o definitiva, pero cuyo valor no reside en las respuestas que proporcionan, sino en la búsqueda de significado que representan. Esto implica también tener una concepción amplia de lo que se entiende por “texto”. Como dice Maximiliano López, “texto es todo aquello que se nos presenta como un signo... Estrictamente hablando, todo el mundo y cada una de sus partes pueden ser considerados un signo, dado que signo es todo aquello que consideramos como teniendo algo para decir, como teniendo un sentido (López, 2008, p. 98).

Desde ese punto de vista, los “textos” que pueden ser utilizados en el aula son innumerables: novelas, cuentos, cuadros, películas, poemas, canciones, objetos o situaciones. Todo puede despertar el pensamiento.

Así entendido, un “texto” no tiene objeto ni sujeto, es una multiplicidad deleuziana. FpN aparece, entonces, como una práctica compleja que consiste en considerar el “texto” como un rizoma que habilita a posibilidades nunca clausuradas de lecturas y preguntas; y “leer” como un movimiento rizomático que abre puntos de fuga de importancia fundamental para solventar las deficiencias de los currículos tradicionales, inmóviles y carentes de significación.

5.10 Hacia un currículum escolar de forma reticular

Una de las características más importantes del rizoma quizá sea la de tener siempre múltiples entradas, como la madriguera, que es un rizoma animal (Raffin, 2008). Mientras que el árbol simboliza la unidad y la totalidad, el rizoma es la imagen de la multiplicidad y la diversidad. Un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda. “El rizoma, así, carece de centro” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 30).

Frente a las clases especializadas, donde cada materia son cajones estancos desconectados unos de otros –lengua, matemáticas, naturales, sociales–, el interés de la filosofía trasciende las disciplinas y las atraviesa transversalmente. Así, por ejemplo, la filosofía puede plantearse preguntas acerca de ¿qué es el colonialismo?, ¿qué es la gravedad?, ¿qué es la división?, ¿cuál es la diferencia entre poesía y prosa?, ¿cuáles son los criterios para escribir bien?, etcétera.

De ahí que, Lipman proponga la integración del programa en todos los aspectos del currículum. Esto supone tratar los contenidos como rizomas, donde la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica con una raíz, dando origen a múltiples ramas, sino un modelo rizomático en el que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro sin importar su posición recíproca. Un rizoma puede ser roto, alterado, iniciado e interrumpido en cualquier punto, pero siempre reconecta con cualquier otro (Raffin, 2008). Ni estáticos, ni partimentados, ni jerarquizados, los currículos educativos se imbrican en un movimiento reticular a través de las habilidades de pensamiento planteadas por Lipman y sus colaboradores. De este modo, la filosofía proporciona unidad y continuidad a la experiencia educativa.

5.11 Algunas consideraciones finales

El contexto actual convierte la enseñanza en un problema filosófico. La lógica del capitalismo, basada en la producción y la urgencia consumista, modula todos los aspectos de nuestra vida, nuestra forma de pensar, actuar y relacionarnos. El profesorado, apremiado por la urgencia de cumplir la programación, solicita métodos, técnicas y recursos para aplicar eficientemente en el aula con el único objetivo de transmitir la mayor cantidad posible de contenidos. Por su parte, el alumnado se enfrenta a una enorme cantidad de información desconectada de su propia experiencia y pospone, ante la ansiedad de dar una respuesta correcta, toda reflexión o indagación sobre uno mismo. No queda espacio, en el sistema educativo actual, para la pregunta o el cuestionamiento en torno al sentido de colocar un recurso en la clase, sus motivaciones, sus posibles efectos, etcétera (Agratti, 2011).

Hacer frente a esta situación conlleva pensar la enseñanza como un problema filosófico, de modo que sea posible ensayar una filosofía de la educación que cuestione e indague conceptos tan consolidados como “profesor”, “alumno”, “aula”, “texto”, “leer” o “evaluación”. Todos estos conceptos han sido interpelados constantemente desde la propuesta de FpN. Su propuesta de transformar el aula en una comunidad de investigación que favorece la participación de los estudiantes en la construcción colectiva del conocimiento y el uso de una metodología dialógica que estimula la reflexión y el cuestionamiento de los saberes previos, la convierten en una de las más adecuadas para llevar a cabo una filosofía de la educación en clave deleuziana. Esto es, una práctica pedagógica que pueda hacer posible ese campo de experiencia rizomorfa donde se elaboran multiplicidades.

Esta nueva pedagogía tiene, además, importantes consecuencias políticas, ya que la auténtica democracia solo puede desarrollarse cuando aceptamos que en la realidad conviven visiones parciales, diversas, múltiples y enfrentadas entre sí. Si verdaderamente creyéramos que existe una verdad única y definitiva, la democracia no tendría sentido, porque lo sensato sería entregar el gobierno

a quien conoce la auténtica realidad. Este es justamente el sueño totalitario, pero la democracia no se basa en la verdad, sino en la interpretación, el pacto y la elaboración en común de significados compartidos. En palabras de Vattimo, “el adiós a la verdad es el inicio, y la base misma, de la democracia” (2010, p. 18).

Desde esta perspectiva, enseñar no puede consistir en un procedimiento operativo de transmisión y repetición de contenidos presentados como “verdades últimas”, sino un ejercicio mayéutico de “dar a luz” aquellos conceptos que nos permitan comprender y funcionar en un mundo que nos provoca extrañeza. Enseñar es promover la crítica y el cuestionamiento que lleva a la investigación y la creatividad. En este sentido, el docente-facilitador de preguntas, revelador de conceptos, necesita ser lo suficientemente flexible para llevar a cabo su tarea, privilegiando los intereses y preguntas de sus estudiantes por encima de las urgencias curriculares, acompañándoles en la búsqueda de respuestas y la construcción colectiva del conocimiento, trazando puentes y encontrando conexiones como si de un cartógrafo se tratara. Ello implica sin duda un modo de entender la enseñanza, una manera de trabajar y una disposición y preparación del profesorado. De ahí que, para Lipman, el futuro de la filosofía en el aula dependa de la formación del profesorado, no solo para comprender la dimensión filosófica de las diversas áreas académicas, sino también para aprender cómo alimentar y agudizar las preguntas típicamente filosóficas de los estudiantes.

Ahora bien, resulta conveniente señalar que esta pretensión convierte la práctica de FpN en una paradoja. En el mismo momento en que se enseña y transmite en aulas reglamentadas siguiendo un programa específico, FpN se institucionaliza y, al hacerlo, suprime aquello que es propio a la filosofía; a saber, el cuestionamiento, la indagación y la deliberación (Agratti, 2011). En esta misma línea, Jacques Derrida (1986) ya había señalado una serie de demandas contradictorias de la institución filosófica y de las que derivan un conjunto de problemas propios de la enseñanza de la filosofía. Derrida fija el número de antinomias en siete, aunque aquí solo se

van a recuperar tres. Así, por ejemplo, Derrida señala la paradoja de enseñar lo inenseñable (tercera antinomia); la contradicción de institucionalizar la filosofía (cuarta antinomia); y, la antinomia temporal de la enseñanza de la filosofía (sexta antinomia).

En relación con la tercera antinomia, Derrida sostiene que la filosofía ha reivindicado a través de toda su historia ser enseñada, puesto que no resiste no ser enseñada y, sin embargo, no puede, en su gesto principal, ser enseñada. En la cuarta antinomia, Derrida señala a contradicción de exigir la creación de nuevas instituciones filosóficas al tiempo que se reconoce que la filosofía no puede ser institucionalizada, debido a que su propósito sobrepasa toda institución. La filosofía es una disciplina imposible y necesaria a la vez. Por último, la sexta antinomia hace referencia a la propia experiencia del pensar filosófico, cuyo ritmo y duración particular, más lento y prolongado, se encuentra con la temporalidad propia de la escuela, sujeta a calendarios, horarios, exámenes, etc.

La pregunta que cabe hacerse, entonces, es ¿son compatibles estas antinomias con la práctica de FpN?, ¿es posible llevar la filosofía al aula? En su análisis de las antinomias de Derrida, Walter Kohan (2008) toma una de las consecuencias que se extraen de las mismas para afirmar, junto con Derrida, que una comunidad filosófica que merezca ese nombre es aquella que no niega esas antinomias, sino que hace de sus condiciones paradójicas una oportunidad para pensarse a sí misma e investigar lo que puede surgir a partir de ellas. De este modo, lejos de paralizar, esta situación paradójica muestra toda la potencia y relevancia de llevar la filosofía al aula, ya que retrata un elemento esencial de toda actitud filosófica; a saber, aquella que abre nuevos interrogantes sobre aquellos conceptos aparentemente asentados⁸.

8 Incluso Deleuze y Guattari llegaron a reconocer en *Mil mesetas* que siempre es posible que sobre un rizoma crezcan estructuras arborescentes, que algunas multiplicidades se sedimenten, de tal modo que controlen, al menos en parte, el devenir, se reterritorialicen alrededor de un centro de irradiación, a partir del cual se establece una jerarquía. Pero, también reconocieron que es posible que, en medio de una estructura arborescente, empiecen a proliferar rizomas (Chirolla, 2005).

Las revisiones del programa original de Lipman y sus colaboradores, con nuevas aproximaciones y propuestas como la “filosofía con niños” de Walter Kohan (2006), el Proyecto Noria de Irene de Puig y Angélica Sátiro (2011) o “la experiencialidad” de José Barrientos (2016); dibujan un espacio rizomático que aparece como resistencia a estructuras arborescentes al señalar, entre otros aspectos, que pensar no es solo un conjunto de habilidades cognitivas, de estrategias para resolver problemas, sino también una aventura, una experiencia vital. Lejos de convertirse en un credo, sus tensiones son fuente de inspiración crítica, porque nos permite seguir pensando y explorando nuevas ideas.

Así, la filosofía de Deleuze, encarnada en la filosofía de la educación de Lipman y aquellas que vinieron después como filosofía para/con/desde la infancia, han perpetrado un verdadero acto de subversión en el pensamiento filosófico contemporáneo. Su signo es la práctica filosófica, entendida como una actividad crítica y creativa que aparece como forma de resistencia y línea de fuga a la creciente mecanización del pensar. Hoy, favorecer un espacio para “pararse a pensar”, es casi un acto revolucionario; y hacerlo desde la multiplicidad, una necesidad.

Referencias

- Agratti, L. (2011). El encuentro de la filosofía con la infancia en la experiencia de enseñar a enseñar filosofía como cuestión de fundamento. *Childhood & Philosophy*, 7(14), 221-232.
- Arnaiz, G. (2007). El giro práctico de la filosofía. *Diálogo filosófico*, 68, 170-206.
- Barrientos, J. (2016). La experiencialidad como respuesta a la tendencia analítica de la filosofía para niños. *Childhood & Philosophy*, 12(25), 519-542.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Cátedra.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.

- Chirolla, G. A. (2005). Capitalismo y filosofía. Una aproximación desde Deleuze. *Universitas Philosophica*, 44- 45, 175-186.
- Deleuze, G. (1995). Sobre la filosofía. En *Conversaciones* (pp. 215-246). Pre-textos.
- Deleuze, G. (1999 [1995]). Postscriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones* (pp. 277-281). Pre-textos.
- Deleuze, G. (2004 [1986]). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama.
- Deleuze, G. (2002 [1969]). *Diferencia y repetición*. Amorrortu editores.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004 [1980]). Rizoma. En *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (pp. 9-30). Pre-textos.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1980). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Deleuze, G., y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Pre-textos.
- Derrida, J. (1986). Les antinomies de la discipline philosophique. *La Grève des philosophes: école et philosophie* (pp. 9-31). Osiris.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Daimon Revista de Filosofía*, 11, 5-25.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Helou, L., Magallanes, R., Monzón, C., y Russo, J. (2019). Método arqueológico educativo. *HASER Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 10, 37-64.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.

- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Zorzal.
- Kohan, W. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Novedades educativas.
- Kohan, W., y Waksman, V. (2005). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Novedades educativas.
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de La Torre.
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Novedades educativas.
- Liotard, J. F. (2006 [1979]). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- Nietzsche, F. (1992). *Así habló Zaratustra* (trad. A. Sánchez Pascual). Alianza editorial.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Pardo, J. L. (2004). *Las reglas del juego Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Galaxia Gutenberg.
- Platón. (1872). *Obras completas. Tomo 8* (Ed. Azcárate, P). Medina y Navarro editores.
- Pulido Cortés, O. (2011). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.653>
- Raffin, M. (2008). El pensamiento de Gilles Deleuze y Michel Foucault en cuestión. *Lecciones y Ensayos*, 85, 17-44.

Sánchez Noriega, J. L. (1997). *Crítica de la seducción mediática. Comunicación y cultura de masas en la era de la opulencia informativa*. Técnos.

Sennet, R. (2001). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Gedisa.

6. Dispositivos de creación: experiencia de formación en investigación creación¹

DOI: <https://doi.org/10.38017/9789588966458.06>

Etna Castaño Giraldo²

Cuando llegó del decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, el profesor Édgar Giovanni Rodríguez, la invitación a participar en la escritura de este libro, instantáneamente vinieron a mí algunos temas que considero podrían tener una relativa importancia para ser profundizados, y de este modo intentar enriquecer la discusión en relación a la filosofía del francés Gilles Deleuze. Como docente investigadora y artista, uno de mis propósitos es lograr que los estudiantes pongan en uso determinados conceptos, y fue entonces cuando pensé que quizás esta sería la oportunidad para compartir una experiencia de formación en investigación creación que buscó poner en uso el concepto de *dispositivo* deleuziano como una herramienta para el diseño metodológico en los procesos de investigación creación de los estudiantes de IV semestre del programa de Artes Visuales de la Universidad de Nariño, a quienes quiero agradecer por su compromiso con esta iniciativa.

1 Quiero expresar mi amor incondicional e infinito a mi compañero de vida Jaime Andrés Meza Saldaña por hacer de nuestro hogar y nuestra vida el espacio perfecto para que la creación artística y la escritura pervivan haciendo inconmensurable nuestras existencias. Sin él estas líneas no se habrían escrito. Además, quiero agradecer a mi hermano James Delgado Giraldo por sus aportes a la discusión y su compromiso con el pensamiento del presente.

2 Docente de tiempo completo adscrita al Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño. Docente de Investigación en las especializaciones en Lúdica Educativa y Atención e Intervención a la Primera Infancia de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra en Artes Plásticas de la Universidad de Caldas. fractal16@yahoo.es

Algo en lo que trabajamos permanentemente en el seminario de Arte e Investigación, es que la investigación es una práctica y, por esa razón, no puede ser transmitida, sino que ella debe ser lograda a partir de la experiencia individual y/o colectiva. Ahora bien, ¿cómo reconstruir la experiencia y cómo hacerlo a partir del relato escrito para efectos de lo que este libro buscaba? Solo empezaré desde el principio, es decir desde la ocurrencia que a todos llega cuando una experiencia inicia o, por el contrario, cuando ella concluye, pero aún más iremos a su fuente, su origen. La escritura será, para algunos, anterior, en tanto se plantea como un ejercer proyectivo; para otros, ocurrirá después, al modo de una reconfiguración en el presente. En este caso, transcurriremos en ambas direcciones, lo anterior y lo presente, el antes y el ahora, como lo plantea Walter Benjamin.

De este modo, intentaré reconstruir la experiencia de un experimento artístico, investigativo y especialmente pedagógico desarrollado con mis estudiantes, en el que, haciendo uso de la pregunta planteada por Deleuze: ¿qué es un dispositivo? publicada en el libro *Michel Foucault Filósofo* (1990), Deleuze responde a la pregunta que él mismo se plantea. En un esfuerzo por descifrar el sentido de los dispositivos, con los que se asocian los estudios de Michel Foucault, Deleuze plantea que los dispositivos son una suerte de “conjuntos multilíneales” (Tejidos), en donde cada uno de sus componentes (líneas) (hilos) toma su propia dirección creando procesos de desequilibrio en los que, en ocasiones, las líneas se acercan y en otras se distancian. Aquella definición nos dejó perplejos, porque nos dejaba completa libertad a la imaginación cuando al intentar visualizarla (verla en imágenes) pretendíamos. Continúa Deleuze (1990):

Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son vectores o tensores... Es siempre en una crisis cuando Foucault descubre una nueva dimensión, una nueva línea. Los grandes pensadores son algún tanto sísmicos; no evolucionan, sino que avanzan por crisis, por sacudidas (p. 155).

Fue esta última aproximación la que nos embarcó definitivamente en esta travesía. Nos propusimos ir en una trayectoria investigativa y de creación, en la que los dispositivos no estuviesen establecidos, sino que se dibujaran en su natural ocurrir como ya lo leímos en la definición de Deleuze. El dispositivo dejó de entenderse como un sistema previo de regulaciones intrínsecas a la complejidad humana relacionadas con el poder y el gobierno. Más bien, pretendíamos comprender cómo es que las decisiones en la investigación creación o como preferimos nombrarla, *investigación basada en la creación*, van dejando una huella en el espacio invisible y visible en el que la experiencia se configura como acontecimiento, tal como ocurre con los dispositivos que describe Deleuze, y además la pulsión que empuja esta búsqueda está íntimamente ligada con la crisis, al menos para el artista creador. Así fue que comenzamos. La “decisión” en este texto se comprende como un concepto clave, porque depende de ¿quién decide? Y es precisamente ese quién el que debe desequilibrarse, entrar en crisis, sacudirse.

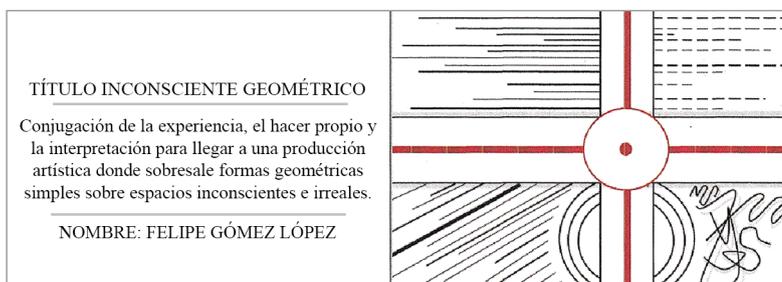
6.1 Remover las líneas de sedimentación

Creamos un espacio de debate para analizar, en primer lugar, las complejidades de los procesos creativos como actos de reflexión que instaban a cada uno a iniciar un ejercicio investigativo signado por la experimentación, en la que al comienzo todo era incertidumbre, esto también nos obligó a hablar de un “sujeto incierto”; es decir, un sujeto sin verdades, un sujeto puro, sin objeto, en crisis, que para seguir adelante inevitablemente debería aprender del arte de armonizar las energías sutiles. Los estudiantes no distinguían el camino y menos el lugar al que nos aproximábamos; yo, por el contrario, lo conocía, pero de él solo podía decir que cada vez se presentaba de formas muy distintas. De este modo, solo debíamos dejarnos afectar por lo que el mundo nos presenta, puesto que no todo parecía afectarnos. Aquí, se planteó no solo la atención sobre lo que nos afecta, sino por aquel que es afectado, sin historia, su presencia; en últimas, su práctica de ser. Visualizar y demarcar estas atenciones en un transitar eran propósitos ineludibles.

Ese dibujo sin referente ni modelo dejaría apreciar cada dispositivo, es decir cada línea de subjetivación, objetivación, fuga, tensión, poder, saber, deseo, miedo y escape; entre otros, que delimitaban el ser y los objetos de investigación, sus abordajes epistemológicos y de creación, hablando acerca del sujeto creador y sus avatares. No se trataba de replicar al pie de la letra lo que el dispositivo implicaba, sino de aprovecharlo para comprender las fuerzas que impulsan la búsqueda creativa a partir de la investigación, que es entendida como una fuerza permanente y en crisis. La intención era identificar las posibilidades de los dispositivos, en su modalidad más intrincada al modo de un tejido para despejar, paradójicamente, la ruta de la investigación basada en la creación que mis estudiantes transitaban. Estas ideas se fueron esclareciendo en la medida en la que, en cada discusión, los pensamientos se activaban haciendo de la investigación una práctica en el sentido en el que Hannah Arendt la comprende; es decir, como una acción-ética, para nosotros comprometida con el territorio. Con ella no solo intervenimos el mundo, sino que radicalmente hacemos mundo.

