

Pensar el sentido y sin sentido de la paidea después de Deleuze.

Violeta Ilieva Pankova

El presente texto relaciona tres categorías -*paidea*, *pensamiento* y *sentido*- y a partir de esta relación identifica algunas paradojas y además reconoce la necesidad de revisión de los supuestos constitutivos del pensamiento y de la práctica pedagógica. El punto de partida no es la compleja maquinaria analítica desarrollada en la *Lógica del sentido*, sino la resonancia del desmontaje deleuziano mediante cuerpos categoriales inéditos en la construcción del sentido en la educación. La problematicidad de la relación entre la paidea, pensamiento y sentido, y su urgencia teórica, consiste en la propia construcción epistémica y disciplinar del pensamiento pedagógico. A partir de esta perspectiva, se identifican tres paradojas de las políticas y de la práctica pedagógica: 1) El pensamiento, discursivamente declarado como tarea primordial en el contexto educativo, se auto-destruye por los dispositivos del metodismo pedagógico que limitan sus posibilidades de expansión y activación como potencia. 2) El orden, uniformización y administración, del pensamiento, atentan contra la diferencia como su condición constitutiva, contra la singularidad del aprendizaje. 3) La canalización políticamente correcta de los afectos, el peligro del "desborde", la dicotomía implícitamente practicada entre las ciencias y las artes, amenaza la unidad indivisible entre concepto-afecto-percepto, como condición de cualquier aprendizaje. Deleuze no es un autor que se deja interpretar con facilidad en la secundaria o en la Facultades de pedagogía, no es necesario enseñarlo, canonizarlo y convertirlo en clásico, es suficiente que sea imprescindible, habitar su pliegue, su huella.

La obra de Deleuze es una provocación, una advertencia y un devenir. Escribió para pocos raros y extraños, inauguró una escritura intensa y fascinante, con un inconformismo radical, cuestionó la herencia filosófica para instalar la errancia reflexiva como posibilidad

de creación. Pero lo más importante que nos dejó fueron las inquietantes preguntas: ¿Cómo pensarnos después de Deleuze?, ¿Cómo convocarlo para nuestro tiempo?, ¿Cómo experimentar la inestabilidad entre la huella deleuzeana y el espacio de creación, siempre abierto pero abismante e incierto?

Deleuze irrumpe en la escena filosófica como “torrente de piedras”¹²³, hace estallar los diccionarios filosóficos y las polvorientas colecciones de la tradición, remueve los bloques geo-epistémicos instituidos, arranca el hombre del terreno del *cogito* y para enraizarlo en la urgencia de un *aquí y ahora*, en la vida entendida como errancia¹²⁴. Se atrevió a poblar el metodismo inhóspito de la tradición filosófica, con líneas de fuga, máquinas de guerra, multiplicidades rebeldes, planos de inmanencia, agenciamientos, efectos, conceptos y perceptos, con personajes conceptuales, imágenes del mundo y del tiempo, sentido y sinsentido. Instaló una *maquinaria filosófica* para pensar lo impensado y lo impensable, la diferencia y las multiplicidades, entablar un diálogo desconcertante con la herencia metafísica, con las palabras y las cosas, con el tiempo y los tiempos, con los múltiples mundos posibles, afirmando su inexorable contemporaneidad. Un tal gigantesco, y a la vez, poético y bello desmontaje, no privado de extravagancia, se centra en lo más sensible, nuestra insalvable ansiedad por estabilidad ontológica y epistémica, por el orden.

La problematicidad de la relación entre la paidea, pensamiento y sentido, y su urgencia teórica, aquello que da para pensar, consiste en la propia construcción epistémica y disciplinar del edificio, o del territorio, como diría Deleuze, del pensamiento pedagógico. Es un constructo discursivo-performativo tendiente a buscar fundamentos sólidos y supuestos incuestionables, ordenar sus diferentes corrientes y contracorrientes, consensos y disensos, teorías y prácticas, en un bloque teórico homogéneo desde la idea de la representación. Lo que está en cuestión, es la legitimidad y la pertinencia de las fundamentaciones teóricas respecto a la singularidad de lo pedagógico, siempre configuradas en función de supuestos de orden ontológico,

123 Peter Pál Pelbart, “El tiempo no reconciliado”, en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas “Sé cauto”. Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 26-33.