En las prácticas artísticas contemporáneas, el término de investigación establece un código compartido que no encaja con un solo modelo, sino que implica un espacio dinámico en el que intervienen diferentes motivaciones, y es por ello por lo que el pretexto del dispositivo permitió alterar las preconcepciones que, sobre la investigación basada en la creación, tenían los estudiantes condiciéndonos poco a poco hacia el concepto del tejido. Alterar, esta era la disposición general, significaba remover un sinnúmero de ideas solidificadas en la mente y las sensaciones de los estudiantes que experimentaban hasta ahora un contacto con la investigación como posibilidad para adentrarse aún más en la creación artística y no solo eso, sino como camino para relacionarse consigo mismo y los otros. Este espacio dinámico en el que intervienen diferentes metodologías, conocidas *Metodologías Compartidas en Procesos Artísticos*, abren una perspectiva hacia proyectos que se nutren de otras disciplinas para crear sus propios métodos o que incluyen la experimentación como proceso de investigación.

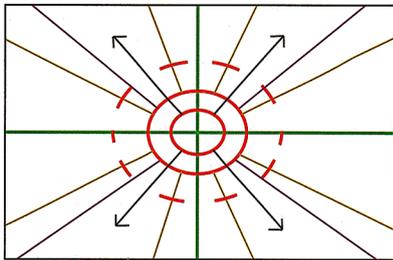
Desde el seminario de Arte e Investigación, pensamos la investigación basada en la creación como un modo particular de conocimiento, siendo la creación artística el producto. En él encontramos como condición particular la expresión de una serie de confrontaciones teóricas y técnicas que el artista hace con y de su experiencia en el mundo, sin que se pierda de vista su condición y dimensión social y desde el territorio, lo que nos exigía abrirnos a analizarla desde su propia complejidad, y fue en esa apertura donde, además de lo ya mencionado, encontramos una oportunidad en el dispositivo tal y como lo describe Deleuze.



Dispositivo 1. Felipe Gómez. Estudiante V semestre. Artes Visuales.



Dispositivo 2. Greis Botina. Estudiante VI semestre. Artes Visuales.



NOMBRE: OSCAR DANIEL CUASTUMAL PATIÑO
TÍTULO: MA-TALAS

PARA LLEGAR A UNA RELEXIÓN EL SER HUMANO INVESTIGA, ANALIZA, CREA, Y MEDIANTE EL ARTE ES POSIBLE RESOLVER EL PROBLEMA

VIVIMOS RODEADOS DE SERES QUE TIENEN MÁS QUE UNA SIMPLE MATERIA, ES SENTIR LA CONEXIÓN PARA REFLEXIONAR Y PENSAR SOBRE LO QUE ESTAMOS HACIENDO CON ELLOS

“CUANDO LOS ÁRBOLES SE VAN, LA VIDA SE VA CON ELLOS”

- GANESH PRASAD ACHARYA
KAUSHIK KATTY RAY

Tomaré como estudio a los árboles como una población invadida por el hombre donde su materia es utilizada para el “desarrollo” del ser humano, sin embargo el árbol también es un símbolo de inspiración y conexión espiritual para algunas personas

- Árboles
- Sociedad
- Industria
- Fenomenología
- Filosofía

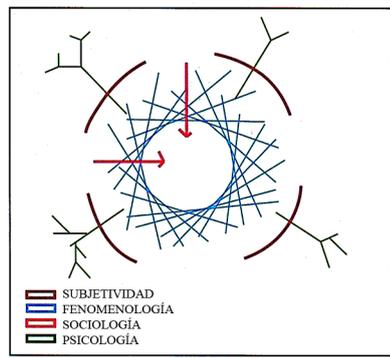
Dispositivo 3. Oscar Cuastumal. Estudiante V semestre. Artes Visuales.

Como se observa, en este primer ejercicio de construcción individual de un dispositivo de creación pensado como herramienta para el diseño metodológico en investigación creación, los estudiantes aún mantienen una fuerte relación con el texto y la narrativa del dispositivo descrito por el filósofo francés. Se observa en estas visualizaciones una preocupación por determinar “conjuntos multilineales” (tejidos), definidos por características un tanto similares a las que explicita Deleuze en su texto. Sin embargo, en algunos casos los estudiantes intentan tímidamente salir, escapar de las pretensiones discursivas filosóficas y adentrarse en sus propias búsquedas comprensivas e interpretativas de la realidad y de su propio ser, aprovechando la versatilidad del concepto mismo de dispositivo, y este hallazgo reitera una vez más nuestra intención inicial, incluso en algunos casos, es posible identificar el esbozo de una planimetría del territorio, que refleja la capacidad del dispositivo de no solo evidenciar la huella del trayecto investigativo, sino que al tiempo permite trazar los límites y umbrales del propio objeto de estudio y su creador, lo que constituye una forma de visualización de la abstracción en el caso de un creador en artes dejando al descubierto la trama y la urdimbre que le componen. Es decir que, los dispositivos se constituyeron en una presencia de la subjetividad del artista, en la que la producción de ella se daba a través de un proceso del que no escapan los objetos, en tanto ambos, sujeto y objeto, hacían parte del mismo proceso, al que se sumaba la relación con el territorio o el espacio de “habitancia”.

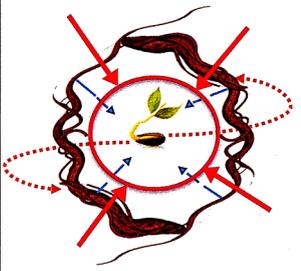
Esta forma de entender la investigación basada en la creación como una práctica, se encuentra atravesada por múltiples condiciones, como se observa en el caso de los dispositivos 1, 2 y 3 (ver imágenes), en los que se esbozan algunos temas de interés que condicionan la construcción del dispositivo forzando en cierto sentido su visualización y, al mismo tiempo, este condicionamiento determinará las maneras en las que la subjetividad-objetividad se construyen y se abordan.

6.2 Fugarse

Ya desde el primer ejercicio del diseño metodológico basado en el concepto de dispositivo, fue posible observar cuáles son las preguntas que a cada estudiante se le presentan como parte de su habitar la experiencia sensible de encontrarse en un mundo que lo convoca y lo llama, para el que es necesario afinar todos los sentidos, y no solo aquellos del cuerpo como habitáculo de la conciencia, sino de la mente; ambos, cuerpo y mente, producen un proceso de entendimiento que, al ser dibujados por las posibilidades que el dispositivo ofrece, revelan para el sí mismo del creador las respuestas a algunas de las preguntas que le invitan y le confrontan. Es así como se distinguieron las condiciones que afectan y estimulan los procesos de creación, y esto pareció apaciguar momentáneamente el desborde frenético e incontrolable que, en ocasiones, bloquea el acto creativo para pasar a comprenderlo y relacionarse con él, sin perder su fuerza, de un modo más consciente y consecuente, o al menos así ocurrió para mis estudiantes. Ello los condujo a no abandonar tan fácilmente sus intereses, como suele ocurrir, en cambio su ansiedad de creación fue armonizada y, en ese sentido, se logró mayor continuidad y disciplina en la búsqueda, proporcionando una oportunidad a nuevas líneas de fuga.

	<p>NOMBRE: MARÍA PAULA ENRIQUEZ MARTÍNEZ</p> <p>TÍTULO: ARAÑARTE</p> <p>“EL AMOR DE UNA MADRE POR UN HIJO NO SE PUEDE COMPARAR CON NINGUNA OTRA COSA EN EL MUNDO. NO CONOCE LEY NI PIEDAD. SE ATREVE A TODO Y APLASTA CUANTO SE LE OPONE”</p> <p>- AGATHA CHRISTIE</p>
---	--

Dispositivo 4. María Paula Enríquez. Estudiante V semestre. Artes Visuales.

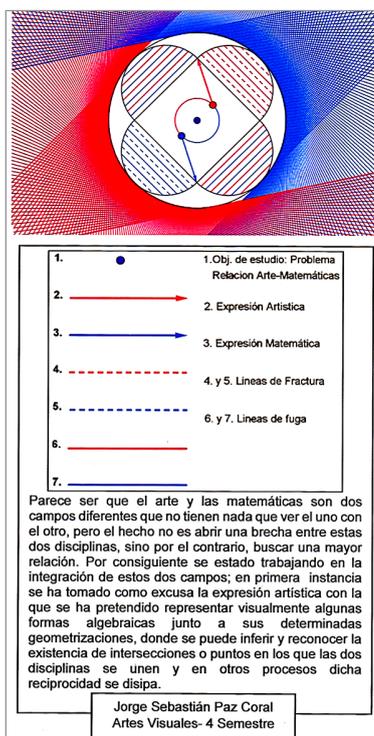
<p>Identidad Cultural</p> <p>Presentado por: Esteban Taimal</p> <p>4º semestre</p>  <p>Universidad de Nariño Arte e Investigación 2019</p>	<p>Investigación etnográfica</p> 	<p>Las hojas de los árboles caen para renovarse y extender la vida a través de la suya y las semillas. Las piñas de los pinos ruedan alrededor de su tronco para dispersar la vida. Así somos también los seres humanos. Contenemos la semilla de la renovación de la vida, aunque no siempre seamos conscientes de este feliz acontecimiento. Este dispositivo contiene los elementos necesarios para conservar la cultura territorial basados en la etnografía, ya que ella nos aporta la identidad como líneas de subjetividad para preservarla por encima de las nuevas tecnologías que van de afuera como líneas de poder y envuelven al sujeto, por ende le impiden trascender, ahora bien, intenta cambiar las ideologías ancestrales que están presentes en forma de raíces.</p>
---	---	--

Dispositivo 5. Esteban Taimal. Estudiante V semestre. Artes Visuales.

Los dispositivos 4 y 5 (ver imágenes) nos trasladan ya a otro nivel de la experiencia, aquí vemos reflejados lo que llamaría Deleuze las líneas de fuga. En estos dispositivos, los estudiantes comienzan un proceso de asociación distinto, en la medida en que liberan y expulsan una fuerza vital contenida en cada uno de ellos, expresando sentimientos, sensaciones, emociones y pensamientos más concretos y que son visibles en las expresiones gráficas del dispositivo. Incluyen otro tipo de tejidos, siempre inspirados en el inicial, pero agregando, aunque con alguna timidez, imágenes otras que contribuyen a su ejercicio de diseño metodológico. Pienso que

es oportuno aclarar que cada dispositivo creado por los estudiantes, debía reflejar una reflexión propia con relación a cómo cada sujeto de creación elaboraba su ruta o desplazamiento en el proceso de investigación creación. Mientras el dispositivo se configuraba, la práctica artística surgía de modo simultáneo; por lo que ambos, dispositivo y proceso de creación, marchaban al unísono, aunque no siempre acertábamos. Para muchos fue difícil el comienzo, no lograban compenetrarse con la intención de este experimento y hasta el final quedaron insatisfechos con los resultados, asegurando que no era necesaria la investigación en los procesos de creación. Pese a no encontrarnos de acuerdo con ellos, siempre se respetaron las opiniones y se buscó validar cada opinión con argumentos.

6.3 Las fracturas/Los quiebres



Dispositivo 6. Sebastian Paz. Estudiante V semestre. Artes Visuales.

En otros dispositivos como es el caso del dispositivo 6, se observan con claridad las líneas de fractura que se representan como un salto entre campos de conocimiento que harán posible profundizar en su búsqueda particular al estudiante que lo creó. Sin duda, todos los dispositivos lograron posicionarse como lugares de enunciación y subjetivación que arrojaban al escenario pedagógico común, es decir al seminario de Arte e Investigación, una parte del mundo de las apreciaciones que en ocasiones el estudiante suele silenciar por temor al rechazo, especialmente cuando hablamos de procesos tan personales como ocurre con la creación artística. El dispositivo, en cierto modo, construía una plataforma, quizás mejor una barca, en la que cada estudiante se sentía confiado y más o menos cómodo para navegar en aguas desconocidas y muy turbulentas. Una barca que se hacía propia, puesto que él mismo la construía a partir de sus capacidades reflexivas y analíticas, pero, más aún, creativas. Los recursos de la imaginación allí fueron indispensables, debido a que logramos entender que entre más se le permitía a la imaginación dar rienda suelta, más aventurados eran los dispositivos, y las creaciones artísticas se potencializaron.

Tal vez sea importante aclarar a los lectores que no se trata de demostrar que nuestro experimento fue exitoso y venderlo como un prospecto de lo que podría ser una metodología para formular un trayecto investigativo basado en la creación, tan solo y como se mencionó al principio, estamos compartiendo una experiencia y ella tiene el sesgo de nuestra propia percepción. En cualquier caso, si el arte es un modo de percepción, también debe serlo la investigación creación, y sin pensarlo la formación en investigación creación, si es que ello puede ser formado. Pienso que este proceso pedagógico en tanto es en sí mismo un acto de creación auténtico producto de la investigación, puedo afirmar que junto a mis estudiantes creamos un proceso artístico e hicimos de este momento, un gesto inaugural y apasionado desde el punto de vista investigativo, creativo y pedagógico.

6.4 Líneas de subjetivación=Líneas fuerza

DISPOSITIVO DE CREACIÓN	
TÍTULO:	FRAGMENTO
AUTOR:	JULIO CESAR MAYA ZURA
SEMESTRE:	4°
<p>Cada línea es una memoria, cada trazo y conducto contiene información que al juntarse generan ideas y caminos que pueden ser vistas y materializarse a través del arte.</p> <p>Una obra de arte es un conjunto de sentimientos, pensamientos y señales que evidencian la forma de actuar física y anímica de un artista.</p>	

Dispositivo 7. Julio Cesar Maya. Estudiante V semestre. Artes Visuales.

En el seminario de Arte e Investigación, la experiencia artística puede tener diferentes lugares, tiempos, duraciones e importancias. Esto complejiza la categorización, pero permite por otro lado una taxonomía dinámica en la que se pueden hacer preguntas como: ¿En qué momentos, en qué fases y tiempos, se realiza una investigación artística? La primera cuestión que dinamiza estos interrogantes se relaciona con la utilización de diversos métodos a partir de la experimentación, en nuestro caso a partir de la investigación

basada en la creación; en segundo lugar, aspectos como la motivación, la inspiración, la reflexión, la discusión, la formulación de preguntas de investigación producto de otras concepciones y la implementación y uso de conceptos, componen otro de los aspectos importantes frente a la pregunta por el diseño de metodologías en la investigación creación. En la investigación basada en la creación, tiene sentido preguntarse por: ¿Quiénes somos?, ¿Cómo queremos vivir?, ¿Qué significan las cosas?, ¿Qué podemos saber?, ¿Cuándo existe algo?, ¿Qué es el tiempo?, ¿Dónde está el sentido común?, ¿Podría ser de otra manera? Estos son ejemplos de las preguntas que los estudiantes se hicieron en la creación de sus dispositivos, como vemos en el dispositivo 7. Allí, el propio dispositivo es más que un modelo o diseño metodológico, en él es evidente el acto creativo en el que se conjugan algunas de estas preguntas y se da respuesta en algún sentido a ellas remezclando aspectos físicos y anímicos del artista creador.

A través de este experimento de formación en investigación para artistas creadores, se produjeron conocimientos específicos sobre estas cuestiones que no podrían ser entregados de otra manera. No se dice más aquí que, la investigación basada en los procesos de creación es productora de conocimiento, y que vale la pena preguntar por el conocimiento o tipo de conocimiento que ella produce o, mejor aún, cuáles son los dispositivos que pueden provocar la creación o, como afirma Gerard Vilar, filósofo catedrático de la Universidad de Barcelona, el arte más que producir conocimiento, crea dispositivos.

El proceso de subjetivación-objetivación dado en los dispositivos, se entendió como “la reunión de una serie de actos conscientes en el sujeto al respecto de la percepción de las cosas del mundo que recontextualizaron en algún sentido una pregunta esencial, la pregunta por el ser que es quien encarna lo producido por la afectación de la percepción o mirada sobre las cosas del mundo convirtiéndose en un proceso de subjetivación” (Castaño, 2015, p. 9), y, por lo tanto, en tema de interés para el campo de la formación en investigación creación.

6.5 Conclusiones preliminares

Como se trató de un experimento que ha de seguir tomando fuerza en el quehacer pedagógico de la formación en investigación creación, considero que es importante plantear algunas conclusiones preliminares antes del cierre.

En primer lugar, en lo que respecta a la comprensión del fenómeno de producción de subjetividad basada en la experiencia de creación del dispositivo como herramienta de diseño metodológico para un artista creador, vale la pena mantener activa y vigente una pregunta por el ser del que podemos decir que, “es quien dota de sentidos su propia existencia y a las cosas del mundo como afectaciones de ello, anudamientos que entenderemos aquí como función de habitar” (Castaño, 2015, p. 35) la experiencia sensible del mundo y el acontecer cotidiano de la creación. Pienso también en una perspectiva sistémica, autopoética donde no es necesario un ser que habite, sino que el habitar se habita a sí mismo, y en esa fuerza intrínseca interactúa con otras fuerzas que son las que percibimos. Mientras nos identificamos solo con una parte del sistema, sufrimos, pero si nos identificamos con todo, estaremos integrados a una fuerza mayor que reducirá, incluso, desvanecerá completamente la identificación de alguna entidad subjetiva con el dolor.

Una interpretación del sí mismo del ser que se enfrenta de este modo con dificultades que se fundamentan en el objeto temático o de creación y generan un proceso de singularidad de la afectación. A estas singularidades es a las que llamamos procesos de subjetivación. Los procesos de subjetivación que se produjeron fueron pensados como formas de habitar el mundo del ser estético, reconocibles en los textos, las imágenes e incluso en las conversaciones que se generaron en el espacio del seminario de Arte e Investigación.

Además, es altamente significativo tener en cuenta en el futuro inmediato, distintos niveles del ser, del sí mismo, de la singularidad y de los procesos de subjetivación, dado que el “yo” se reconfigura a través del arco de la vida y puede abordarse desde tres perspectivas:

el “yo-distal”, o sea aquel que dice “mío”, el “yo-proximal”, o sea aquel que se ve como protagonista de la experiencia, y el “yo-anterior” que es naturalmente consciente de los dos anteriores y que no logra verse a sí mismo como un objeto, en otras palabras, un sujeto puro. Estos matices del yo permitirán puntualizar con mayor precisión la relación entre “proceso” y “conciencia del proceso” no solo como conciencia histórica, sino también como conciencia inmediata y las implicaciones de esta última en los proyectos de investigación.

En segundo lugar y sobre la experiencia obtenida en el desarrollo de este experimento pedagógico, que es al mismo tiempo un experimento de creación, no podría finalizar sin resaltar la enorme relación de él con dos de las consecuencias fundamentales que plantea Deleuze al respecto de los dispositivos y que se encuentran presentes en este proceso. Por un lado, la indudable resistencia a los universales, puesto que todas las líneas poseen coordenadas inconstantes y completamente variables; y por otro, lo relacionado con la riqueza de multiplicidades que ofrece el dispositivo. Ambas encajan perfecto con el quehacer del investigador creador y por eso es que los dispositivos, en la mayoría de los casos, resultaron ser una experiencia que permitió contar la originalidad de cada proceso de enunciación creativa de mis estudiantes, pero que al mismo tiempo, a mí como docente y artista, me lo hizo posible. Se trató en todos los casos, es decir, desde la pedagogía, la investigación y la práctica artística de una “creatividad variable” como lo expresaba Deleuze por la novedad y significancia en la experiencia de cada uno de los participantes.

Todo dispositivo se define por su tenor de novedad y creatividad, el cual marca al mismo tiempo su capacidad de transformarse o de fisurarse y en provecho de un dispositivo del futuro. En la medida en que se escapan de las dimensiones de saber y poder, las líneas de subjetivación parecen especialmente capaces de trazar caminos de creación que no cesan de abortar, pero también de ser reanudados, modificados, hasta llegar a la ruptura del antiguo dispositivo (Deleuze, 1990, p. 159).

Por supuesto, que no estamos dispuestos a cometer los mismos errores de la posmodernidad cuando lleva su valiosa idea de que las “verdades dependen del contexto”, al nefasto extremo de que “no hay verdades”, lo cual nos tiene hoy atascados en el infernal momento de la “pos-verdad”. La resistencia a los universales que planteamos aquí no es un rechazo, sino un escepticismo sano que no desconoce las evidencias de verdades que nos unen independientemente de nuestros contextos, como por ejemplo, la idea misma (evidentemente universal) de que la verdad depende del contexto. Como se puede apreciar, paradójicamente, esta misma verdad no depende del contexto. De igual manera, no promovemos una multiplicidad por la multiplicidad, un mero juego de palabras como si solo se tratara de abalorios, sino que apostamos por la autenticidad, por el territorio que se inscribe en el cuerpo y en la mente.

Finalmente, y como un modo de comprometernos con la trascendencia del pensamiento en el futuro próximo, nos aventuramos a una tarea ineludible en el panorama actual mundial: hacer un ejercicio amoroso de decolonización del pensamiento y poner en diálogo conceptos venidos de occidente, como el de “dispositivo” con conceptos poético-políticos nacidos de nuestras propias huellas ancestrales en américa, como el de “tejido”. Sabemos que es un deber contextual aportar al diálogo de las nuevas ancestralidades, y este será sin duda nuestro siguiente paso.

Cierro dando gracias una vez más a mis estudiantes y a la expectativa de lo que será el nuevo viaje.

Referencias

- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Editorial Alianza.
- Benjamín, W. (2013). *Sobre la fotografía*. Pre-textos.
- Castaño, E. (2015). *Mirar y habitar. Estudio sobre la mirada en las casas abandonadas*. [tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN.
- Deleuze, G. et al. (1990). *Qué es un dispositivo*. En: Michel Foucault filósofo. Editorial Gedisa.

Tercera sección:

Visiones y relaciones deleuzinas
de la pedagogía



7. Deleuze educador. Pasos hacia una filosofía experimental

DOI: <https://doi.org/10.38017/9789588966458.07>

Juan Diego Parra Valencia¹

Inspirado en la célebre intempestiva de Nietzsche, dedicada a Schopenhauer, el siguiente ensayo buscará indagar en algunos aspectos de la obra de Gilles Deleuze, reconociéndolo como educador, maestro o guía, que nos permite transitar por los umbrales de la filosofía, revelando el pensamiento no como una instancia del saber, sino como un acto de creación.

Deleuze entendía la filosofía como praxis y no como estudio, y desde ahí valoraba el acto de pensar como fuerza creativa. En su opinión, aunque la filosofía no solo es reflexiva y contemplativa, sino también expresiva y activa, históricamente los mecanismos de enseñanza consiguieron aquietar su propia capacidad y terminaron por restringirla a simples ejercicios discursivos de crítica y comunicación. Esto llevó a convertirla en simple *doxa* reiterativa y endógena, apartada de los intereses vitales. Deleuze entendió que era necesario restituir el carácter activo del pensamiento, promoviendo escenarios de confrontación directa con los límites mismos de los conceptos y las ideas. Por ello, buscó constantemente experimentar con el pensamiento, hacer del pensamiento un acto experimental; es decir, insertar en el mundo de la experiencia aquello que podía ser pensable, justo para pensar lo no-pensable. Sus libros, por tanto, más que partes dentro de un todo u órganos

1 PhD en Filosofía, Especialista en Literatura, Músico. Docente-Investigador de la Facultad de Artes y Humanidades – ITM. Ensayista y escritor con diversos artículos en áreas de filosofía, estética, arte, filosofía de la técnica, semiótica, cine y música. Publicaciones: Autor de los libros David Lynch y el devenir cine de la filosofía (2016), Cantinflas. Toda palabra es una palabra de más (2015), Franz Kafka y el arte de desaparecer (2007). Coautor de los libros El efecto Deleuze (2015), Deleuze, flores a su tumba (2017), Mitópolis (2016), La metafísica de internet (2017). ¿Hace tiempos, Tomás Carrasquilla? (2008). juanparra@itm.edu.co

dentro de un organismo, son formas expansivas que crean un circuito abierto, donde el tiempo no es una ruta progresiva y lineal, sino una estratificación de fuerzas e intensidades. El pensamiento, desde su perspectiva, no es un espacio abstracto separado del mundo, sino la forma activa para hacer frente a las fuerzas que amenazan con nuestra destrucción, y por eso considero urgente pervertir el ejercicio filosófico, forzándolo a la experiencia directa del “fuera” de sí.

En el presente ensayo, exploraremos algunos de esos trasvestimientos filosóficos en los cuales la filosofía deviene acción, teatro y narración policíaca, para configurarse como ejercicio experimental.

7.1 Filosofía como acción

Pensar no es equivalente a conocer, el pensamiento es un acto que entra en contienda con diversas fuerzas represivas que buscan impedir su propia potencia. Dichas fuerzas, cuando dominan, hacen del pensamiento un fenómeno reactivo y las más de las veces pasivo, que se orienta por la *doxa*, y se priva de los procesos propios de la experiencia. En el último libro escrito conjuntamente, Deleuze y Guattari dicen que la filosofía “no es contemplación, ni reflexión, ni comunicación (...) aunque tenga que crear conceptos para estas acciones o pasiones” (Deleuze y Guattari, 2005, p. 13), sino más bien un proceso de creación particular que orienta su potencia a la producción de conceptos. La filosofía para ellos es realmente una acción creativa, paralela a la ciencia y el arte, que tiene como materia prima de expresión los conceptos que produce y que le permiten trazar un diagrama interactivo en la comprensión de la vida que, a su vez, permita la acción práctica.

Y, particularmente, en su trayectoria como pensador, Deleuze intentó empecinadamente demostrar que la filosofía y el pensamiento no pueden ser formas abstractas alejadas de la vida, sino fuerzas activas que ejercen violencia sobre los hábitos de comprensión y que obligan a ir más allá de los límites estructurales, tanto a nivel perceptivo como intelectual. De allí que, el objetivo del pensamiento no sea la sabiduría en sí misma, sino la acción concreta sobre la realidad.

En este aspecto, Deleuze siempre fue fiel al Empirismo. Desde su primer libro, dedicado a Hume, *“Empirismo y subjetividad”*, Deleuze ha buscado insistentemente establecer un vínculo “real” entre pensamiento y experiencia, que revela la filosofía como un ejercicio de permanente experimentación, liberado de la oposición “trascendencia-inmanencia” que determina las rutas históricas del quehacer filosófico. La superación de este binarismo opositivo no significa ni mucho menos una anarquía filosófica, sino una reconstitución de fuerzas en torno a la inserción del pensamiento en la vida.

No se trata de desmontar (o deconstruir) la historia de la filosofía, sino justo implicar las capas del pensamiento en un mismo plano, sin valoración previa jerárquica, sino como campo de integración intensiva. Lo trascendente no se impone sobre lo inmanente y aquel, por otro lado, no es un calco de este. Existe correlación, pero no bajo criterios de semejanza o analogía, sino de resonancia y expansión. Deleuze dice que trascendente no quiere decir en modo alguno que las facultades se dirijan a objetos situados fuera del mundo, sino, por el contrario, que captan en el mundo solo aquello que las afecta de manera exclusiva y que las hace nacer al mundo (Deleuze, 1988, p. 240).

Por supuesto, el punto de partida deleuziano es la inmanencia, pero a partir del reconocimiento de una idea de experiencia pre-subjetiva, como una suerte de “empirismo superior”, que no se constituye por “elementos primeros” (a priori), que no es “inmanente” a algo distinto de sí, sino como un plano en el que solo puedan reconocerse acontecimientos; es decir, estados de intensidad desde los cuales surgen tanto la trascendencia como la inmanencia atribuida. A esto lo llaman Deleuze y Guattari, aludiendo a W. James, un “empirismo radical”, y que ya Deleuze, en *Diferencia y repetición* (1968), denominó “empirismo superior” o “empirismo trascendental”. Dicho empirismo se ejecuta en un escenario concreto: el “plano de inmanencia”. Este plano le sirve a la filosofía experimental para exorcizar tres ilusiones (Deleuze y Guattari, 2005, p. 53): la ilusión de “trascendencia”, la ilusión de

“los universales” y la de “la discursividad”. Las tres ilusiones, por su parte, aferran a la filosofía a una constante repetición de sí misma como *doxa*, como escenario legitimador del *nomos* y la *polis*.

La ilusión de trascendencia seduce al pensamiento para que se identifique con el saber y la verdad, sometiéndolo a la estructura de un corpus conceptual definido y estéril, evidentemente anacrónico, pero erigido bajo el presupuesto de atemporalidad. La ilusión de los universales, derivada de la trascendental, otorga características explicativas al concepto, cuando es este, precisamente, el que debe ser explicado. Es decir, el universal promueve la actitud contemplativa o vagamente reflexiva sobre el mundo, dejando solo la instancia comunicativa del hecho, pero no se “implica” en el mundo. Por eso dicen Deleuze y Guattari, que “se cree que el universal explica, cuando es él el que debe ser explicado” (2005, p. 53). La ilusión discursiva, por su parte, induce a confundir los hechos, y la percepción de ellos, con la organización gramatical y silogística, impidiendo el reconocimiento de un “afuera”, desde el cual se promueven las fuerzas que, precisamente, valorizan o desvalorizan el discurso.

La filosofía, según Deleuze y Guattari, ha estado atrapada en estos espejismos del pensamiento y es debido a ellos que reconoce el mundo solo desde la empobrecida idea de “representación”. Precisamente en contra del sistema representativo, Deleuze construye su tesis de *Diferencia y repetición*, donde procede a un sistemático desmontaje de la cuádruple raíz que constituye el marco representativo: analogía, semejanza, identidad y oposición. Para Deleuze, es necesario desplazar el problema del concepto, llevarlo desde su propia figuración hasta el borde mismo de sí. Si bien hace parte de su “deber ser”, la filosofía no consiste tanto en una pedagogía del concepto (el cual puede inducir a la “representación” de la experiencia), sino en un procedimiento intensivo que active las conexiones adecuadas para la inserción de las fuerzas vitales en el universo pensable. Siendo así, la instancia trascendental no puede ser un horizonte de sentido, sino justo es aquello que debe ser traspasado, violentado.

De lo que se trata, entonces, no es de “elevarse” hacia la trascendencia, sino de trazar un diagrama intensivo inmanente que facilite las conexiones adecuadas dentro del gran circuito mental necesario para pensar. Se trata de un aplanamiento del espacio pensable y no de una elevación jerárquica piramidal que “ilumine” desde el concepto dado. La filosofía por ello, debe entenderse como pensamiento activo y no como “dador” de atributos pensables, de los cuales se alimentarían otras disciplinas. La filosofía es un centro activo de producción conceptual que establece circuito con otras formas de creación, como el arte o la ciencia, solo que hurgando en campos problemáticos diversos. De allí que, su acto creativo produzca conceptos y no ‘perceptos’ o funciones (como el arte y la ciencia, respectivamente).

La filosofía se erige como acto creativo en la medida en que inaugura conexiones del pensamiento con el mundo que antes no habían sido consideradas. Por ello mismo, puede ser transversal interdisciplinaria (incluso “indisciplinaria”) entre la ciencia y el arte, para dotar de problematización otros universos de sentido. Por ello, la filosofía no da respuestas, sino que otorga (dona) problemas, no para buscar soluciones, sino para disolver ilusiones del pensamiento, ínsitas en procesos de valoración de lo real. Justo es esta la razón del interés de Deleuze por la literatura, la pintura y el cine, pero también por la biología, la geología, la física, la matemática, pero también por la lingüística, la semiótica, la arqueología, el psicoanálisis, etc... La filosofía de Deleuze es, ciertamente, una transversal entre todas las disciplinas que se revelan como fuerzas de intensidad y posibilitan la inserción en el mundo del sentido (y en el sentido del mundo). De aquí que se requiera, como lo ha enseñado el Empirismo, de una dosis de “realismo” concreto, ligado a la experiencia misma. ¿Pero qué entender por realismo?, ¿más allá de una comprensión “canónica” o dogmática del mundo real y de la experiencia concreta?

El sentido del “realismo” que encuentra Deleuze para explicar la inserción empírica de la filosofía en el mundo, será elucidada en sus estudios sobre cine, especialmente lo que atañe al movimiento “neorrealista”. Para Deleuze, a partir de este movimiento

cinematográfico, podemos entender la inadecuación entre los datos recibidos y la respuesta sensoriomotriz del cuerpo. Como lo explicará en sus estudios sobre cine², especialmente en el análisis sobre “la imagen-tiempo”, el escenario aterrador de la segunda posguerra produjo un tipo de personaje enajenado, suspenso del flujo del tiempo que se desliga del movimiento. Al respecto, dice Deleuze:

si la ruptura decisiva tiene lugar tras la guerra con el neorrealismo, es precisamente porque da cuenta de la inutilidad de los esquemas sensoriomotrices: los personajes ya no ‘pueden’ reaccionar ante situaciones que les sobrepasan, porque son demasiado horribles, o demasiado bellas, o irresolubles (...) Nace entonces una nueva estirpe de personajes. Pero nace, sobre todo, de la posibilidad de temporalizar la imagen cinematográfica: es tiempo puro, un poco de tiempo en estado puro, y no ya movimiento (1996, p. 99).

El estado del pensamiento no se acoge a la respuesta motriz, sino que se inserta en el flujo del tiempo, el cual expande la experiencia al universo virtual de los posibles. Precisamente, este escenario es el que puede traducirse como campo o plano presubjetivo, desde el cual se inauguran y establecen las conexiones necesarias para componer (en sentido artístico) los campos intensivos de valoración. Dichos campos son los conceptos, exactamente. Este escenario es el plano de inmanencia que permite la concentración de los puntos correlativos de creación. Lo real, en este sentido, es necesariamente el campo de la experiencia, pero dicho campo no es (solo) el territorio de percepción, sino la articulación de mundos de experiencia (consciente e inconsciente), no condicionados por la respuesta sensoriomotriz. De aquí la importancia que tiene para Deleuze la construcción de esta imagen neorrealista que logra el cine de la segunda posguerra. Demuestra la liberación definitiva del tiempo frente al movimiento. Justo por ello, Deleuze insiste en que el cine “no representa”, su función no es esa, sino establecer

2 (Deleuze G., *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*, 1994) y (Deleuze G., *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*, 1987)

circuitos de sensación entre el cerebro y el mundo. Y, precisamente, esta es la búsqueda de la filosofía, en función del pensamiento: la detección del movimiento en el pensamiento, más allá de su inserción en esquemas formales de atribución y representación (los espejismos del pensamiento que mencionábamos antes: trascendencia, universales y discurso), que permitan reconocer el mundo al interior del mundo mismo. Es en este sentido que reconocemos el profundo interés de Deleuze en el cine como filosofía. Sus libros sobre cine no son sobre “filosofía del cine”, sino del cine como filosofía. Incluso más allá: el cine como pensamiento. Al respecto, Deleuze reconoce que:

En el momento de aparición del cine, la filosofía se esfuerza por pensar el movimiento. Pero puede que esta misma sea la causa de que la filosofía no reconozca la importancia del cine: está demasiado ocupada en realizar por cuenta propia una labor análoga a la del cine, quiere introducir el movimiento en el pensamiento, como el cine lo introduce en la imagen (1996, p. 95).

De lo que se trata es de reconocer el pensamiento como acción concreta sobre diversas materias de expresión. El cine, en este caso, no es un caso distinto de la filosofía, de hecho, el cine debe producir sus propios conceptos, sin esperar que la filosofía se los done. Dicha producción de conceptos propios, sin embargo, no son una necesidad propia, sino simplemente la manera de travestismo que pueden adquirir las imágenes cinematográficas para entrar en el flujo conceptual de la filosofía. Esto mismo ha de ocurrir con la literatura, la pintura o la música. La transferencia emocional promovida por las artes adquiere nuevos ropajes dentro de la dramaturgia filosófica, así como los conceptos se travisten cuando ocupan escenarios artísticos y científicos. La filosofía, por ello, busca administrar los flujos de sentido que le permitan ciertos tipos de organización conceptual, en un plano de composición. Por ello, la filosofía es una práctica y no propiamente un saber. Y como práctica, ha de entenderse también como un “acto” en sentido teatral y cinematográfico.

7.2 Filosofía como teatro

Foucault denominó al ejercicio deleuziano de la filosofía un *Teatrum Philosophicum*. Dice Foucault que Deleuze

hace volver como máscaras de sus máscaras a Platón, Duns Scoto, Spinoza, Leibniz, Kant, todos los filósofos. La filosofía no como pensamiento, sino como teatro: teatro de mimos con escenas múltiples, fugitivas e instantáneas donde los gestos, sin verse, se hacen señales: teatro donde, bajo la cara de Sócrates, estalla de súbito el reír sofista; donde los modos de Spinoza dirigen un anillo descentrado mientras que la substancia gira a su alrededor como un planeta loco (Foucault, 1981, p. 47).

Foucault resalta el carácter activo de la filosofía deleuziana, describiendo un procedimiento concreto en la elaboración conceptual de Deleuze: la escenificación. Lo cual no es equivalente a la representación. No debe confundirse el sentido representativo mimético, atribuible al teatro, con la intensión escénica de la filosofía teatral. Tal como lo decíamos en función del cine, el teatro filosófico de Deleuze no consiste en una filosofía del teatro, sino en entender el teatro como filosofía. Cada filosofía o corpus filosófico es un drama (una obra) y cada filósofo es el director y guionista que le corresponde. Los conceptos son personajes (*personae*) dispuestos a canalizar los modos expresivos del autor, son literalmente sus heterónimos, aquellos que le permiten transverstirse, transgenerarse dentro del drama global de sus ideas. Lo que señala Foucault de Deleuze, es que este introduce en su obra (en sentido teatral, por supuesto) las variaciones de otras obras y otros filósofos; es decir, introduce conceptos como variaciones de sí mismos, dentro de una obra más amplia, o más problemática, para inducirlos a participar de nuevas fuerzas expresivas. Lo que hace Deleuze, es forzar los conceptos para que se desborden y permitan la cohabitación de otros conceptos. Por eso, con Deleuze es necesario reconocer formas de apropiación concreta: sus monografías, por ejemplo, dan cuenta de una variación deleuziana específica. Hablamos del Hume de Deleuze, del Nietzsche de Deleuze, del Bergson de Deleuze, etc.

Todos ellos entran en escena para donar elementos dentro de la gran composición de la cual, el propio Deleuze, es una suerte de intercesor o “brujo” que canaliza las fuerzas dentro de la gran obra.

Por ello, debe reconocerse el carácter teatral escénico de la filosofía deleuziana: un universo en expansión en el que cada concepto es una fuerza viva que habita un espacio contiguo a la escena y que podrá aparecer en cualquier momento, cuando el guion lo amerite. De aquí que la filosofía no sea propiamente una historia de los conceptos, sino un plano escénico de confluencia intensiva, donde el pensamiento se sumerge y transita, experimentando con las fuerzas que le permiten crear. Por eso, en general, el interés de Deleuze se dirige hacia zonas poco habitadas o deshabitadas de la tradición filosófica. Vemos en su obra desfilar las voces intensivas de discursos olvidados o silenciados (Bergson, Hume, Jarry, Lucrecio...), y los presenta como un juego de máscaras (*personae*) que esquivan un fin último consignado en la identidad o la semejanza. Pero si los filósofos, a través de Deleuze, pueden volver con voces renovadas desde un retorcimiento figurativo, es porque entran a hacer parte de una gran máquina filosófica, un campo intensivo de producción, el plano de composición, que ha requerido su propio plano de inmanencia. El escenario no es solo una plataforma de representación, sino un campo, eje o centro de encuentros magníficos, exuberantes, perversos, que producen sentidos múltiples.

Deleuze, como autor e intercesor de los encuentros, se mueve, también, a través de este proceso de producción. De su obra no importan los significados, sino el funcionamiento, la interconexión, tanto al interior como al exterior (ese “afuera” desde el cual las fuerzas amenazan destrucción activa). Es la obra la que permite el flujo del pensamiento, su movilidad. Si clasificáramos la obra como una máquina funcional, deberíamos entender que ella solo puede tener “partes” si estas promueven apertura del “todo”. Es decir, la obra, más allá de ser un “órganon” de coherencia interna, es una red expandida que se disemina en todas las direcciones para establecer contactos con todo tipo de mundos. De aquí que, lo que

interesa a Deleuze es que la obra funcione, no que signifique, y su funcionamiento no se corresponde a una unidad previa ideal, una imagen del pensamiento, sino a la constante producción de sensaciones (prelingüísticas y presubjetivas) que remiten (y provienen) de un plano no-organizado de antemano.