124 Giorgio Agamben, “La inmanencia absoluta”, en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas “Sé cauto” Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 69-82.

filosófico, epistémico y político, externos a la paidea. Como lo expone Pablo Pineau:

La mayoría de las lecturas de la educación, ubican el sentido escolar fuera de la escolarización, en una aplicación de la lógica esencia/apariencia o texto/contexto [...] Son los fenómenos extra-escolares —capitalismo, nación, república, alfabetización, occidente, imperialismo, meritocracia, etc --. los que explican la escuela, que se vuelve “producto de” esas causas externas. Pero históricamente es demostrable que, si bien estos “contextos” cambiaron, el “texto escolar” resistió¹²⁵.

En clave deleuziano, estamos hablando en este caso, de la indefinición del campo de inmanencia de lo educativo como corte del caos y la construcción de su sentido.

Esta problematicidad se detecta, también, en un amplio espectro de tensiones en el territorio pedagógico entendido en su concepción moderna: entre el carácter teórico-procedimental de lo pedagógico, en la repleta de obstáculos y aporías relación entre el discurso y la acción, entre la proposición teórica y el imperativo normativo; en la relación entre la racionalidad pedagógica y lo sensible, en el manejo biopolítico de cuerpos y mentes; en la indeterminación teórica de algo llamado filosofía de la educación, su razón de ser y su capacidad de fabricar conceptos¹²⁶.

Lo que merece ser pensado desde una perspectiva deleuziana, es la oposición misma entre la teoría y práctica pedagógica y su clásica figura: la teoría representa con precisión geométrica la práctica pedagógica desde un principio acumulativo y selectivo, ordena su inobediente singularidad en generalidades teóricas configuradas y reforzadas por la armadura de cuerpos categoriales para su “aplicación” en múltiples situaciones específicas. A la vez, la teoría pedagógica sistematiza y traduce las finalidades políticas de la educación en un lenguaje pedagógico normativo, para su no menos estructurada y disciplinada aplicación institucionalizada en la práctica, donde se da el gesto transcendente- desde el fundamento al mundo vibrante y multicolor de la práctica educativa. Estamos ante dos perspectivas interpretativas irreconocibles: la reducción/simplificación/ representaciones modernas, y la experimentación/creación/sentido deleuziano.

125 Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, “¿Por qué Triunfó la Escuela? o la Modernidad dijo: ‘Esto es Educación’, y la Escuela Respondió: ‘Yo me Ocupo’”, en *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos Sobre un Proyecto de la Modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2001, 28.

126 Silvio Gallo, *Deleuze e a Educacao*. Bello Horizonte: Editorial Auténtica, 2008.

La transgresora y a la vez perspectiva afirmativa deleuziana en el contexto de la relación paidea, pensamiento y sentido, exige también, revisar la relación entre nuestra herencia pedagógica y lo contemporáneo, privar el canon de su sacralidad, entender la teoría-práctica pedagógica como una incesante experimentación; someter a juicio crítico la tiranía de la mentalidad funcionaria, de cumplir con la norma fabricada en los laberintos burocráticos, el anti-teoretismo intrínseco del educador que se concibe como artesano “soberano” del aula, como práctico, lejano de las fantasías academicistas; ocuparse reflexivamente de la traducción pedagógica del imagen del mundo y del tiempo en forma manuales, instrucciones, directrices, normativas didácticas y decretos ministeriales, del excesivo y erosivo metodismo pedagógico; apostar a la fascinación del encuentro con lo desconocido en el aula, pensar lo pedagógico en acontecimiento como devenir, como un incesante proceso de ordenamiento creativo del caos.

Los dislocamientos producidos por Deleuze respecto al rol de la filosofía, el estatus del pensamiento, la compleja relación entre filosofía, ciencia y arte, la idea del rizoma, la permanente construcción del sentido desde el sin-sentido, el plano de inmanencia, las desterritorializaciones y reterritorializaciones, permiten una mirada diferente. La historia del pensamiento pedagógico no es crónica de un error constitutivo, es un despliegue del devenir errático, siempre en búsqueda de redefinir sus conceptos fundamentales, luchando contra su propia entropía y el conservadurismo intrínseco de la máquina de educar. En palabras de Deleuze:

El pintor no pinta sobre una tela virgen, ni el escritor escribe en una página en blanco, sino que la página o la tela están ya cubiertas de tópicos preexistentes, preestablecidos, que hay primero que tachar, limpiar, laminar, incluso desmenuzar para hacer que pase una corriente de aire surgida del caos que nos aporte la visión¹²⁷.

En este sentido, la primera tarea propiamente filosófica es revisar la construcción teórica de lo pedagógico, de la *doxa* pedagógica, o pensarlos de una manera distinta.