Esta arquitectura funcional no es, ni mucho menos, un edificio finalizado. Es el escenario de experimentación filosófica, que le permite al pensamiento orientarse de acuerdo con un “drama” específico. En este drama hay unos personajes (más claramente, unos *personae* filosóficos) que canalizan las búsquedas argumentales según las secuencias dadas. A Deleuze le gustaba mucho la idea del “drama filosófico” o de la filosofía como “dramaturgia”. Justo es lo que resalta Foucault en el ensayo mencionado antes. La estructura dramática de la filosofía se sostiene, según cada filósofo, en el campo problemático activo. Por ejemplo, en Platón son las Ideas o Formas (Eidos); en Aristóteles, el Ser; en Agustín, Dios; en Descartes, el Cogito; en Spinoza, el cuerpo, etc. Dicho campo problemático amplía el espectro filosófico, no lo cierra; de hecho, reactiva zonas inactivas del circuito, restituyendo su contemporaneidad. Es decir, en la dramaturgia filosófica no existe linealidad histórica propiamente, sino campos problemáticos virtuales que tienden a la existencia constantemente. Los conceptos filosóficos, en tanto formas de la creatividad, son nudos de tendencias, latencias siempre *ad portas* de aparecer o reaparecer. Y, dentro de cada escenario o plano de inmanencia, el *personae* conceptual es quien ejecuta los movimientos del autor (es decir, su propia fuerza conceptual). Dice Deleuze que:

El personaje conceptual no es el representante del filósofo, es incluso su contrario: el filósofo no es más que el envoltorio de su personaje conceptual principal y de todos los demás, que son sus intercesores, los sujetos verdaderos de su filosofía. Los personajes conceptuales son los «heterónimos» del filósofo, y el nombre del filósofo, el mero seudónimo de sus personajes. (...) El filósofo es la idiosincrasia de sus personajes conceptuales. (...) El personaje

conceptual es el devenir o el sujeto de una filosofía (...) De este modo los personajes conceptuales son los verdaderos agentes de enunciación. ¿Quién es yo?, siempre es una tercera persona (2005, pp. 65-66).

Esta “tercera persona” es la que hace aparecer “el Otro” de la enunciación (que puede o bien ser el concepto o uno de sus componentes conceptuales), el sujeto del enunciado, que pliega al sujeto de enunciación, creando a su vez un retorcimiento o tergiversación del argumento. Es en este punto en el que el concepto tiende a cerrarse sobre sí, creando lo que Deleuze denomina la “imagen del pensamiento”, cuyo riesgo es el dogmatismo o la esclerotización. El filósofo, como sujeto de enunciación, puede devenir personaje conceptual, en la medida que su dramaturgia se apropie de su propio rol, convirtiéndose en su propio enemigo. Es por ello que, su doblez (despliegue o repliegue) se hace necesario como heteronomía. Como heterónimo, el filósofo pulula en su plano de composición inmanente, sin aferrarse a su propio *personae* y puede establecer devenires interdisciplinarios. Deleuze mismo lo hizo en algunas obras de “coautoría”, no solo en tanto devenir-otro de sí, sino siendo la transversal entre él mismo como devenir y Felix Guattari, quien era, a su vez, el nodo de intersección dentro del circuito de pensamiento. Dicho devenir experimental les permitió componer algunos libros, siendo el más ambicioso *Mil mesetas*, una suerte de libro-cerebro, cuyo funcionamiento da cuenta de multiplicidades encontradas entre regiones “pre-orgánicas”, siempre a medio construir y a medio camino entre rutas no siempre resonantes. Es un libro sináptico.

Deleuze, de hecho, ha revelado un gran interés por el cerebro, como una imagen que permite pensar aquello “anterior a cualquier motricidad de cuerpos”. El cerebro como unidad, red de circuitos y transmisores, de flujos químicos y eléctricos. Precisamente no hay algo más cinematográfico que la imagen-cerebro, desplegada más allá de la pantalla, abierta desde imágenes prelingüísticas y signos presignificantes, elementos presubjetivos que esquivan la unificación preestablecida. Y podemos llegar más lejos aún: no

olvidemos que *Plateau* (meseta) es también el nombre que se le da al espacio escénico en el cine. Y quizá *Mil Mesetas* funcione como un *Plató* cinematográfico, quizá la obra toda de Deleuze se deslice a través de secuencias-concepto que consiguen moverse (como los fotogramas) en el margen, el borde, el entre-dos del movimiento pensable (y pensamiento móvil), y quizá la lectura de su obra active los circuitos y transmisores en un flujo químico del que cada lector hace parte como orgánulo cerebral y donde los estímulos no preexisten, por supuesto, a las conexiones y encadenamientos que se producen.

En muchos sentidos, pero sobre todo en este, la obra de Gilles Deleuze es un privilegiado ejemplo de lo que podríamos denominar Filosofía Cinematográfica Experimental. En la medida que su experimento obliga a desbordar el marco de representación de lo típicamente “filosófico”, la filosofía debe devenir-Otra, pero no para “ser” otra cosa que no sea filosofía, sino para evitar representarse a sí misma como única manera de “ser” filosofía. Por ello sus cruces con otras disciplinas, con los cuales se promueve su “impureza” y “bastardía”, permiten el devenir no filosófico de la filosofía, a través de formas de expresión distintas. Deleuze apostó, precisamente, por las resonancias conceptuales más allá de “la pedagogía del concepto”, gracias a actos creativos de intercesión con la literatura (Proust, Kafka, Klossowski, Sacher-Masoch, Tournier [...]), la pintura (Bacon, Cezanne, Duchamp[...]), el cine (*Imagen-movimiento e Imagen-tiempo*), el psicoanálisis (*Anti-Edipo, Lógica del sentido*), biología (*Diferencia y repetición, Mil mesetas*), etc.

La filosofía, desde la perspectiva deleuziana, celebra el simulacro, la diferencia como retorno. La restitución de Lo Otro frente a Lo Mismo, en su propia variación. No hay (y no puede haber) nada “puro”, puesto que los conceptos se construyen, se fabrican, amasando fuerzas e intensidades. Dice Deleuze (2005), que “los conceptos son centros de vibraciones, cada uno en sí mismo y los unos en relación con los otros. Por esa razón todo resuena, en vez de sucederse o corresponderse” (p. 28). Los conceptos, según esta

visión, no se suceden unos a otros en una línea causal y evolutiva, sino que se superponen estratigráficamente: “el tiempo filosófico es un tiempo grandioso de coexistencia, que no excluye el antes y el después, sino que los superpone en un orden estratigráfico” (p. 61). Más que una línea de tiempo, la historia de la filosofía es una geología del pensamiento. Por eso, a Deleuze le gustaba hablar de “geofilosofía”, como concepto que develaba el carácter intensivo y no extensivo del devenir filosófico. Una buena síntesis del concepto como geofilosofía nos lo presenta Deleuze de esta manera:

El concepto no es paradigmático, sino *sintagmático*; no es proyectivo, sino *conectivo*; no es jerárquico, sino *vecinal*, no es referente, sino *consistente*. (2005, p. 92)

Veámoslo con detenimiento:

- Al no ser paradigmático, el concepto es indiferente a su universalidad. Es sintagmático, correlativo, interseectivo, su movimiento no es evolutivo, sino revolucionario. No se trata de una estructura rigente, sino de un sistema combinatorio que permita la ampliación del (o reinserción en el) campo problemático. La realidad del concepto no está en su “posibilidad”, sino en su activación desde la virtualidad potencial.
- Al no ser proyectivo, el concepto puede revelarse como retroductivo, en el sentido que da Peirce al término, es decir, como la tipología inferencial que permite crear campos de experiencia alternativos a las formas lógicas de la deducción y la inducción. Del concepto no se deducen cosas, y él, además, no induce ideas, sino que plantea un “como si” del mundo, a partir del cual surge la alternatividad experiencia desde el plano virtual. Por eso, la condición de *pro-jectum* del concepto no se dirige a un futuro desplazado, sino a un tipo de conectividad expansiva con el “afuera” de sí. Por otro lado, al ser conectivo no-proyectivo, el concepto puede revelarse como sintomático y semiótico: está siempre en “la mitad” de lo que ocurre, por eso revela el acontecimiento, siendo lo que aún no es y tampoco ha

dejado de ser: el síntoma es un signo pulsional que da cuenta de una fuerza remota que dirige. El concepto se comporta de esa manera.

- El concepto, además, no es jerárquico sino vecinal. Es decir, su fuerza no determina una continuidad necesaria, sino que promueve la contigüidad existencial entre formas de experiencia. Así, los conceptos habitan en compartimientos próximos, cada concepto está a la vuelta de la esquina, en el cuarto de al lado. El compartimiento de cada concepto es su “set” de grabación, su *plateau*, el espacio donde se desarrolla su escena y desde donde fabrica su propia dramaturgia.
- Justo por ello tampoco es “referente” de algo más (como la realidad, por ejemplo), él mismo instauro una forma consistente de inserción en lo real, como acto concreto: el concepto, por eso mismo, no es especulación sobre la vida, sino que es la vida misma insertándose en el mundo de la experiencia, para que pueda ser comprendida. Su condición no es la trascendencia y tampoco el empirismo ordinario (solo regido por la constatación perceptible), sino una articulación entre las fuerzas expresivas del mundo y la concentración óptica de la experiencia como intensidad.
- Así, la historicidad del concepto solo puede ser parcial: en tanto latencia siempre podrá advenir a la contemporaneidad del hecho. No puede hablarse propiamente de “extinción” del concepto, quizás de dificultades de funcionamiento, inadecuación de componentes o desajuste con campos de resonancia, con respecto al campo problemático, pero no de “extinción”. Es cierto que hay conceptos “mejores” que otros, pero de lo que se trata es de “agotamientos” y “declinaciones”. Dice Deleuze que “si un concepto es «mejor» que uno anterior es porque permite escuchar variaciones nuevas y resonancias desconocidas, porque efectúa reparticiones insólitas” (2005, p. 33).

7.3 Filosofía policíaca

John Rajchman dice que Deleuze

Veía la filosofía como una suerte de historia detectivesca en la cual los conceptos son personajes e intervienen para resolver problemas locales, y que cambian a su vez, a medida que surgen cuestiones nuevas y se desarrollan dramas también nuevos (2004, p. 28).

La idea de lo detectivesco en la filosofía deleuziana va más allá de una simple inspiración. El propio recurso expositivo de la serialidad, como lo presenta en su libro *Lógica del sentido* (1969), da cuenta de una manera alternativa de comprender el pensamiento, distante de los modelos orgánicos y conjuntivos de los “corpus” filosóficos tradicionales. La estructura serial del relato, como sabemos, será una de las bases de la narrativa policíaca que, a la postre, tendrá un impacto fundamental en el devenir diegético de la serialidad televisiva, en auge durante los últimos 20 años. Y, precisamente, en uno de los capítulos de *Mil Mesetas*, Deleuze y Guattari indagaron sobre las formas del tiempo derivadas de las narrativas policíacas de las novelas cortas, con lo cual, de alguna manera, revelaban discretamente el funcionamiento narrativo de su obra. De hecho, a nuestro entender, además de muchas cosas, *Mil Mesetas* es también un gran relato policíaco, en el cual nos vemos sumergidos en multiplicidad de líneas que fungen como pistas en torno a un gran crimen, que no es otra cosa que el sentido intensivo del propio funcionamiento del libro como obra-cerebral. Veamos con cierto detenimiento el sentido de lo policíaco y cómo se entronca con el interés compositivo de Deleuze.

En un primer término, tal como lo analiza Todorov (Link, 2003, pp. 63-71), la novela policíaca no consiste en una historia, sino en dos: la historia del crimen y la historia de la investigación. En primer término, está lo que “pasó”, lo irremediable, que permanece de manera intensiva dentro del otro relato que consiste en el desvelamiento del hecho ocurrido. De aquí que, si bien es imposible que en la primera historia (la de lo irremediable) pase algo, en la segunda no hay propiamente actos, sino procesos de aprendizaje

y reconocimiento. Es decir, los personajes de la segunda historia, la de la investigación, no actúan, sino que aprenden dentro de un proceso regresivo que se dirige al futuro. La novela policíaca, por esto, está a medio camino entre la novela corta (cuya preocupación es lo que “pasó”) y el cuento (cuya preocupación es lo que “pasará”). Gilles Deleuze y Felix Guattari nos presentan un análisis exacto de esta circunstancia heterogénea:

La novela policíaca es a este respecto un género especialmente híbrido, puesto que, habitualmente, ha sucedido algo = x del orden de un asesinato o de un robo, pero eso que ha sucedido va a ser descubierto en el presente determinado por el policía-modelo. No obstante, sería toda una equivocación reducir esos diferentes aspectos a las tres dimensiones del tiempo. Algo ha pasado, o algo va a pasar, pueden designar perfectamente un pasado tan inmediato, un futuro tan próximo, que se confunden (diría Husserl) con las retenciones y las protenciones del propio presente. Aun así, su distinción sigue siendo legítima, en nombre de los diferentes movimientos que animan el presente, que son contemporáneos del presente, uno moviéndose con él, otro relegándolo ya al pasado *desde el momento en que es presente* (novela corta), y otro arrastrándolo hacia el futuro *al mismo tiempo* (cuento) (1998).

Así, lo policial consiste en la resonancia entre lo que pasó (y debe ser resuelto) y lo que pasará (y debe ser enfrentado), dentro de un recorrido anómalo que va del futuro al pasado; es decir, de la resolución (futura) al enigma (pasado). El tiempo por tanto discurre no en función de sus efectos, sino a partir de la revelación de las causas, gracias a la actitud retroductiva del investigador-detective. Por consiguiente, el tiempo del relato no se constituye según la norma clásica de *inicio-nudo-desenlace*, sino desde la articulación medial y postergable de *misterio-desciframiento-revelación*. Bajo este presupuesto, la organización de las acciones no apunta tanto a la progresión funcional, sino a la regresión pulsional. De aquí que la estructura sea móvil y los datos escurridizos. Todorov dice que la primera historia (el crimen) es guiada por la curiosidad, mientras que la segunda (la investigación) por el suspenso, lo cual genera una articulación paralela de dos emociones que impiden la acción

concreta y desligan los actos de la funcionalidad temporal: por un lado, la curiosidad apunta al pasado, mientras que el suspenso espera al futuro. En este sentido, Marshall McLuhan describe la novela policíaca no sólo como “el gran ejemplo popular de operar hacia atrás, de efecto a causa, sino que es también la forma literaria en que el lector se ve profundamente implicado como co-autor” (1985, p. 326). Pero, ¿en qué sentido podemos encontrar al espectador con roles de autor narrativo?

Jacks Lacan (1989), en su estudio sobre “La carta robada” de Poe, plantea tres elementos fundamentales para entender el funcionamiento de la novela policial. Lacan dice que, en la resolución del enigma, existen tres sujetos con sus respectivas miradas, de la siguiente manera:

- Sujeto 1: mirada que no ve nada.
- Sujeto 2: mirada que ve que el sujeto 1, no ve nada y cree estar cubierto.
- Sujeto 3: mirada que entiende tanto que el sujeto 1 no ve nada y que el sujeto 2 cree estar cubierto.

La labor del intérprete es articular las tres miradas según la capacidad de diferenciar los tres sujetos. Por supuesto, la identificación ocurre con la tercera mirada, la cual integra tanto el mundo por reconocer y el de la percepción con el mundo del reconocimiento. La posibilidad que ofrece la narración de conocer detalles que la tercera mirada no puede, en principio, garantiza al espectador su condición de testigo mudo que lo inserta en la dimensión del relato, proponiéndole el reto de resolución previa a la del detective (mirada 3). Es el espectador el que relaciona las tres instancias y, a la vez, el tiempo de las relaciones. Este tercero que es testigo, logra insertarse en la película a través de lo que Deleuze, en función de Hitchcock, denomina la imagen-mental:

Hitchcock inventa la imagen mental o la imagen-relación y la utiliza para clausurar el conjunto de imágenes-acción, y también de las imágenes-percepción y afectación. De ahí su concepción

del cuadro. La imagen mental no sólo enmarca a las otras, sino que, penetrándolas, las transforma. Ello nos permitiría decir que Hitchcock completa, consume todo el cine llevando la imagen-movimiento hasta su límite. Incluyendo al espectador en la película, y a la película en la imagen mental Hitchcock consume el cine (Deleuze, 1994, p. 285).

Así, tal como lo veíamos con Todorov, la relación entre la historia del crimen (lo consumado e irremediable) con la historia de la investigación (la retroducción), generan un estado inactivo para los personajes, cuyo progreso apunta hacia el aprendizaje del pasado. Este aprendizaje está sostenido en el reconocimiento de lo que se ignora y que, de manera fragmentaria se le presenta al espectador, el cual, por un lado, busca solucionar el caso con datos de los que carece el detective (siendo a su vez otro detective); y, por otro lado, genera un tipo de solidaridad especial con su par, es decir, el otro investigador que está dentro de la pantalla.

La filosofía experimental deleuziana apunta al tipo de relación paralela que propone Todorov y a la conjunción de tres miradas de Lacan. Como hemos dicho, Deleuze plantea un plano de inmanencia donde confluyen las fuerzas intensivas que permitirán una suerte de “amasijo” desde el cual el filósofo obtiene los componentes para sus conceptos. Este plano sufre un devenir-teatro, en el sentido que lo analizábamos atrás, no como un espacio de “representación”, sino como un campo de travestismo conceptual en el que los *personae* vuelan como fantasmagorías, transportando flujos de pensamiento. El lector en ese momento se convierte en una suerte de “cómplice” del crimen del autor (Deleuze que “sodomiza” a sus autores³) y trata de indagar desde el “crimen” dos líneas de aproximación: el desarrollo de la trama “al futuro” de la idea y la consistencia interna del relato, sostenida en un “pasado” conceptual. Evidentemente, Deleuze no hace “interpretación” de los “hechos conceptuales”, sino

3 Deleuze solía decir que su filosofía consistía en “colocársele por detrás a los filósofos y engendrarles un monstruo”.

que los obliga a “engendrar” nuevas formas de expresión. El lector-cómplice, por otro lado, se ve inmerso en la presentación gradual del crimen (no solo del crimen como “hecho”), sino de los campos de fuerzas que inducen el procedimiento conceptual del autor.

Este decurso es, precisamente, uno que interconecta distintas formas de intercambio, a través de la obra (o el drama). El lector debe, entonces, acogerse a lo ya visto (el crimen), para entender tanto el desarrollo argumental como las derivas discursivas. Este procedimiento funciona perfectamente en la obra de Deleuze, que va de *Empirismo y Subjetividad* (1953) hasta su encuentro filosófico con Felix Guattari, a finales de los años 60. De la producción en coautoría con Guattari, surge el otro esquema narrativo que implica tanto la interacción de las “tres miradas” de las que habla Lacan y el *suspense* desarrollado por Hitchcock. Especialmente en *Mil Mesetas*, el lector pasa revista por las tres miradas: en primera instancia, es el que “no ve nada”; en segunda, el que “ve al otro que no ve”; y, en tercera, el que “ve tanto al que ve como al que no ve”. Esto ocurre porque *Mil Mesetas* es un libro múltiple, interactivo que desvía del trazo lineal en el hábito de lectura, un libro al que puede entrarse por cualquier parte. Lo cual obliga al lector a desprenderse de los hábitos de comprensión y lo violenta para acceder a un plano superior de aprehensión o retención. *Mil Mesetas*, como Rayuela de Cortázar, es el libro de las mil lecturas, que obliga al lector a ser múltiple en sí mismo: reconocerse al mismo tiempo como el que no ve, el que ve que al que no ve, y el que ve tanto al que ve como al que no. La tercera instancia hace surgir el *suspense* del lector, hasta el punto de aceptar la complicidad con el autor, sabiéndose parte de una estructura discreta de co-creación conceptual. Lo anómalo de *Mil Mesetas*, como libro de filosofía, es que más que inducir al estudio sobre sí, invita al lector a continuar con la indagación, más allá de él como libro. En vez de cerrarse sobre sí como obra territorializada, expande su impacto abriendo líneas de fuga y desterritorializaciones.

7.4 Filosofía experimental

Las diversas formas que adquiere la praxis filosófica en Deleuze, redundan en su construcción amplia de la filosofía como vida, encontrando en esta un puro impulso creador, en el sentido bergsoniano. De hecho, Deleuze entiende que la filosofía es como el arte: un ejercicio de sanación, la revelación de lo que Nietzsche denominaba la “gran salud”. A eso apunta, precisamente en su último libro *Crítica y clínica* (1993), el arte como forma de salud, aun cuando el propio artista no cuenta con buena salud. Dice Deleuze, en función de la literatura: “El mundo es el conjunto de síntomas con los que la enfermedad se confunde con el hombre. La literatura se presenta entonces como una iniciativa de salud” (1997, p. 14). La filosofía no se encarga de juzgar, sino de extraer la buena salud del pensamiento, liberarlo de ese “impoder” del que habla Artaud, para impulsarlo hacia la vida misma donde encuentra su materia prima de expresión. El fin último del pensamiento es la experiencia y el trabajo de la filosofía es la experimentación. Pensar y experimentar hacen parte de la misma ecuación, por eso pensar es actuar. Pero, ¿dónde se actúa? ¿En el mundo, en la realidad...? Para Deleuze, los actos se dan en el tiempo, como forma activa. En efecto, su gran interés por el cine, más allá incluso del interés por el movimiento del pensamiento que éste revela, es la capacidad que tiene este arte para presentarnos el tiempo puro, para hacer el tiempo una idea concreta y no solo referencial. Justamente, al respecto, dice Deleuze que:

si consideramos la historia del pensamiento, constatamos que el tiempo siempre fue la puesta en crisis de la noción de verdad. No es que la verdad varíe según las épocas. Lo que pone en crisis a la verdad no es el simple contenido empírico, sino la forma o mejor dicho la fuerza pura del tiempo (1987, p. 176).

El tiempo no es la medida del movimiento, sino la instancia a partir de la cual definimos nuestros grados de existencia. Deleuze desarrollará un complejo escenario dramático acerca de las dimensiones del tiempo, donde sus *personae* conceptuales sirven de

intercesores para la aparición de un campo de reconocimiento de la experiencia. Las tres síntesis temporales tradicionales, provendrán de distintos intercesores que vendrán a escena conforme el montaje (en sentido ya no teatral, sino cinematográfico) lo exija. La noción del *presente* será rescatada de su estudio sobre Hume, la de *pasado* del que dedica a Bergson y la de *futuro* del que consagra a Nietzsche. Con estas tres dimensiones, fabricará la comprensión de la experiencia funcional del hombre, de acuerdo a tres fases correspondientes: el reconocimiento atento (presente), la memoria involuntaria (pasado) y la afirmación del azar (futuro).

Deleuze comprende el presente desde la idea “hábito” de Hume, en tanto este se vive como un tiempo alternante y periódico que debe pasar por los mismos puntos, dando consistencia a la experiencia. El hábito es el tiempo “que somos”, donde afirmamos el “yo”: “Todos somos contemplaciones, por lo tanto, costumbres. Yo es una costumbre” (Deleuze y Guattari, 2005, p. 107), así cuando decimos “yo”, también estamos diciendo “presente”. Por su parte, la idea del pasado la toma directamente de Bergson en su libro *Materia y Memoria*. Para Bergson, el pasado es contemporáneo del presente en la medida que no se confunde con el tiempo funcional, pero determina una experiencia siempre latente dispuesta a la activación. El pasado no es un presente disminuido, sino un tiempo no registrado para las necesidades presentes, por lo tanto, no es psicológico. El pasado se psicologiza cuando obtenemos de él los datos útiles para la atención presente que confirme nuestros hábitos de acción y reacción. El pasado en este caso es lo “en-sí”, se conserva en sí mismo. Por lo tanto, es virtual, es latencia. Así, lo que entendemos por “presente” sería justamente la actualización de dicho pasado virtual. Entre el pasado y el presente, existe un juego de pregunta-respuesta sostenido en la díada virtual-actual. Bergson llama *Memoria* a la virtualidad y Deleuze rescata de esta idea la posibilidad de la experiencia pura del tiempo, más allá de lo humano y psíquico. El pasado “en sí” es, por ello, inhumano, presicológico, presignificativo, asintáctico.

En este sentido, el presente no podría ser un grado de mayor sensibilidad que el pasado, sino un tipo de cualificación distinta: entre el pasado y el presente no hay diferencias de grado sino de naturaleza, ambos nos instan a experiencias distintas. Por eso, no debe comprenderse el tiempo en una línea recta en la que los tiempos del presente abandonan los del pasado, sino como una suerte de superposición estratigráfica en la que los puntos correlativos se mantienen de manera paralela y latente. Esta idea del pasado virtual, como conservación del tiempo en sí mismo, nos permite reconocer la ineficacia del historicismo filosófico (o hegelianismo) y su decurso dialéctico hacia instancias superiores del espíritu. La filosofía es una región virtual compuesta por estratos que se esconden y aparecen según remociones de intensidad. La filosofía es realmente una geofilosofía.

Con respecto al futuro, Deleuze tomará la noción de devenir vinculada con *el eterno retorno* nietzscheano, en el sentido en que el tiempo es puro cambio, tendencia al cambio, o en otras palabras es el diferir de la diferencia. El tiempo del devenir es el que se opone a toda idea de causalidad, por lo tanto, en su concepción no pueden existir rastros del “ser”. El futuro como devenir se aboca hacia la afirmación del tiempo intensivo (no extensivo) de carácter virtual, es la potencia misma, la afirmación de la posibilidad que hace-ver la multiplicidad de simultáneos y no de sucesivos. En este sentido, es el arrojamiento al “afuera”, es por decirlo de alguna manera la espacialización del tiempo, el cual no se entiende desde la continuidad sino desde la contigüidad, y por ello se requiere de la afirmación absoluta del acontecimiento, donde se recogen todos los futuros en la celebración de la santa tirada de dados: el azar. La experiencia de “futuro”, como señala Pardo:

no es algo que pueda hacerse o alcanzarse con la suficiente disciplina, una altura excepcional: es, sin duda, lo más difícil, el pensamiento más arduo; pero, también, es el en-sí de toda experiencia, pues toda experiencia es una disolución de la identidad, un pasaje, un devenir (2014, p. 57).

Es la experiencia del “afuera-de-mí”, es exactamente el que viene a mí desde mí, sin hábito o memoria, sin algo que conservar o abandonar, es la variación de mí, lo que me difiere, mi afirmación libre de juicio o crítica, mi estado más saludable, mi afirmación de vida, “más allá del bien y del mal”, más allá de la verdad o la mentira. El tiempo libre del tiempo porque no se recorre sino que se atraviesa, producto de un encuentro que me desindividualiza, que desaparece el “yo”. Por ello, es afirmación pura del tiempo “sin mí”, no porque sea consciente de mi muerte, sino porque lo soy de aquello que no soy yo en mí. Por eso, es “el pensamiento más arduo”, lo que me desborda y me lleva hasta mis propios límites.

Las tres síntesis del tiempo, tal como las presenta Deleuze, son las que hacen de la experiencia una articulación de sensibilidad y pensamiento que solo pueden apreciarse según la fórmula excéntrica del “empirismo trascendental”; es decir, ese ejercicio que “aprehende lo que no puede ser calcado desde el punto de vista del sentido común (y) mide el uso empírico de todas las facultades según lo corresponde a cada una bajo el aspecto de su colaboración” (1988, pp. 240-241). Este empirismo “superior” es la base de la filosofía experimental deleuziana, el ejercicio concreto que lleva las potencias perceptivas, cognitivas y expresivas al límite de sí mismas, violentándolas. Deleuze habla de tres violencias necesarias sobre cada facultad⁴: “violencia de lo que obliga a ejercerse, violencia de lo que se ve obligada a captar, y violencia de lo que ella sola puede llegar a captar” (p. 241). Dicha violencia debe entenderse como un forzamiento hacia los límites de la potencia. Tanto en el arte como en la ciencia y la filosofía, dicho forzamiento es la clave para que emerja la posibilidad creativa. El empirismo trascendental permite llevar la potencia hacia el territorio que le es propio. La filosofía es, entonces, la forma de hacer del pensamiento aquello que le es

4 Deleuze precisa que, pese al descrédito que puede tener la doctrina kantiana de las facultades, esta es una pieza clave en el sistema de la filosofía, especialmente para entender que lo trascendental no es un calco de lo empírico (o viceversa), sino una expansión de la experiencia hacia el punto en el que ella puede configurar lo propio de sí.

propio. Si bien se ha considerado que el hombre solo piensa aquello que le es dado pensar (como diría Kant), es necesario reconocer el pensamiento no como el acogimiento a la estructura de lo pensable, sino como un fuerza activa que busca lo “impensable” o el no-pensamiento, es decir, “el hecho perpetuo de que «no pensamos aún»” (p. 243). Tal es el sentido de una filosofía experimental, una trans-filosofía (o una filosofía trans).

Referencias

- Bergson, H. (2006). *Materia y memoria*. Cactus.
- Deleuze, G. (1987). *El bergsonismo*. Cátedra.
- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Paidós.
- Deleuze, G. (1988 [1968]). *Diferencia y repetición* (Trad. Cardín, A). Ediciones Jucar.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Deleuze, G. (1994). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Proust y los signos*. Anagrama.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. Pre-textos.
- Deleuze, G. (1996). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa.
- Deleuze, G. (1997). *Crítica y clínica*. Anagrama.
- Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos*. Pre-textos.
- Deleuze, G. (2008). *Kant y el tiempo*. Cactus.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1985). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2001). *Kafka. Por una literatura menor*. Era.

- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004 [1980]). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2005). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Dosse, F. (2009). *Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1981). *Theatrum philosophicum*. Anagrama.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Lacan, J. (1989). El seminario sobre “La carta robada”. En J. Lacan (Ed.), *Escritos 2*. Siglo XXI Editores.
- Lapoujade, D. (2016). *Deleuze. Los movimientos aberrantes*. Cactus.
- Link, D. (2003). *El juego de los cautos*. La marca.
- McLuhan, M. (1985). *La galaxia Gutenberg*. Planeta.
- Naranjo, J. A. (1996). *Deleuze*. Biblioteca Pública Piloto.
- Pardo, J. L. (2011). *El cuerpo sin órganos. Presentación de Gilles Deleuze*. Pre-textos.
- Pardo, J. L. (2014). *A propósito de Deleuze*. Pre-textos.
- Parra Valencia, J. (2016). El cine deleuziano. En L. Arenas (Ed.), *El efecto Deleuze* (pp. 115-152). Erial.
- Parra Valencia, J. (2018). Deleuze. Pensar el cine, filmar la filosofía. En C. E. Restrepo, E. Hernández, & A. Sánchez (Eds.), *Gilles Deleuze, flores a su tumba* (pp. 243-260). Uniediciones.
- Rajchman, J. (2004). *Deleuze. Un mapa*. Nueva visión.
- Sauvagnargues, A. (2006). *Deleuze. Del animal al arte*. Amorrortu.
- Scherer, R. (2012). *Miradas sobre Deleuze*. Cactus.
- Zourabichvili, F. (2004). *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Amorrortu.

8. Una pedagogía, más allá de nosotros mismos

DOI: <https://doi.org/10.38017/9789588966458.08>

Ernesto Hernández Barragán¹

8.1 El maestro-filósofo

Filosofía: conocimiento por medio de conceptos; no otra es la definición de filosofía. El filósofo es aquel en quien el concepto está en potencia: realidad de lo virtual, o lo que es lo mismo el concepto se actualiza gracias a un obrar determinado de un filósofo: actualidad del concepto; de un lado, en su actualización, el concepto lleva una firma y el filósofo es determinado –el *cogito* y Descartes, el *pliegue* y Leibniz–, pero de otro lado, el concepto en su potencia, en su fuerza virtual permanece implicado, inexplicado, y el filósofo, “salido de sus goznes”, se aboca a la paradoja, atravesado por el *pathos*, llevado al límite de sus facultades por el impulso de la “pasión de la filosofía”, de tal manera que el pensamiento rompiendo sus lazos con lo posible alcanza el horizonte acontecimental en el que se implica e implica en su seno lo inexplicable, lo impensable. Transversal e inmanente a los planos filosóficos, científicos, artísticos, el concepto encuentra y construye resonancias y encuentros irreducibles a cada plano, resonancias y encuentros que son ocasión actual de experimentación por cuanto alcanzan, en la conjunción de planos y cada vez la máquina abstracta correspondiente.

¹ Licenciado en Filosofía. Autor, editor y traductor de obras de filosofía contemporánea, entre ellas los libros: Manifiesto por la Universidad Nómada (con Carlos Enrique Restrepo. Medellín: Asoprudea, 2015); Lo social. Perspectivas anexactas (con Carlos Enrique Restrepo. Medellín: Endymión, 2014); Gilles Deleuze. Una vida filosófica (Cali: Sé Cauto & Euphorion, 2004); Estética, pensamiento y vida (Cali: El Vampiro Pasivo, 1997); La revolución molecular (Cali: UniValle, 1994); El constructivismo guattariano (Cali: UniValle, 1993). Director de las revistas El vampiro pasivo y Sé cauto. Miembro de la Red Universidad Nómada. ehb_cali@yahoo.com

Si bien el concepto, en su carácter paradójico, se ofrenda de un modo absoluto en una auto-posición en la que nada pre-existe, siendo su auto-posición la clave de su despliegue como creación, sentimos que en su devenir auto-posicionante, el concepto se encarna en momentos determinados, en tiempos específicos, en lugares localizados, en las gestas con las que el hombre, infinitamente maquinado, conjuga su naturaleza con la naturaleza para constituir una naturaleza de la naturaleza, compone sus fuerzas cósmicas con el cosmos alcanzando así zonas de la materia y del espíritu que no parecían tener lugar.

Conocer con todo el entendimiento posible. Adquirir el conocimiento gracias a la inteligencia, ésa es la operación del hombre en cuanto tal, pues no pertenece a nada de lo que está por encima o por debajo de él. Según Dante, la acción no es más que la extensión del conocimiento, y la existencia de una inmensa multitud de seres humanos se justifica por el hecho de que su número es necesario para actualizar siempre la posibilidad total del entendimiento humano (Rosselini, 1979, p. 60).

Así pues, el conocimiento por conceptos no es ajeno a una historia de la filosofía y esa historia es la de la sucesión de los sistemas, de tal manera que el concepto es conservado en el tiempo, así la historia de la filosofía construye un firmamento poblado por complejos sistemas que lo sideran y enmallan, constituyendo de ese modo los Universales en los que se sostiene el sueño ilusorio de reinar sobre las otras formas de conocimiento, aun presintiendo, pues en todas las filosofías anida esta inquietud, que ningún sistema en cuanto tal se cierra flanqueando de una vez por todas la línea de afuera con la que se enlaza lo imprevisto de una creación. Son estas las razones que tiene Nietzsche para oponerle al firmamento conceptual, al cielo pre-existente de los filósofos; le opone el aforismo como potencia intempestiva del concepto. Quizá cada vez que el firmamento se cierra en sí mismo y, por consiguiente, la filosofía llega a no tener ningún problema, a conciliarse con la época para constituir su identidad, es porque está por venir un nuevo movimiento, una nueva fuerza que hiende ese firmamento dejando entrar un poco

de caos en estado puro, una fuerza caotizante. Latigazo de caos, chorro de caos en estado puro que arrastra al concepto fuera del tiempo histórico, poniéndolo en devenir, haciéndolo saltar fuera del sistema para ponerlo en relación de vecindad con los otros conceptos sobre el plano filosófico que adquiere de nuevo toda su potencia intensiva, su paradójico dinamismo espacio-temporal, destituyendo cualquier trascendencia. Ningún firmamento para los conceptos... el filósofo se aventura por el desierto protegido por una sombrilla –su pequeño firmamento– hecha jirones, desgarrada, hendida... No se trata de un caos indeterminista, indiferenciado e indiferente, puesto que al confrontarlo, necesariamente, se plantea la tarea de establecer un filtro, una criba, por la cual en el seno de la creación procesual, se alcanza la más pura ordenación, que corresponde, precisamente, a una multiplicidad en la que el ser es conexión, conjuntividad, mezcla, vecindad, o de lo contrario, al deshacerse la criba todo se hundiría, se hunde, se deshace en partículas-caos a velocidad infinita sin retorno ni forma, como cuando perdemos una idea que apenas llegada se deshace.

El filtro con el que medimos fuerzas para sacar algo del caos, está como en una especie de fuera de espacio, de fuera de tiempo. Todos los sistemas están poblados y son recorridos por esos movimientos intensivos que constituyen, precisamente, el campo trascendental real, el campo en el que el concepto es potencia virtual animando perpetuamente sus actualizaciones. Cada vez se despliega una nueva geografía sobre la que se distribuyen y recomponen sus relaciones, los diferentes planos para producir una nueva imagen del pensamiento. De tal modo cambia la naturaleza misma de la filosofía, debido a que ahora “la filosofía es devenir, no historia, coexistencia de planos no sucesión de sistemas” (Deleuze, 1993).

Ahora bien, ¿cómo orientarse en esta compleja coexistencia de planos para poder establecer la naturaleza y la potencia de cada concepto respecto de su historia, pero también respecto de su posición y de sus relaciones con los otros conceptos, de sus devenires o eventuales resurgimientos? He aquí la grandeza del filósofo: crear nuevos conceptos, tanto como la modestia de maestro, hacer la

pedagogía del concepto. Modestia del filósofo: asumir la pedagogía del concepto, grandeza del maestro: arriesgarse en la creación de conceptos. Pues, es evidente que el filósofo tiene que hacer el concepto, el filósofo tiene algo por decir, tiene necesidad de decir ese algo, de hacer el movimiento infinito del concepto, hacerlo aparecer como un estado de cosas... entre tanto, el maestro asume la modesta tarea de explicarlo, de explicar el concepto, dotándolo ya no de un real, sino de la realidad de su relación con el presente, con los “dinamismos espacio-temporales”.

Decimos maestro más bien que profesor, ya que el profesar tiene un carácter público mientras que el maestro tiene una tradición de artesanado, una especie de intimidad iniciática, de pericia, de larga preparación, como la larga trayectoria de un cometa. El profesor es detentador de las verdades de su tiempo, en conformidad con los poderes establecidos. El maestro es un cometa, que prepara y explica, por consiguiente usa conceptos que cambiarán la estabilidad de los saberes y llevarán a descubrir nuevos territorios en los que la época modificará su “voluntad de verdad”, haciendo proliferar nuevas perspectivas, conjunciones y simbiosis inéditas entre los modos y maneras de conocer, de pensar. Del mismo modo, pensamos que, en la pedagogía del concepto, se requiere un discípulo: el que es impulsado a aprender, porque le es necesario, en lugar del alumno que solamente tiene avidez, cierta glotonería alimentaria.

En fin, hay una especie de doble vínculo maestro-filósofo presente a lo largo de la historia de la filosofía –con la extraordinaria excepción de Baruch de Spinoza–, que en los casos singulares se aboca a una experimentación colectiva en la que el maestro, como dice Jacques Ranciere, “disocia la maestría del saber”, mientras el filósofo “enseña eso que aún no sabe”, lo que está en proceso de crear. Acogiendo la multiplicidad de saberes y experiencias del discípulo, el maestro lo lanza en la aventura de relacionar su saber y experiencia con aquello que él ignora, mientras el filósofo lo arroja en plena mar forzándolo a pensar. Es necesario imaginar al filósofo también arrojado en aquello a lo que arroja al discípulo. Ranciere llega a decir que en el reparto de lo sensible se logra una ruptura o

disociación entre, por una parte, la relación de voluntad a voluntad; y, por otra parte, la relación de inteligencia a inteligencia que se dan en toda relación maestro-discípulo.

Y esta disociación entre la voluntad que obliga a otra voluntad a querer saber y la disociación entre la inteligencia que aclara o explica a otra inteligencia, se obtiene en la medida en que el maestro tiene que deshacerse de cualquier contenido de saber. El maestro tiene que pasar por ser maestro ignorante. Y esta es su mayor astucia, su mayor provocación.

En cierto modo, ese maestro-filósofo es una especie de implacable provocador que enseña a no satisfacerse con lo que se sabe, que empuja siempre al discípulo a ser un buscador, un experimentador, mostrándole al discípulo que el saber magistral también es algo que siempre está en juego, en proceso de perderse o ganarse. En esencia, una pedagogía del concepto, sin renunciar al rigor del conocimiento y de la historia de la filosofía, cuenta fabulosas historias de poder, de potencia que se convierten en protocolos de experimentación para afirmar la disparidad, la diferencia, la potencia de creación de nuevos conceptos. Quizá la astucia del maestro-filósofo consiste en cierta mala voluntad y cierto mal humor para afirmar la diferencia en tanto que singularidad en el concepto como movimiento de la idea liberada de los “criterios de semejanza en la percepción, de la identidad en el concepto, de la analogía en el juicio, o de la oposición en el predicado” (Deleuze, 1988, p. 417). El maestro-filósofo no aspira, pues, a ser difundido, aspira a ser repetido, pero lo repetido no es el contenido de sus conceptos, ni la fría exhaustividad de la explicación, sino el movimiento de la implicación, de la diferencia, de la potencia de la que son portadores.

8.2 El discípulo

Es evidente que “no se aprende a nadar en seco”, ninguna explicación colma el no saber como tampoco dota de capacidad alguna; por el contrario, es en la relación con el agua que el cuerpo se hace sensible a sus signos, de modo que al relacionarse con ese medio exterior

sobre el cual se abre y en el cual actúa, selecciona el conjunto de signos con los que se compone para constituir un entre dos, una relación de implicación.