El pensamiento: representación y razón metódica.

La invitación de Deleuze es intentar pensar el ser-pensamiento fuera de los referentes clásicos invocando la *diferencia*, gesto impres-

127 Gilles Deleuze and Félix Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, Barcelona: Anagrama, 1997, 205.

cindible para cualquier creación. La pregunta por el pensamiento en Deleuze es actualización de la siempre vigente inquietud heideggeriana ¿qué significa pensar?, ¿qué es pensarnos?, ¿cómo el pensamiento se piensa a sí mismo? Esta pregunta, independientemente de su particularidad, es inseparable del problema del estatus de la filosofía¹²⁸. En un plano propiamente pedagógico podemos seguir interrogando, ¿por qué la pedagogía nunca ha pensado en serio el pensamiento?, o, ¿por qué la pedagogía se ha pensado exclusivamente en una perspectiva psico-sociológica, o disciplinario-normativa?

Con cierto riesgo de simplificación se puede suponer que tres oposiciones animan la obra de Deleuze - opinión/creación, transcendencia/plano transcendental, y representación/acontecimiento. Su instalación y desmontaje constituyen la actualización de la crítica nietzscheana del *pensamiento dogmático del "hombre verídico"*. Esta crítica es paso necesario para el desarrollo afirmativo de la filosofía de las multiplicidades y del acontecimiento.

El pensamiento, según Deleuze, traza líneas de fuga, marcando referentes, articulando las palabras y las cosas, los pedacitos de sensibilidad, vida y experiencia, genera *caoideas* mediante "realidades producidas en unos planos que seccionan el caos", instala sistemas de referencia estables, ejes de coordenadas que le permitan objetivar el flujo del devenir, dibuja planos de composición estética. El ser-pensamiento no espera ser conocido o descubierto por una conciencia sintética subjetiva kantiana que garantiza su unidad y posibilidad, está en perpetuo movimiento, invita a travesías arriesgadas, travesías que rayan en la superficie del plano de inmanencia líneas y actualizan potencias latentes en espera, es un mundo de afectación incesante.

Solo pedimos un poco de orden para protegernos de la persistencia del caos [...] incesantemente extraviamos nuestras ideas. Por este motivo nos empeñamos tanto en agarrarnos en opiniones establecidas [...] Pero el arte, la ciencia, la filosofía exigen algo más: trazan planos en el caos [...] quieren que desgarrremos el firmamento y que nos sumerjamos en el caos [...] solo en este precio le venceremos [...] siempre se trata de vencer el caos mediante un plano secante que lo atraviesa [...] Hay otra lucha que se desarrolla y adquiere mayor importancia, contra la

128 Bento Prado, Sobre el "plano de inmanencia", en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 120-130.

opinión [...] de la opinión procede la desgracia de los hombres [...] lo que es suficiente para las "ideas corrientes" no lo es para las "ideas vitales"¹²⁹.

El pensamiento, según Deleuze, no es representativo, no es una imagen/copia que reemplaza el real ausente, copia que debe ser comparada con el original del que sabemos poco o nada. No se trata de adecuación, sino de construcción y producción, no desde la identidad, sino a partir de la diferencia. Pero el pensamiento como actualización de potencias, no piensa solo, exige una cierta violencia y "crueldad", un *afuera*, para sacudirlo y activarlo. Este *afuera* es lo que da para pensar "el pensamiento no piensa nunca por sí mismo, como tampoco halla por sí mismo la verdad"¹³⁰ Necesita de fuerzas que lo "golpean" en su encuentro con el mundo real, para "descubrir e inventar nuevas posibilidades de vida"¹³¹, de afectar y ser afectado. Tampoco es comunicación o acumulación, la inteligencia "vital" no es cognitiva, se da en el choque entre cuerpos, se efectúa una conversión del sujeto cartesiano y kantiano y pasa a ser sujeto. "Pensar es experimentar, pero la experimentación es siempre lo que se está haciendo: lo nuevo, lo destacable, lo interesante, que sustituyen la apariencia de la verdad y que son más exigentes que ella"¹³² El pensamiento es espacio de resonancia de potencias internas y externas:

Pensar no es un hilo tensado entre un sujeto y un objeto" (...) Pensar se hace más bien en la relación entre el territorio y la tierra", la tierra proporciona territorios, la desterritorialización (del territorio a la tierra) y la reterritorialización (de la tierra al territorio)¹³³.