De igual manera, en una relación discipular no se trata de deshacer las posiciones respectivas de maestro a discípulo –que se encuentran racionalizadas por la distribución y asignación del conocimiento y la ignorancia en los términos definidos por la relación y en el que la relación misma se ha convertido en una finalidad–, como tampoco de que Maestro y discípulo intercambien posiciones revolucionando los dos en torno del centro, siempre esquivo, de la verdad, del ser. Quizá se trata más bien de crear una zona de indeterminación real, un afuera en el cual se compone la relación, en el que la relación se hace acontecimiento productor. Si bien el maestro no trasmite ningún conocimiento, más bien conecta y hace circular una impulsión como el reto ante el cual el discípulo está, de entrada, descolocado, desencuadrado, –como en una experiencia de brujería, tal como lo ha mostrado Carlos Castaneda con su provocadora teoría del “punto de encaje”– y se ve obligado a alcanzar otras posiciones, de manera tal que el discípulo no se entrega al vano secreto dicho por la incertidumbre. El discípulo es como la rata en el laberinto, en el laboratorio, debe improvisar nuevas respuestas a nuevos estímulos. Recordemos que una de las reglas del sabio, según Sun Tzu, es la de acomodarse, con lo ya conocido, a los requerimientos del entorno, pero sin dejar que esa mecanización perturbe la flexibilidad de nuevos encuentros.

En esa zona de indeterminación real, el maestro, poseedor del saber, arriesga su saber en el límite de lo que no sabe, esa delgada línea entre lo que se sabe y lo que se ignora; y el discípulo ignorante (lo cual no quiere decir vacío, al contrario, lleno de una mezcla de ideas inadecuadas y nociones comunes), poseedor en potencia de ese saber, se aventura en el encuentro fortuito con el conocimiento. Si la filosofía necesita de un medio en el que no necesariamente estén determinados los personajes, tal determinación se alcanza con un trayecto o series de trayectos al final de los cuales se determinan los personajes. Si hay que orientarse en el pensamiento, y para

orientarse es menester un mapa, todo mapa está hecho de devenires, de trayectos. Doble devenir en el que la implicación recíproca afecta por igual a maestro y discípulo haciendo de la pedagogía un agenciamiento: aventura de exploración del plano de consistencia pre-filosófico que habita el discípulo (en la relación intensiva de la filosofía con la no-filosofía) y del plano filosófico que habita el maestro y que se presuponen recíprocamente, pero esa exploración supone el concepto que ahora es dispuesto y cartografiado, dejando de ser abstracto, caótico, para devenir intensivo, relacional y creador, cósmico.

Pero no vamos a negar que los instantes de máximo valor vital son aquellos en que cuanto hacemos se ve vivificado por alguna clase de pensamiento que lo sustenta, un pensamiento recóndito que va más allá de nosotros mismos, a la vastedad de lo universal (Musil, 1992).

Experimentar la potencia del concepto, de su creación y recreación, sería aventurar un lanzamiento de dados agitados por la inminencia de la necesidad de pensar. Combinación extraña del azar y de la necesidad, el azar de lo que da que pensar con la necesidad de pensarlo, he ahí esa potencia siempre *in nuce* en el concepto, como la verdad eterna de su acontecer. La reciprocidad maestro-discípulo nada debe a la experiencia, que aquí es túbulo, memoria, como tampoco le debe nada a la inocencia ignorante que no es más que coquetería o abandono... Esta reciprocidad anuda su vínculo desigual y afirma su diferencia en la experimentación concebida como deriva, movimiento entre-dos, zona intermediara entre la intuición y la recepción, entre la espontaneidad del pensamiento y la receptividad inquietante del concepto, de tal manera que experimentar no es lanzarse al encuentro azaroso; requiere de un rigor, de un método y de una disciplina... experimentar es a una vida en tanto que deviene filosófica.

8.3 El medio presente

El oficio de hacer filosofía libera su carga potencial directamente como problema, construcción de problema, composición de un

campo problemático que reclama un rigor y un estilo. Es lo que Deleuze y Guattari supieron reconocer al definir la filosofía esencialmente como un trabajo estético de creación, indisociable de una *pedagogía del concepto*. Crear en esta línea filosofante significa, de un lado, producir un real aquí y ahora, real que designa, como afirman Deleuze y Guattari, “esta conjunción de la filosofía o del concepto con el medio presente” (Deleuze, 1993), conjunción que se da en un espacio de conexiones intensas. Esta conjunción no se reduce a una coincidencia, es más bien un entrelazado, un vínculo, una operación de afirmación simultánea, pero en la cual el concepto no se confunde con el medio, actúa, hace máquina con él, lo modifica. Cópula del concepto con el medio, operación ilativa de consecuencias y condicionamientos recíprocos. No hay un objeto de la filosofía, hay un medio en el que todo deviene, y en el que el personaje conceptual, el personaje que pone en acción el concepto al mismo tiempo que lo afirma, deviene otra cosa que aquel del cual depende el pensar. Si miramos el devenir de la alquimia, que conducirá a la eclosión de la química, encontramos que esta tiene un medio antes de tener una historia, no obstante que los epistemólogos le dan relevancia al carácter psicológico de aquello que ha sido puesto al margen por historiadores desatentos. “Pero, de atenernos a los historiadores, parece que los hechos se hubieran impuesto penosamente a pesar de las ideas, sin que se dé jamás una causa y una apreciación de esa resistencia. Los químicos del siglo XIX, llevados a juzgar el valor objetivo no han tomado en cuenta la notable cohesión psicológica de la cultura alquimista” (Bachelard, 1987, p. 55). Quizá en el medio, en cuanto inmanente, es donde se hacen indiscernibles el sujeto y el objeto revelando una tensión en la que la tierra traza las aventuras de todos los personajes que, con su talante, firmarán conceptos, los personajes conceptuales.

Ahora bien, esta conjunción de la filosofía con el medio presente no deja de correr riesgos, de enfrentar peligros, y estos peligros amenazan permanentemente con abatir la multiplicidad sobre una trascendencia cualquiera, o peor aún, lanzarla hacia una línea de abolición. Uno de los peligros y una gran dificultad de

esta enunciación colectiva, en el poblamiento andino, en este suramericano, respecto de una filosofía, tiene que ver con la disyuntiva de una referencia exclusiva a Europa (o al otro-atlántico) o una re-codificación discursiva a nombre de una homogenización *identitaria* –sea ella latinoamericana, sudaca, bolivariana u otra-. Peligro y dificultad que no podemos eludir a nombre de una universalidad de cierta filosofía o por el reconocimiento *identitario* de una subordinación del pensamiento a secularizaciones académicas. Se trata, entonces, en las difíciles condiciones que implican para la práctica filosófica las coacciones político-sociales, de re-crear, de usar –quizá para fines inconfesables–, en un “entre nosotros”, la filosofía. Repoblar el plano, del que sin duda disponemos y sobre el cual se proyectan tantas figuras en su viaje teofánico, con una re-creación conceptual que sea provocación y devenir para el pensamiento en su intensa relación con la vida: una *sophía* que conjuga el *bíos* y el *éthos* en un renovado *philos* sobre el plano intenso de la vida. La tarea propiamente pedagógica responde entonces a la preocupación ético-estética y ético-política de “¿cómo orientarse en el pensamiento, en la filosofía?”

En el encuentro, modesto, insistente, en voz baja, que establecen maestro y discípulo en su mutua soledad, en su irrenunciable poblamiento, afirmando sus distancias, acordando de antemano una rigurosa discreción para el pensamiento, la filosofía, sus agentes y personajes, se lanzan en la tarea peligrosa de *componer nuevos conceptos como estados de cosas*; la filosofía ejerce un trastrocamiento de ese uso de la lengua como consigna del que nos habla *Mil Mesetas*, propiciando siempre nuevos agenciamientos de “subjetividad” como brotes de singularidad. Enfrentada a poderosos enemigos, la filosofía inventa su propia lengua minoritaria, menor, en lucha con el estilo prosaico y tecnocratizado, banalizante e infantilizante de los nuevos conceptuadores (la mercadotecnia, la lingüística, la publicidad, etc.), “rivales insolentes y bobos” (Deleuze y Guattari, 1993, p. 17) que florecen a la sombra del capital.

8.4 El lugar del encuentro

El encuentro entre maestro y discípulo tiene lugar y tiene un lugar, lugar del encuentro fortuito en el que se sella una alianza abierta a los encuentros y liberada de las influencias; quizá, es de esta manera cómo podemos calificar los nuevos espacios en los que se agencia, hoy en día, la filosofía. Del aula al libro y a la revista institucional y de estos a la revista efímera, los *blogs*, los *sites* de filósofos e iniciados, de profes y grupos confesionales, iniciados y resistentes, el lugar del encuentro se ha modificado tanto como las formas por las que pasaba la filosofía, puesto que la forma privilegiada del libro ahora se conjuga con formas menos totalizantes, fragmentarias, ilocalizables. Sin duda, el libro ha cambiado de naturaleza, ya no reina como unidad cerrada que enuncia un sistema o que es pieza de un sistema en sí mismo cerrado, se abre sobre relaciones de vecindad y de distancia que hacen multiplicidad, de tal manera que la interpretación-comentario no resuena en el interior del sistema. Del mismo modo, el libro, ahora atravesado por corrientes de aire venidas de todas partes, se inscribe sobre movimientos ya existentes como pieza de nuevas pequeñas armas atómicas. Es en este sentido que en el ámbito académico Rancière propone, en *El Maestro Ignorante*, un rompimiento con lo que impide la libertad expresión del discípulo. Rancière dice que, con la transmisión del saber, el maestro impone su voluntad a la del discípulo. Y esto se hace dentro de un círculo vicioso. Es la explicación lo que hace que el discípulo se dote de saber, suprima su distancia con lo que no sabe. “Explicar es disponer los elementos del saber por transmitir en conformidad con las capacidades supuestamente limitadas de los espíritus por instruir” (Rancière, 2002). La explicación está en los libros. Pero los libros, en el sistema de transmisión del saber, deben ser explicados por el maestro. La explicación se acompaña generalmente por una explicación de la explicación; los libros se necesitan para explicar a los discípulos el saber por aprender. Pero esto es insuficiente, puesto que son necesarios los maestros para explicar los libros que explican el saber a los discípulos. Siempre se requiere una explicación demás, para que el discípulo ignorante pueda retener aquello que tiene que comprender para saber.

Solo cuando el maestro tiene la modestia de ser ignorante, puede enseñar algo que el discípulo también ignora. Y esto lo logra el maestro cuando entra en un medio en que la explicación de la explicación se rompe en provecho de un acentramiento de la explicación redoblada, pero ya suficiente en su carácter de búsqueda. La interpretación de interpretaciones pasa entonces por un sistema de automatismos acentrados, rizomáticos, en el que cada punto tiene que ver con cualquier otro punto y la ilación es siempre un entre-dos: inmensa lanzadera que arrastra el pensamiento por fuera de sus lugares comunes o que hace de los lugares comunes espacio-tiempos singulares en los que se producen los nuevos encuentros, nuevos encuentros productores de nuevas imágenes del pensamiento. La unidad abierta maestro-discípulo conjuga sus potencias, en el campo rizomático poblado de nuevas relaciones y de nuevas relaciones de relaciones, con el no-filósofo para re-construir la consistencia de los conceptos y dotar de una nueva potencia de resistencia y acción al filósofo en su relación con la tierra –plano de los planos–. Líneas y velocidades, en medio de los medios, la filosofía viaja de nuevo y en ese viaje encuentra, descubre y crea un nuevo medio, reinventa una pragmática, crea un método transversalista, con el que y en el que de nuevo es posible una pedagogía.

Referencias

- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y Repetición*. Jucar Universidad.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Musil, R. (1992). *Ensayos y Conferencias*. La Balsa de la Medusa.
- Ranciére, J. (2002). *El Maestro Ignorante*. Editorial Laertes.
- Rossellini, R. (1979) *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo*. Editorial Gustavo Gilli.

9. Geología de la moral (¿Qué enseña la tierra?)

DOI: <https://doi.org/10.38017/9789588966458.09>

Juan Gonzalo Moreno V¹.

A la memoria de Michel Serres

Quisiéramos convertir una diferencia casi imperceptible, la ausencia de un acento diacrítico, en un dispositivo colectivo de enunciación, el de aquellos que han sabido integrar la “sabiduría de las rocas” a su discurso y a su forma de vida. Ésta última logia a la que me refiero, encuentra en la tierra su inspiración y es copartícipe de su morfología y de su destino, a decir verdad, como lo somos todos nosotros.

En algunos miembros de la hermandad, el numen proviene de una intuición que asciende seguramente desde los más profundos remezones que esta les ocasiona “¿Quién soy? Un temblor fugaz de nada, que vive en un seísmo permanente. Pues bien, durante un momento de profunda felicidad, la tierra espasmódica se une a mi cuerpo vacilante. ¿Quién soy yo ahora, durante algunos segundos? La Tierra misma. Los dos en comunicación, en amor ella y yo, doblemente desamparados, conjunto palpitante, reunidos en un aura” ¿Es Michel Serres o la tierra misma la que se expresa? Ambos podríamos decir, no en vano al final de este párrafo que cierra el Contrato Natural se pregunta Serres por los derechos de autor: “¿Debo permitirle que firme?” (1992, pp. 202-203).

1 Ingeniero mecánico y Magíster en filosofía. Profesor asociado de la Escuela de Estudios Filosóficos y Culturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. Es autor del libro *Geosofía y otros ensayos*. Ha escrito diversos artículos para libros y revistas especializadas en las áreas de filosofía, estética y lógica. Ha impartido cursos regulares en pregrado y en posgrado sobre la obra de Charles S. Peirce, Michel Serres, Clément Rosset, Edgar Morin, Gilles Deleuze y otros. Actualmente, se encuentra pensionado UNAL. jgmoreno@unal.edu.co

En otros, una sensibilidad cultivada desde la niñez los pone en una comunión vital e intelectual con ella, Levi Strauss cuenta en *Tristes Trópicos* acerca de los paseos que hacía en su infancia por la meseta languedociana, observando las diferentes capas geológicas que componen el paisaje y las asimila a las que descubre el psicoanálisis y el marxismo en sus respectivos dominios, con el fin de situar su propia labor como etnógrafo:

Entre el marxismo y el psicoanálisis, ciencias humanas, con perspectiva social en un caso e individual en el otro, y la geología, ciencia física aunque también madre y nodriza de la historia, tanto por su método como por su objeto, la etnografía se ubica espontáneamente como en su propio reino (Levi-Strauss, 1988, p. 62).

La tierra se hará, además de madre, hija y amante, como lo proclama Serres en el texto citado, *maestra* de numerosos miembros de la logia. Françoise Dagognet (2003) clama por unas ciencias de la tierra que inicien una “revolución cultural”, afincada en la valoración de las superficies y de las figuras que en ellas se manifiestan “¿Qué puede aportarnos la Geología, ciencia de la tierra, por fuera de sus propios resultados? La definimos como una disciplina mayor e irremplazable, capaz de iniciarnos en la variedad de las figuras, así como de la manera en que ellas han sido producidas”.

Lo interesante aquí es el hecho de que, entre dichas figuras, encontramos: el humilde grano de arena, la huella desvanecida, el crimen irresuelto, la enfermedad mental, la fisonomía del paisaje, la configuración de las ciudades y, para no prolongar las cosas, el drama cósmico: cualquier figura es el testimonio de unos mecanismos de índole geomorfológica que activan “todos los operadores” envueltos en la constitución del Cosmos.

Más adelante, tendremos oportunidad de presentar un variado abanico de discípulos de esta venerable educadora, por lo pronto debemos presentar al más distinguido, díscolo e insufrible de todos: el simiesco profesor Challenger.

Aunque no se puede negar que el Profesor en algún momento cometió ciertas travesuras que llevaron a su maestra hasta el paroxismo (¿qué discípulo no lo hace?), se puede asegurar que supo aprovechar las lecciones de geología, biología, glosemática, etnografía y otras disciplinas que su mentora le inculcó, y que le hicieron a su vez un maestro algo errático y muy singular.

El caso es que el ya maduro Profesor era amante de la ciencia ficción y supo combinar los materiales de su variado aprendizaje, fraguando una paradójica Tierra-Glacial- Molecular-Anorgámica, en la que se producen ciertos acontecimientos que resultan beneficiosos en algunos casos y perjudiciales en otros. En ocasiones, su creación muestra un rostro apacible y ordenado; otras veces, se torna turbulento y caótico sin poder alcanzar a exhibir un semblante definitivo.

Se cuenta que, en cierta ocasión, fue invitado a dictar una conferencia acerca de la moral en una academia de dudosa reputación (algunas mentes retorcidas le atribuyen su creación a un par de impostores intelectuales), en donde articuló doblemente un memorable y accidentado discurso indirecto libre que fue muy sonado, no solamente por su insólito contenido, sino por la particular expresión del catedrático que parecía estar mezclando muchas voces en una sola voz.

En cuanto al indeciso contenido de su invención, cuenta un testigo de apellido DeLanda, que el profesor, amante de las disyunciones inclusivas, no supo decidir si debía bautizarlo estratoanálisis o esquizoanálisis o rizomática o nomadología o micropolítica o pragmática o ciencia de las multiplicidades.

Como era de esperarse, la lección terminó en desbandada y el profesor acusado de una especie de ronquera animal, se disolvió en medio del evento como un personaje más de Lovecraft, su adorado maestro de ciencia ficción.

Con el concurso Manuel De Landa (chicano, cineasta, programador, filósofo, chaman, etc.), hemos reconstruido algunos aspectos que se derivan de la ya legendaria conferencia².

9.1 Antecedentes

El profesor Challenger, antes de iniciar su fallida carrera de conferencista, se hallaba familiarizado con algunas máquinas de indudable carácter cósmico, se recuerdan con aprensión: la aparatosa máquina perforadora que alcanza “el ganglio nervioso de la tierra” haciéndola aullar, y la reversible máquina desintegradora que termina “esparciendo por el cosmos la interesante personalidad de místico Teodoro Nemor”³.

Dichas experiencias terminaron promoviendo en el malgeniado profesor, el diseño de una de las máquinas más prodigiosas concebida por mente alguna: la máquina abstracta de estratificar.

Preñado de tantas lecturas disímiles, el Profesor sabía mejor que nadie acerca del carácter heterogéneo y múltiple de todo lo que existe, no es de extrañar, entonces, verle haciendo bricolaje a la hora de concebir su creación hecha de piezas y fragmentos provenientes de los más dispares dominios⁴.

La máquina abstracta de estratificar fue construida a partir de elementos y piezas tomados de aquí y de allá, enumeremos algunos de ellos: el Big-Bang, el cuerpo sin órganos de Artaud,

2 Acerca de Manuel DeLanda, Deleuze, las imposturas intelectuales, etc.; ver <https://revistarepublicante.com/entrevista-con-manuel-delanda/>

3 A quien desee conocer más del memorable profesor y su obra, le recomiendo <https://www.fabulantes.com/2019/05/el-profesor-challenger-arthur-conan-doyle-cientifico-y-aventura-en-tiempos-victorianos/>

4 Cuando Levi Strauss define el «bricolaje», propone un conjunto de caracteres bien engarzados: la posesión de un stock o de un código múltiple, heteróclito y sin embargo limitado; la capacidad de introducir los fragmentos en fragmentaciones siempre nuevas; de lo que se desprende una indiferencia del producir y del producto, del conjunto instrumental y del conjunto a realizar (Deleuze y Guattari, 1972, p. 16).

la glosemática de Hjelmslev, los mitos de los dogones, el double-bind esquizofrénico de Bateson, la estratificación geológica, la genealogía de la moral de Nietzsche, la lógica de lo viviente de Jacob, la etología de las territorialidades de Lorenz, los pliegues anatómicos de Geoffroy Saint-Hilaire, las codificaciones de orden informático, la paleontología de Leroy -Gourhan, etc.

Aun así, la máquina resultó productiva, se sabe que presenta fallos y tropiezos debidos a su carácter heteróclito; sin embargo, ellos terminan haciendo parte de su propio funcionamiento. Ahora bien, lo que produce la máquina en su trepidante y accidentado funcionamiento, es nada más y nada menos que lo real-maquínico:

Todo forma máquinas. Máquinas celestes, las estrellas o el arco iris, máquinas alpestres, que se acoplan con las de su cuerpo. Ruido ininterrumpido de máquinas. «Creía que se produciría una sensación de infinita beatitud si era alcanzado por la vida profunda de cualquier forma, si poseía un alma para las piedras, los metales, el agua y las plantas, si acogía en sí mismo todos los objetos de la naturaleza, maravillosamente, como las flores absorben el aire con el crecimiento y la disminución de la luna» Ser una máquina clorofílica, o de fotosíntesis, o por lo menos deslizar el cuerpo como una pieza en tales máquinas. Lenz se colocó más allá de la distinción hombre-naturaleza, más allá de todos los puntos de referencia que esta distinción condiciona. No vivió la naturaleza como naturaleza sino como proceso de producción. Ya no existe ni hombre ni naturaleza, únicamente el proceso que los produce a uno dentro del otro y acopla las máquinas (Deleuze y Guattari, 1972, pp. 11-12).

Manuel DeLanda, amplio conocedor del pénsum de la difamada academia, le otorga el debido crédito a los fundadores, “según Deleuze y Guattari, los procesos de estratificación tienen lugar no sólo en el mundo de la geología, sino también en cualquier esfera de la realidad”(1996, p. 137). En efecto, el libro en el que se describen dichos procesos es, como todos los libros, un producto de orden geológico

(...) un libro no tiene objeto ni sujeto, está hecho de materias diversamente formadas y de velocidades diferentes. Cuando se atribuye el libro a un sujeto, se está descuidando ese trabajo de las materias, y la exterioridad de las relaciones. Se está fabricando un buen Dios para movimientos geológicos.

La máquina selecciona partículas (sustancia) a partir de un flujo cualquiera (materia) y las ordena (forma), el resultado es, a su vez, estructurado (forma) en productos estables (sustancia).

El primer nivel se denomina contenido; el segundo, expresión. En el primero, el flujo desordenado de carácter molecular se aglomera; en el segundo, se consolida molarmente.⁵

Esta singular máquina de régimen doblemente articulado es simple, en cambio, el funcionamiento en cada caso es complejo y su descripción se puede encontrar en el registro completo de la exposición de Challenger recogida por Deleuze y Guattari en “Geología de la moral ¿Por quién se toma la tierra?” tercera meseta de su hojaldrado tratado.

La máquina es de régimen oscilatorio, va de la materia a su compactación en estratos que, a su vez, resultan socavados por procesos de desestratificación, se ganan y se pierden territorios sustanciales mediante codificación y descodificación formal.

La materia de estos procesos sin principio ni fin, es la Tierra-Glacial-Molecular-Anorgámica, transmutada por obra y gracia de la invención del desvanecido profesor en una colosal y palpitante Mecanosfera.

Hay toda una lección de moral en las ocurrencias del inolvidable profesor, recordemos que etimológicamente moral proviene del

5 Así, una doble articulación (repartición y consolidación) transforma estructuras a una escala en otra con una escala mayor. En el modelo propuesto por Deleuze y Guattari, estas dos articulaciones constituyen un diagrama técnico, y es por ello que podemos encontrar esta misma *máquina abstracta de estratificación*, no solo en el mundo de la geología, sino también en los mundos biológicos y sociales (DeLanda, 2010, p. 41).

latín *moralis*, que alude a los hábitos, a las costumbres y no otra cosa es lo que nos enseña el *ethos* de la Tierra. Ética griega o moral latina, el asunto es comprender “más allá del bien y del mal”, la forma como se adquieren los hábitos en cualquier esfera de lo real.

Lo que sucede *entre* el cuerpo sin órganos de la Tierra y la Mecanosfera cósmica, nos afecta a todos los que vivimos entre sus pliegues, y habría una “sabiduría de las rocas” que sería como un libro abierto (sin sujeto, sin objeto y sin buen Dios); en el seno de los incesantes movimientos geológicos,

(...) existe una «sabiduría de las rocas» de la que podemos obtener una ética que supone la idea de que, en última instancia, nosotros también somos flujos de materia y energía (luz solar, agua, proteínas, etc.). En cualquier momento de estos flujos, cabe distinguir algunas partes más viscosas (endurecidas, estratificadas) que otras. Una ética de la vida cotidiana supondría, en estos términos, encontrar las viscosidades relativas de nuestros flujos y dar fluidez a hábitos endurecidos y hacer más viscosas algunas ideas fugaces; en resumen, encontrar, por medio de la experimentación, la consistencia “justa” de nuestros flujos (DeLanda, 1996, pp. 149-150).

¡Qué gran lección! Llevamos en nuestras entrañas los mismos procesos que conforman a nuestra madre-hermana-maestra-amante, hay mucho que aprender de ella. Nuestro destino está ligado al suyo de una forma gemelar y, a medida en que penetramos en sus secretos-procesos lo hacemos en los nuestros, no somos pasajeros de una errante nave, somos un estrato entre otros sometido a las mismas condiciones y movimientos que los demás, la tierra es una multiplicidad de ellos y allí no somos ni más ni menos que cualquier otro⁶.

6 En el espíritu no lineal de este libro, estas tres esferas de la realidad (geológica, biológica y lingüística) no serán vistas como etapas progresivamente más sofisticadas de una evolución que culminaría en la humanidad como la corona de todo el proceso. Es verdad que un pequeño subconjunto de materiales geológicos (carbono, hidrógeno, oxígeno y otros nueve elementos) constituyen el sustrato necesario para la emergencia de los seres vivos; de igual forma, un

Comprender el estatuto geológico de todo lo que existe tiene, entre otras consecuencias, la de poner en entredicho la unidad e identidad de todas las cosas y la secuencialidad lineal de las mismas.

9.2 Maquinismo *materialista* para principiantes

1. Hay una única materia dotada de vida no orgánica, lo cual significa que bajo ciertas circunstancias esta se autoorganiza espontáneamente.
2. Hay dos estados mutuamente dependientes bajo los cuales la materia se expresa: molecular y molar.
3. El paso de la materia a su manifestación molecular y de esta a la molar, se opera por medio de dos articulaciones escalonadas. La materia molecular formada a partir de la primera es el contenido, y las estructuras molares resultantes de la segunda forman la expresión.

pequeño subconjunto de materia orgánica (ciertas neuronas en la neo corteza del cerebro humano) proporciona el sustrato necesario para el lenguaje. Pero lejos de ir avanzando en etapas progresivas que irían incrementando el grado de perfección, estas emergencias sucesivas son meras *acumulaciones* de diferentes tipos de materiales, acumulaciones en las que cada capa sucesiva no forma un nuevo mundo encerrado en sí mismo sino, por el contrario, se resuelve en coexistencias e interacciones de distintos tipos. Además, cada una de las capas acumuladas es animada desde dentro por procesos de auto organización que son comunes a todas las capas. En un sentido muy real, podemos decir que la realidad es un flujo continuo de materia y energía experimentando transiciones críticas, y en las que cada nueva capa de material acumulado enriquece la reserva de dinámicas y combinatorias no lineales disponibles para la generación de nuevas estructuras y procesos. Las rocas y los vientos, los gérmenes y las palabras, son diferentes manifestaciones de esta realidad dinámica y material. En otras palabras, todas estas entidades representan los diferentes caminos por los cuales *un flujo único de materia y energía se expresa a sí mismo*. De este modo, las páginas que siguen no tienen una crónica del “hombre” y sus logros históricos, sino una reflexión filosófica sobre la historia de la materia y la energía en sus diferentes manifestaciones, así como de sus múltiples coexistencias e interacciones. A los diferentes materiales geológicos, orgánicos y lingüísticos se les permitirá hablar, y el coro de voces resultante nos proporcionará una nueva y más fresca perspectiva de los distintos procesos y acontecimientos que dieron forma a la historia del pasado milenio (DeLanda, 2010, p. 10).

4. La doble articulación es la condición mínima para la producción de los estratos.
5. Los estratos nunca alcanzan un estado definitivo y su aparente orden jerárquico es transitorio y ajeno a cualquier criterio evolutivo.
6. Los estratos son singularidades en el flujo material, prosperan bajo el hábito (costumbre y ropaje) de la concreción, para disgregarse al cabo del tiempo en la corriente interminable. Los estratos son materia coagulada, la materia es estrato disuelto.
7. Todo lo existente se manifiesta como una multiplicidad de estratos de carácter heteróclito, y su identidad es un asunto de “convención”; es decir, de reunión pasajera y circunstancial.
8. El tiempo deja de ser sucesivo, procede por acumulación estratificada de coexistencias.
9. Fenómenos situados en estratos muy profundos pueden aflorar inesperadamente al lado de otros de más reciente formación, y estratos de patente actualidad pueden hundirse por subducción hasta desaparecer de la vista. Cualquier estrato puede entrar en relación con cualquier en el momento y el lugar oportuno.
10. Nada hay por fuera de la materia y de sus maquinaciones, la inmanencia es el único mandamiento grabado sobre la tabla pétrea de la ley.

Viéndolo bien, Challenger no está solo, es el Gran Maestro de la logia. Demócrito, Epicuro, Lucrecio, Charles Lyell, Charles Darwin, Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, Karl Marx, Louis Hjelmslev, Claude Levi-Strauss, Malcolm Lowry, Michel Foucault, Michel Serres, Françoise Dagognet, Michel Maffesoli, José Ferrater Mora, Nicolai Hartmann, Martin Heidegger, Cornelius Castoriadis, Régis Debray, Pierre Levy, Ezio Manzini, George Kubler, Víctor Turner, Edgar Morin, José Luis Pardo, Umberto Eco, Manuel De Landa, Gilles Deleuze, Félix Guattari y muchos otros; son miembros de la hermandad, es decir, del dispositivo colectivo de enunciación que responde a la pregunta formulada por Deleuze y Guattari ¿Por quién se toma la tierra?

Todos ellos comparten, de una u otra manera, una visión geológica de lo real. De modo que, sin ánimo de ser exhaustivos y a título de ejemplificación inconclusa, seleccionamos algunas contribuciones con el fin de ofrecer de modo escolar un provisional «Atlas Portátil de Pedagogía Geosófica»⁷.

¿Se ha preguntado cómo considera Freud la psique y la historia?

Nietzsche y Heidegger ya habían ilustrado la naturaleza estratificada, no lineal del tiempo histórico. Los movimientos de la superficie se explican solo si se mira hacia el fondo, allí donde suceden las transformaciones decisivas; los movimientos del fondo son más lentos que los que se verifican en la superficie (...)

Para Freud, la historia es *realmente y no míticamente* cata-strófica; es decir, que se orienta hacia abajo, puesto que es en los estratos profundos que se “despliega”, que despliega realmente su naturaleza no temporal. En el inconsciente (el estrato profundo de la psique y de la historia) todo se conserva, nada se pierde; nada se consume y pasa, sino que todo puede volver a la luz en circunstancias favorables.

En el “espacio” de la historia, todos los recorridos son posibles, avanzando o retrocediendo, hacia abajo, hacia lo profundo, hacia arriba o hacia la superficie.

El espacio de la historia, que todo lo acoge, no conoce las exclusiones del tiempo, la necesidad *exclusiva* del “antes” y del “después”: por eso, es suficiente cambiar la dirección de la mirada para que cambie todo el escenario de la historia (Vattimo, 1994, pp. 222-224).

¿Recibió una educación filosófica en la que los sistemas se suceden como perlas en un collar?

Solo se puede avanzar en estas cuestiones renunciando a la perspectiva estrechamente histórica del antes y después, para

⁷ Para una adecuada comprensión del término Geosofía, consultar: Moreno, Juan Gonzalo (2006). *Geosofía y otros ensayos*. Medellín: UNAL.

considerar el tiempo de la filosofía más que la historia de la filosofía. Se trata de un *tiempo estratigráfico*, en el que el antes y el después tan solo indican un orden de superposiciones. Algunos senderos (movimientos) solo adquieren sentido y dirección en cuanto atajos o rodeos de senderos perdidos; una curvatura variable solo puede aparecer como la transformación de una o varias curvaturas; una capa o estrato del plano de inmanencia estará obligatoriamente *por encima o por debajo* respecto de otra, y las imágenes del pensamiento no pueden surgir en un orden cualquiera, puesto que implican cambios de orientación que solo pueden ser localizados directamente sobre la imagen anterior (e incluso en lo que al concepto se refiere el punto de condensación que lo determina supone hora el estallido de un punto, hora la aglomeración de puntos precedentes).

Los paisajes mentales no cambian sin ton ni son a través de las épocas: ha sido necesario que una montaña se yerga aquí o que un río pase por allá, y eso recientemente, para que el suelo ahora seco y llano, tenga tal aspecto, cual textura. Bien es verdad que pueden aflorar capas muy antiguas, abrirse paso a través de las formaciones que las habían cubierto y surgir directamente sobre la capa actual a la que comunican una curvatura nueva. Más aún en función de las regiones que se consideren, las superposiciones no son forzosamente las mismas ni tienen el mismo orden. Así pues, el tiempo filosófico es un tiempo grandioso de coexistencia, que no excluye el antes y el después, sino que los *superpone* en un orden estratigráfico (Deleuze y Guattari, 1994, p. 61).

9.3 ¿Ha mirado con cuidado los artilugios que lo circundan?

Mi mirada recorre las cosas que me rodean: la habitación en que escribo es resultado de la rehabilitación de una construcción que tiene cien años. La instalación de calefacción y la corriente eléctrica han sido introducidas en épocas sucesivas. Los muebles son una variedad de piezas de diferentes edades. Sobre la mesa, que tiene veinte años, se encuentra el teléfono y el procesador de textos.

El ambiente artificial, al igual que el natural, tienen una estructura geológica. Cada fase histórica sedimenta sus productos, fruto de sus técnicas, de sus formas de organización social, de sus sistemas de consumo, de su cultura. Algo desaparece, otras cosas permanecen y se convierten en sustrato para sedimentos sucesivos.

Las grandes transformaciones, las revoluciones técnicas, sociales y culturales, son, por otro lado, como movimientos telúricos, llevan a modificaciones sustanciales en la disposición de los estratos: las sedimentaciones pueden ser orientadas hacia una condición de existencia completamente diferente de la original, su inalterada materialidad puede ser reconducida a un sistema de sentido y a formas de uso radicalmente nuevas. Así, como el fondo del mar puede convertirse, durante el transcurso de las eras geológicas en la cima de una montaña, lo que la cultura campesina ha producido se ha convertido en algo diferente dentro de la cultura industrial y urbana, y todo ello se convierte en otra cosa diferente en la fase actual (Ezio, 1992, p. 25).

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?

El pensamiento de Castoriadis, su obra misma, es coherente con la lógica que impulsa: la lógica de los magmas se encuentra en oposición y complementos a la lógica determinista, puesto que plantea la creación como surgimiento de nuevas determinaciones. Además, el campo del conocimiento –en tanto participa de los atributos que para el ser describe Castoriadis– se encuentra estratificado en capas que se apoyan unas a otras de modo irregular, con comunicaciones entre sí: su obra es al modo de un magma. (...) Se encuentra estratificada en dominios que obedecen a diferentes lógicas y legalidades, y al mismo tiempo cada uno de estos dominios –el psicoanalítico, el filosófico, el político– se apoyan, de un modo no regular, en los otros de manera recíproca. Al mismo tiempo, se comunican entre sí a través de conductos por los cuales circulan ideas, lógicas, imaginación creadora... Su idea al

postular esta lógica, es que ella suministre los medios para pensar de una manera diferente (que la de una alternativa excluyente y estéril), la antinomia y la solidaridad entre lo lógico y lo que no es lógico, entre la razón y lo no racional. Su objetivo es de oposición al imperialismo de una lógica del entendimiento.

Lo magmático es solidario de la *heterogeneidad*, sea en el ser, en la psique, en la sociedad, en el dominio mismo del pensamiento. Lo heterogéneo, al igual que la imaginación, corrompe nuestro modo habitual de analizar y pensar lo dado, porque su naturaleza magmática tiente, hace superponer planos que generalmente intentamos mantener separados, ligando lo racional con lo irracional. Lo histórico-social y la psique, la filosofía, la política, el arte, el psicoanálisis, en la obra de Castoriadis, están conectados mediante conductos de lava: la mayoría de sus textos presentan reflexiones sobre estos dominios diversos de lo real, respetando sus lógicas, sus elementos diferenciados, y al mismo tiempo haciendo que del mutuo apoyo y entrelazamiento cada uno sea iluminado de un modo diferente.

Lejos del eclecticismo, Castoriadis pone a prueba la logicidad interna de cada dominio, pero en relación permanente con otras lógicas y elementos, que no le son absolutamente separables ni superponibles. Un claro ejemplo de esto es su postulado que refiere que psique ni sociedad son tanto inseparables como irreducibles. Sus textos son al modo de un magma: un texto sobre política puede derivar naturalmente hacia reflexiones sobre la psique y viceversa.⁸

9.5 ¿Piensa que la relación entre lo que se ve y lo que se dice es como lo presentan las ilustraciones de las manuales de enseñanza de idiomas?

Los estratos son formaciones históricas, positivities o empiricidades; capas sedimentarias, hechas de cosas y de palabras, de ver y de hablar, de visible y de decible, de superficies de

⁸ Franco, Y. (2013). *Magma, Cornelius Castoriadis, psicoanálisis, política, filosofía*. Biblos.

visibilidad y campos de legibilidad, de contenidos y de expresiones. Estos últimos términos los tomamos prestados de Hjelmslev. El contenido tiene una forma y una sustancia: por ejemplo, la prisión y los que están encerrados en ella, los presos. La expresión también tiene una forma y una sustancia, por ejemplo, el derecho penal y la «delincuencia» en tanto que objeto de enunciados. Y de la misma manera que el derecho penal como forma de expresión define un campo de decibilidad (los enunciados de la delincuencia), la prisión como forma de contenido define un lugar de visibilidad (el «panoptismo», es decir, un lugar desde el que en cualquier momento se puede ver sin ser visto) (Deleuze, 1987, p. 74).

9.6 ¿Acaso andaba deambulando Proust por los decadentes salones parisinos con la pica del espeleólogo en la mano?

Esta sucesión de yo, crea lo que podríamos denominar *estructura geológica de la personalidad*. Los estados sucesivos del yo se van superponiendo, aunque no resulta de ello un orden inmutable, como el de los estratos de una montaña, puesto que continuamente hay movimientos sísmicos que traen a la superficie ciertas capas antiguas. Hay, pues, una *continuidad horizontal del yo en el tiempo*, su acumulación biográfica, su historia personal, hecha de saltos mortales, de olvidos y transfiguraciones, difícilmente unidos por la memoria y el cuerpo, pautas de unidad. Y, hay, también, *su continuidad vertical* en el mismo espacio mnémico-corporal, cuyo límite inferior es la pérdida de la identidad, la inmersión del yo en un disuelto mundo común –*koyné* biológica de la especie, comunidad informulable de lo inconsciente– y, por fin, la despersonalización (Matamoros, 1988, p. 20).

9.7 Posiblemente ya no se identifica con ninguna clase social. ¿Conoce el mecanismo de producción de la tribu a la que pertenece?

En vez de «*polis*», «*thiasis*» (en la «*thiasis*» se aglutinan los que rendían culto a Dionisos. Hay un va-y-ven necesario entre las tribus y la masa. La masa se difracta constantemente en tribus.

La masa es una entidad autosuficiente (sin fines). La tribu es una sedimentación estadística que se forma y se deforma en filigrana (en la) que la sociabilidad se estructura mediante un dispositivo de doble articulación. La organización de la sociabilidad tiene forma de red. Una red conecta nudos, los nudos de la red serían las tribus. Hay dentro de la masa una segunda articulación que trabaja con el eje de selección y se produce mediante la sedimentación por azar de tribus, y una primera articulación que trabaja con el eje de combinación y se produce mediante la conexión por necesidad de esas tribus. Es la institucionalización o cristalización (Maffesoli, 1990, p. 16).

9.8 ¿Le gustaría saber algo sobre la composición (bricolaje) de esta fragmentaria “historia” en la que “todos los recorridos son posibles, avanzando o retrocediendo, hacia abajo, hacia lo profundo, hacia arriba o hacia la superficie”?

El lugar de intentar hacer la «historia» de las formaciones terrestres (los acontecimientos espaciales), según el molde de la Historia de los discursos humanos (occidentales) ¿por qué no, al contrario, hacer una historia de las formaciones discursivas (acontecimientos enunciativos) según el modelo de las formaciones geológicas una «arqueología del saber» (Foucault) una «geología de la moral» (Deleuze Guattari)? (Pardo, 1991, pp. 49-50).

9.9 Moral material: lo que enseña la tierra

¡Oh, felicidad, felicidad! He visto nacer la vida, he visto comenzar el movimiento. La sangre de mis venas late tan fuerte que va a romperlas. Tengo ganas de volar, de nadar, de ladrar, de mugir, de aullar. Quisiera tener alas, un caparazón, una corteza, exhalar vapores, tener una trompa, retorcer mi cuerpo, dividirme en muchas partes, estar en todo, diluirme con los olores, desarrollarme como las plantas, correr como el agua, vibrar como el sonido, brillar como la luz, adoptar todas las formas, penetrar en cada átomo, descender hasta el fondo de la materia, –¡ser la materia!– (Flaubert, 1988).