El plano de inmanencia no es anterior al concepto, sino su horizonte absoluto antes de cualquier observador es pre-subjetivo, es corte del caos - diagrama, suelo, horizonte, atmósfera, continente, invisible, informe, virtual, donde los conceptos se producen, chocan, tensionan, configuran. Este no subsiste sin los conceptos que lo habitan como tribus nómadas¹³⁴. Pero, el pensamiento siempre

129 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 202-220.

130 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 146.

131 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 146.

132 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 212.

133 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 86.

134 Bento Prado, Sobre el "plano de inmanencia", en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 14-18.

se recuerda de su falla de origen, su fragilidad originaria, el vacío que deja el Dios ausente, garante de la transcendencia y la unidad imprescindible del “Yo” cognitivo. En esta falla constitutiva de la tradición filosófica, según Deleuze se basa la representación.

El pensamiento, siendo bello y fascinante, tampoco es contemplación o reflexión, es un espacio de enfrentamientos, dislocaciones y peregrinajes nómadas. En *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari exponen la idea de la territorialización, desterritorialización y reterritorialización que sitúan las fuerzas ganadas del caos, mediante múltiples reagrupamientos. El territorio es un centro intenso, condición del pensamiento, cada acto creativo es creación de un territorio, estos territorios no son inocentes, afectan el espacio/tiempo, cuerpos y existencias. Las territorializaciones, desterritorializaciones y reterritorializaciones de los conceptos, peceptos, funtores y composiciones estéticas se realizan en un tiempo impersonal, tiempo puro, sin sujeto, tiempo descentrado, aberrante, salvaje, paradójico, flotante y desfundado, definido y determinante en el plano de inmanencia. El pensamiento no es simple deducción resultado de la acción metódica de la maquinaria analítica, es un taller de significaciones y sentido, una obra en construcción¹³⁵. Al enfrentar una experiencia radical irrepresentable, el pensamiento se activa, pensar no es ni “dirigir ni aplicar metódicamente un pensamiento preexistente [...] Pensar es crear, y no hay otra creación, sino que crear es, ante todo, engendrar “pensamiento” en el pensamiento”¹³⁶.

La tradición, según Deleuze, ha pensado el pensamiento como representación, como modo de desocultar la verdad, ha confundido la *doxa* con la reflexión filosófica. Deleuze evidencia los límites del “pensamiento dogmático”, hijo del platonismo y del “hombre verídico”¹³⁷, basados en la voluntad de orden, de jerarquía, de distinciones claras. Reinterpreta la oposición entre esencia y apariencia, mundo sensible y mundo inteligible, articulando una “máquina de guerra contra toda representación, contra la noción misma de representación y el peso de sus prestigios en la tradición filosófica”¹³⁸. Pero, si el pensamiento no es representación, ¿cuál es su naturaleza

135 Luis Díaz, “Ritornelo y Territorialidad: Trazos para una teoría de la creación en Deleuze y Guattari a partir de “Mil Mesetas””, en *Revista Observaciones Filosóficas*, N° 14, 2012, 21.

136 Gilles Deleuze, *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 2002, 227.

137 Alejandro León. “Gilles Deleuze: El pensamiento como pasión”, en *Estudios de Filosofía*, N° 6, 2007, 19-35.

138 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 13.

enigmática? Esta operación crítica es el trabajo previo para desarrollar la idea de pensamiento como acontecimiento.

El desmontaje de la imagen dogmática del pensamiento, tal como ya fue realizada por Heidegger, con quien Deleuze mantiene una proximidad filosófica, y a la vez, una distancia, es notable. Deleuze también, reproduce el gesto de Derrida convirtiendo la invitación “aprender (por fin) a vivir” en “aprender (por fin) a pensar”, desde un contexto diferente. El antídoto del pensamiento dogmático, seguro en su claridad y dignidad, contrario a cualquier duda, distributivo, pero no creativo, es el acontecimiento, la creación misma que siempre mantiene la duda viva.

La propuesta teórica de Deleuze es radical - “una reorientación de todo el pensamiento y de lo que significa pensar: ya no hay ni profundidad ni altura [...] no es la esencia, sino acontecimiento”¹³⁹. Lo que empuja el pensamiento para desplegar sus potencias internas, para pensar efectivamente, lo que lo lanza en un devenir incierto y arriesgado es un “*afuera absoluto*” que ejerce violencia sobre el pensamiento, que lo obliga a pensar. La diferencia, la extrañeza, la extranjería, de lo todavía impensado, generan choques, hacen posible el acontecimiento¹⁴⁰. Pensamos cuando el ser y el pensamiento se oponen, no cuando se adecuan. En este sentido el pensamiento es un acontecimiento que remueve las placas geo-epistémicas de lo instituido en su devenir como pura creación incesante.