El día en que, como San Antonio, como Lenz y como tantos otros, alcancemos el éxtasis después de explorar los estratos más profundos de la materia (la tierra-patria), reconociendo la variedad inconmensurable de los extraños y a la vez familiares hábitats y hábitos que la engalanan⁹, ese día, retornaremos rebosantes de enseñanzas al amparo de la acogedora Gea, “la de anchos hombros,” armados con el poder de disolver las fatales obstrucciones escleróticas que nos paralizan, y de hacer más viscosas las volátiles creaciones que intensifican la vida en todas sus manifestaciones.

Referencias

- Dagognet, F. (2003). Una epistemología del espacio concreto. Neogeología (Trad. Gómez, M). *Cuadernos de historia de la biología*, 22.
- DeLanda, M. (1996). *Vida no orgánica en Incorporaciones*. (Eds. Crary, J y Kwiter, S). Cátedra.
- DeLanda, M. (2010). *Mil años de historia no lineal*. Ed. Electrónica.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1972). *El Antiedipo*. Barral.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas*. Pre-textos.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1988). ¿Qué es la filosofía? Anagrama.
- Flaubert, G. (1988). *La tentación de San Antonio*. Siruela.
- Franco, Y. (2013). *Magma, Cornelius Castoriadis, psicoanálisis, política, filosofía*. Biblos.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Icaria.
- Manzini, E. (1992). *Artefactos*. Celeste.

⁹ “Así, hábitat y hábito son la misma cosa bajo dos puntos de vista, cuya unidad presupone el doble origen del vocablo *Ethos*” (Pardo, 1991, p. 45).

Matamoros, B. (1988). *Por el camino de Proust*. Anthropos.

Pardo, J.L. (1991) *Sobre los espacios, pintar, escribir, pensar*. Serval.

Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Pre-textos.

Vattimo, G. (1994). *Hermenéutica y racionalidad*. Norma.

Epílogo

Solo hasta después de más de un mes, del llamado a la cuarentena obligatoria en Bogotá, por la pandemia de coronavirus, pude sentarme a escribir el cierre de este libro, sobre Gilles Deleuze que, con tanto amor y cuidado, con Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos, decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, hemos venido preparando desde hace más de un año. Cada vez que intentaba escribir, me rondaban preguntas como ¿para qué?, ¿el libro tiene sentido?, ¿escribir tiene sentido?

Como nos pasa a todos, no me imaginé vivir lo que estoy viviendo: estar encerrada a la espera impotente de un encuentro con la muerte, o de una quiebra del sistema, o de una revuelta monumental, o de cualquier cosa desastrosa. Me pregunto constantemente, supongo que a todos nos pasa lo mismo: cuánta gente más va a morir; cuándo alcanzaremos ese momento dantesco de la “subida de la curva” con los muertos en las calles y los hospitales excedidos, que han sufrido muchas ciudades en otros países; si volveré a ver a mi familia y a mis amigos; si todo esto es una excusa para cubrir una quiebra global del capitalismo.

Los intelectuales alrededor del mundo están haciendo análisis y predicciones de todo tipo, sobre la pandemia y la crisis económica y política que la acompaña: unos dicen que se acabó el capitalismo salvaje y entramos en una era de fortalecimiento estatal, mientras que otros sostienen que ingresamos en un nuevo orden mundial, similar al que narra George Orwell en la novela *1984*, pero más posmoderno; unos que, el mundo se arruinó y que vamos a sufrir consecuencias peores que las que ocasionó la Gran Depresión, que conducen a reinventar el modelo económico, y otros que el neoliberalismo va a salir triunfante y los ricos van a ser más ricos; unos que, van a surgir los nacionalismos después del fracaso

de organizaciones como la Unión Europea, y otros que se van a construir nuevas solidaridades entre bloques de países; unos que, cada país se va a volver autónomo en la producción de lo que necesita, y otros que China y Rusia van a instaurarse como el nuevo imperio.

Y, sobre la pandemia y la crisis social que la acompaña: unos dicen que, los hábitos de relación con el otro, nuestros afectos, cambiaron y estamos armando nuevos, los del distanciamiento social; mientras que, otros aseguran que, dentro de poco, estaremos como antes, incluso más juntos y nuestros sistemas sensorio-motrices olvidarán con rapidez esta experiencia traumática; unos que, la máquina capitalista va a controlarnos ya no solo analizando nuestras preferencias de consumo, sino a través de dispositivos de control y vigilancia que miden los sentimientos más íntimos por medio de los signos vitales automáticos, y otros que, esta experiencia es una oportunidad para cambiar, porque ha desnudado el horror del control biopolítico del neoliberalismo.

Las noticias advierten que algunas de esas predicciones y análisis ya están teniendo lugar, no en blanco y negro; que aquí pasa esto y allá pasa aquello, que en todas partes pasa un poco de esto y un poco de aquello: cuentan por ejemplo que, en Gran Bretaña y en China, ¿en Chile?, quieren establecer “pasaportes” de inmunidad para dejar que la gente transite, mientras que, en Nueva Zelanda y en Suecia, ¿en Uruguay?, las mayorías participan en el proceso de toma de decisiones sobre la pandemia. O que, en Río de Janeiro y en Houston hay grupos armados que defienden a bala las ideas disparatadas y autoritarias de los presidentes Bolsonaro y Trump, mientras que, en Bogotá y en Nueva York, los alcaldes piden autoritariamente continuar las cuarentenas hasta que sea necesario, independientemente de la crisis económica, y prometen garantizar comida, vivienda y servicios públicos, para todos los habitantes. O que, en Madrid y en Milán, ¿en Guayaquil?, se dio la orden de dejar morir a los mayores de 70 años cuando tenían que competir por un respirador, mientras que, en Buenos Aires han puesto extrema atención en el cuidado de las personas mayores.

Por donde vivo, que es un barrio acomodado de Bogotá, parece que hacemos parte de una filmación de una película gringa apocalíptica, de esas bien malas: los vecinos cumplimos el papel de estar encerrados y protegidos, como zombis, mientras los llamados ahora, “trabajadores esenciales”, que no son sino los obreros más pobres, cumplen el papel de estar en la calle exponiendo su vida, en frente de nuestras narices, para permitir que nosotros sigamos encerrados. Continuamente, pasan vigilantes, grupos de policías motorizados, que invitan con megáfonos a la “disciplina social” y a vigilarnos unos a otros.

Leer a los intelectuales y oír las noticias, e imaginarme como una zombi vigilada y vigilante, que mira con naturalidad por la ventana, cómo son otros los que se arriesgan, los que mandan, los que deciden, los que hablan, me hizo notar que, esta catástrofe nos ha conducido a un estado extremo de obediencia y sumisión; que, este momento nos ha hecho más esclavos todavía, al justificar la dependencia de nuestra vida cotidiana a otros; que, estamos aceptando con toda naturalidad, que mueran los considerados como más débiles: los más viejos, los más enfermos, los trabajadores “esenciales”, los más pobres, los migrantes, los afrodescendientes; que, como nunca, hemos autorizado a que un puñado de personas ayudado por la policía y el ejército, y por los vecinos, decida quién vive y quién muere, quién se arruina y quién se enriquece, quién sale y quién entra, etcétera. Y me pregunto si no hay alternativas distintas a entregar el poder de cada uno, de todos, ciegamente y confiadamente, a la “buena voluntad” de unos pocos que, se sabe además que, en la mayoría de los casos, son corruptos o mediocres o sociópatas.

Y entonces, le encontré sentido a escribir el epílogo. Creo que es urgente, inventar maneras de tomar el control de nuestras vidas, y dejar de ceder nuestro poder de actuar, a unas pocas manos; que es menester potenciar nuestra capacidad de autogobierno, a través de modos novedosos de subvertir, de rebelarnos, de crear lo común, de enlazarnos, de solidarizarnos. La catástrofe que actúa

como el niño del cuento que grita ¡el emperador está desnudo!, muestra la fragilidad del capitalismo, y del mundo que ha creado, que se derrumba cuando se cae una sola ficha; que, en su extrema obsesión de ganar y ganar, inmediatamente, es incapaz de prever las amenazas más obvias y previsibles, de protegerse de una simple peste, la epidemia más vieja del mundo. Igualmente, muestra que ese mundo está levantado sobre la extrema crueldad: que, los que lo manejan ahora, casi de modo dictatorial, que solo saben actuar en la Bolsa de Valores, se adjudican el derecho a sacrificar a los apreciados consensuadamente por las mayorías, como los inferiores, y, si lo creen necesarios, a sacrificar a las mismas mayorías.

Este texto, dedicado al Deleuze pedagogo, es una invitación a inventar novedades que rompan con la esclavitud en la que vivimos normalmente sin darnos cuenta, pero que, una catástrofe como la actual, hace visible. Sus distintos capítulos muestran que el autor continuó las propuestas vitalistas, entre otras, de Spinoza, de Nietzsche y de Bergson, que quisieron romper con la subordinación y la esclavitud, a través de la fabricación de herramientas que le dan lugar a la libertad y a la excepcionalidad, a lo impensable. Que el autor asimiló el aprendizaje al pensamiento, y compuso una serie de nociones, que repiten, de formas diferentes, las fases de imaginar, de razonar y de intuir, que conforman el método para ser libres, que planteó Spinoza; o el concepto de eterno retorno, para sobrevolar lo humano, que formuló Nietzsche; o la noción de duración, para franquear el ámbito de actuación de la inteligencia, que postuló Bergson.

El problema que mueve al vitalismo va más allá de postular una concepción de la inmanencia, o de la novedad, o de plantear una nueva lógica de la creación, aunque estos conforman sus propósitos explícitos. Más bien, consiste en poner en cuestión el derecho que se ha atribuido la filosofía preponderante, de colonizar el pensamiento. Busca que sea visible lo que es invisible, o que se oiga lo que es insonoro, o que pueda hablar lo que tartamudea; en últimas, quiere poblar el pensamiento según las reglas nómadas de ocupación.

En palabras de David Lapoujade, Deleuze pretende sobrepasar las fronteras que dejan por fuera *las poblaciones nómadas de lo indecible, de lo incognoscible, del sinsentido, de lo invisible*.

No se puede negar la influencia del vitalismo, incluso la reconoce la filosofía que defiende el *status quo* y se aferra a la idea del sentido común. Aunque esta última critica los proyectos de vanguardia y los considera como un asunto de moda, y, aunque sostiene que las contribuciones de los mismos desaparecen tan rápido como aparecen, ha tenido que admitir que las contribuciones de Deleuze no han tenido un impacto pasajero, sino que han cambiando las maneras de hacer filosofía, al igual que el arte y la ciencia, y de hacer política, de protestar y rebelarse, así como los modos en que esos ámbitos y prácticas se relacionan.

Varios de los escritos publicados en el libro se refieren a la obra mayor de Deleuze, *Diferencia y repetición*. Sus autores concuerdan en señalar que ese trabajo inicial contiene el germen de su obra, si bien se atienen a lo que postula el autor, en el sentido de que *no hay una repetición pura, original y primera que pueda ser abstraída o inferida del disfraz. La misma repetición es el disfraz y es lo que se disfraza...* Desde una perspectiva pedagógica, ese trabajo inicial plantea el problema recurrente, de derrumbar la frontera de la crueldad que encierra al pensamiento en un territorio feudal, para liberarlo en un territorio nómada. Y perturba a la filosofía contemporánea.

En esa obra, el autor buscó sintonizar el pensamiento y la vida, mediante un examen sobre la creación que sigue los movimientos vitales, pero no confunde los distintos procesos, sino los especifica. En primer término, indagó por la génesis de la creación, al mismo tiempo que, accedió al ámbito particular de la filosofía que es el pensamiento, al lugar o, mejor, al no lugar, de su génesis en tanto novedad. Igualmente, dejó de lado las concepciones tradicionales, especialmente, criticó la tendencia racionalista privilegiada en la Europa continental que antepone el pensamiento a la vida,

mediante el establecimiento de una relación dual y jerárquica entre ambos. Y evidenció que, los presupuestos de la dialéctica racional, primero, le atribuyen un papel sobresaliente a la mente sobre el mundo; segundo, predeterminan el dominio de cada una de las capacidades, o facultades que la conforman; y tercero, establecen esas atribuciones como dogmas. Asimismo, resaltó el giro realizado por Kant que, al introducir la finitud, trató a los dogmas como ilusiones; no obstante, señaló que, ese cambio mantuvo el supuesto, de que el pensamiento funciona como un feudo, por compartimentos gobernados por un propietario que se especializa en una función y subordina a las demás; y de que, las capacidades actúan en parcelas o dominios que están cercados o amurallados. Para Kant, lo sabemos, la facultad del entendimiento, es decir, el análisis, manda en el conocimiento; mientras que la facultad de la imaginación, es decir, la intuición, manda en el sentimiento, o la facultad de la razón, es decir, los ideales, mandan en la moral.

De la misma manera, en dicha obra, Deleuze postuló que la historia de la filosofía no comienza en un punto y transita un camino que va superando los errores anteriores, y se va perfeccionando paulatinamente. Por el contrario, señaló que ha habido modos distintos de hacer filosofía y, que, cada uno se ha mantenido desde que se originó, a pesar de las novedades que se han ido introduciendo. En esa dirección, contrapuso lo que llamó *imagen dogmática* o *moral*, que entendió como la vertiente de la semejanza, a lo que denominó, concepción *no moral* o *sin imagen* que, según él, se gesta en la diferencia, modo al que se suscribió. Al respecto, sostuvo que, lo que los distingue no es un problema teórico, sino ético: que la primera tendencia se basa *en los valores establecidos, en la complacencia, encuentra al Estado, a la Iglesia*; mientras que la segunda, *no trata de calcar figuras, sino de sentir estados libres y salvajes de la diferencia, ... de sentir la intensidad como pura diferencia*. Por último, pervirtió el uso de los conceptos que consideró más originales de la vertiente de la semejanza: con humor e ironía, los convirtió en nociones *salvajes* que hizo funcionar en su propuesta que, insisto, busca seguir el movimiento de la vida.

Caracterizó esas dos vertientes, a su vez, de acuerdo con dos tipos de repeticiones: la repetición *estática*, cuya producción está guiada por el principio de representar un mismo concepto que sirve de fundamento y antecede a las nociones como su presupuesto, independientemente de la variedad de conceptos contruidos: por ejemplo, la noción de sustancia pensante como principio del que se derivan las demás series de conceptos en el racionalismo; y la repetición *dinámica*, cuyas nociones buscan atravesar los fundamentos y acceder a lo *sin fondo*, al plano de las sensaciones-ideas que es la génesis de la experiencia creativa. Para él, la repetición dinámica no es representativa sino es expresiva, y sus objetos son siempre distintos aunque parecen referirse a lo mismo: por ejemplo, la noción de voluntad de poder que parece basarse en Schopenhauer y en Hobbes, pero que, en realidad, transforma el significado habitual de la noción de fundamento, al entenderla como una fuerza o una relación de fuerzas a tono con el concepto Spinozista de potencia; o la repetición que tiene lugar en la interpretación de un personaje en una obra de teatro que, parece ser siempre la misma pero que, en realidad, cada vez que se interpreta es diferente, como postulan algunos de los cuentos de Jorge Luis Borges.

El autor especificó también dos tipos de pedagogías o maneras de conocer, de formular preguntas y de resolverlas, que son características de cada vertiente filosófica: la hipotética que resuelve una pregunta que está construida de antemano, y la problemática que no busca resolver preguntas sino activar el pensamiento. Estableció que, el proceso de pensar atraviesa tres estadios que *involucran* las facultades de la mente exploradas por Kant, pero pervierte el supuesto Kantiano, del acuerdo armonioso entre dichas facultades, y propone en cambio, una relación *desbocada*: primero, lo sensible deja de lado el reconocimiento, para captar lo que solo puede ser sentido, lo insensible; segundo, el entendimiento deja de lado la reminiscencia, para recordar lo que solo puede ser recordado, lo inmemorial; finalmente, el pensamiento deja de lado lo inteligible, para captar aquello que solo puede ser pensado, lo impensable. Para

él, pensar no consiste en seguir un método que ayude a alcanzar la verdad, según la propuesta de Descartes; tampoco es un efecto de un ejercicio concienzudo y aplicado, de disciplinamiento y adiestramiento de la mente; pensar, por el contrario, resulta de una experiencia de desbordamiento en la que cada facultad se desquicia, *lo sensible, lo entendible, lo pensable...* Hay discordia y no armonía; que la creación es un impulso *que parte de los nervios y se comunica al alma para llegar al pensamiento.*

Ejemplificó lo anterior, a través de la enseñanza a nadar. Al respecto, indicó que un profesor en tierra, puede explicar cómo se nada, puede hacer que el alumno repita mil veces los movimientos correctos, puede dar las instrucciones con lujo de detalles; que, no obstante, el alumno no aprende, sino hasta que su movimiento entra en contacto y se combina con el movimiento de las ondas del agua. Que, para nadar, el aprendiz tiene que dejar de usar los movimientos habituales, y sentir el impulso en su cuerpo; que tiene que abandonar su conocimiento pasado, y captar el problema nuevo, que el impulso le despierta, que consiste en no ahogarse. Que el momento del aprendizaje sucede cuando la sensación abandona la experiencia vivida, y capta el impulso que impregna los nervios; cuando los presupuestos usuales dejan de ser útiles y es menester recurrir a lo inmemorable que se presenta como fragmentos virtuales; y cuando, surge la sensación-idea, que no es otra cosa que el encuentro del impulso con el pensamiento que introduce un pedazo de novedad en la sensación.

Según los críticos, el lenguaje deleuziano ha hecho que los planteamientos del autor sean difíciles de comprender. Agregan que, por ese motivo, más que haberse usado para crear, los seguidores usan los conceptos para formar una secta en la que los integrantes repiten un metalenguaje iniciático. Es cierto que, su lógica es compleja: presenta un ritmo esquizofrénico y formula problemas personales que no siempre explicita; o emplea conocimientos especializados, de otras disciplinas, tales como las matemáticas o la biología, o la física, o la geología, o la antropología, también como la literatura, o el cine, o la pintura; o usa enciclopédicamente

elementos de la historia de la filosofía; o interviene los elementos que introduce; o todas las anteriores. Justamente, en *Diferencia y repetición*, el autor sigue el consejo nietzscheano de formular problemas, y utiliza medios ajenos a la filosofía que le permiten lidiar con los prejuicios, como las técnicas del arte visual y de la literatura, de cortar y pegar; igualmente, invierte el significado del lenguaje kantiano que emplea como medio de expresión del antirracionalismo, y le cambia el sentido y la valoración, como Spinoza lo hizo en la *Ética*, que expresa un punto de vista ateo a través de un lenguaje religioso. Lo anterior exige mucho a sus lectores que no pueden utilizar la lógica tradicional para entender el conjunto de su obra; o explicar lo que es inexplicable; o seguir los textos como si fueran relatos filosóficos, porque no contienen esa temporalidad del inicio, el desarrollo y el fin.

Este libro presenta claves valiosas para ingresar en el complejo mundo de Deleuze; especialmente, aunque no exclusivamente, ayuda a la lectura de *Diferencia y repetición*. Contiene críticas que deconstruyen algunos de los procesos lógicos que usa allí el autor para la producción de conceptos antirracionalistas, y críticas para formular conceptos que buscan seguir el espíritu de invención del autor que está presente en ese trabajo; igualmente, exhibe comprensiones sobre sus postulados acerca de la actividad de aprender, y propuestas pedagógicas que incorporan la noción de novedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; asimismo, muestra análisis sobre los modos deleuzianos de relacionar disparatadamente las distintas disciplinas, como la literatura y la filosofía, y propuestas concretas de relacionar el arte y la filosofía; y finalmente, pone a la vista, exámenes de conceptos como geofilosofía en el ámbito de las ciencias, y el uso de nociones como rizoma en el ámbito de la enseñanza de la filosofía.

No sé qué va a pasar cuando el libro se publique; tampoco sé si va a ser publicado, aunque espero que sí. No obstante, recalco que este es una herramienta modesta para pensar la novedad; es un abre bocas para ingresar en el mundo de Deleuze y para usar sus propuestas pedagógicas, con miras a construir maneras de pensar

que rompan con la servidumbre; es una ayuda para franquear el muro de la impotencia que nos impide pensar. Insisto, la crisis en la que estamos ha impulsado el uso sofisticado y desmedido del control y la vigilancia; ha naturalizado los autoritarismos que deciden sobre la vida y la muerte; y, por si fuera poco, ha puesto en marcha prácticas extremas de crueldad.

Abril 25 de 2020

Mónica Zuleta Pardo