En el telón de fondo del caos se configura la imprecisa silueta del pensamiento que ordena y organiza en series las singularidades flotantes e inobedientes, para posibilitar la producción de sentido. El pensamiento como acontecimiento es resultado de este trabajo de ensamblaje y articulación, como potencia activada, este es su esencial presupuesto.

Cavilar la idea deleuziana del pensamiento, desde la perspectiva de la paidea/sentido, permite varias interpretaciones. No es tarea fácil salvar a Deleuze de nuestra preocupación por el orden perdido, buscando en su obra un principio primero que lo explica todo. En nuestra modernidad tardía todavía necesitamos de mitos, horizontes de sentido que superan la cotidiana inexpresividad de la *doxa* pedagógica, tenemos sed de verdades sublimes y teologías emancipatorias. Las buscamos desesperadamente en la figura de los intérpretes autorizados.

139 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 141-142.

140 Deleuze, *Nietzsche y la filosofía*, 214.

Pero la duda persiste, ¿cómo arrojar el profesor, profeta de las virtudes cívicas con el rol liberador del conocimiento metódico, funcionario de la causa del control y normalización, en el caos de-leuziano? ¿Cómo hacerle perder temor del caos, sabiendo que siempre ha permanecido en él, cómo acostumbrarlo al vértigo? Nuestra mirada ya ha sido formateada, nos han enseñado a mirar y pensar, estamos firmemente instalados en la solidez de la práctica, del sentido común, y de la experiencia, decepcionados, incrédulos, pero sin renunciar a la sacralidad del oficio.

De la doxa a la para-doxa: sentido y sin sentido.

El sentido como potencia creativa se configura a partir de una diferencia radical, del sin sentido. El sin sentido entendido no como una nada, no como ausencia absoluta, falta, carencia de sentido, sino como su revés indispensable. En el sentido coexisten en una tensión permanente el “buen sentido”, la opinión y el sin sentido “el sentido es una entidad inexistente”¹⁴¹.

El sentido se basa en dos series que se cruzan y determinan mutuamente: por un lado, la *doxa*, opinión, “sentido común”, el “buen sentido”, por otro, la *para-doxa*, que muestra el sinsentido radical de la primera serie. La respuesta a la pregunta ¿Cuándo algo tiene sentido?, se debe buscar precisamente en el carácter paradójico del sentido. Es la paradoja, la rebeldía contra la opinión, la que activa las potencias del pensamiento y genera afectaciones, criticidad y cuestionamientos, es lo que obliga a pensar.

La *doxa*, el “bien sentido” es fundamental en la orientación cotidiana, necesitamos redes de certezas protectoras, pero el “buen sentido”, según Deleuze, es “agrícola” instala cercados, es arquetipo de las clases medias, es apenas distributivo, establece parámetros, marcos, referentes, pero carece de vuelo, no es creativo, no atribuye sentido. En la construcción del sentido se necesita dar un paso más allá, asumir el riesgo de la paradoja, del sin sentido, admitir que hay una multiplicidad de sentidos, un “exceso de sentido” que habita planos de inmanencia, mundos e imágenes de tiempo distintos y cruzados, que el sentido y sin sentido son dos momentos constitutivos en la construcción del sentido.

141 Gilles Deleuze, *Filosofía: concepto/afecto/percepto*, clase de 1983, transcrito por Claude Merciere, traducido por Ernesto Hernández B., Cali, abril de 2006, 23. en <http://clasesdeleuze.blogspot.cl/2009/04/clase-de-deleuze-1983.html> consultado 23 de agosto de 2015.

Si en Heidegger el pensamiento y la construcción del sentido se interpreta como detenerse denodadamente, demorar, o moraren, “dar paso atrás”, en Deleuze el movimiento, anula estas paradas. En lo real como puro devenir, el nombrar, las asignaciones y significaciones se diluyen en un movimiento incesante de territorialización, desterritorialización y reterritorialización del sentido “aquí y ahora”.

El sentido no está bajo la oscura capa de las apariencias para ser desocultado, tampoco en las profundidades metafísicas de lo inteligible, menos en algunas esencias primeras para ser reencontrado y restaurado del olvido. Ante la tentación que dominó el discurso filosófico moderno de remitir el sentido a un depósito originario trascendente - ser, dios, naturaleza, sujeto, sustancia, idea absoluta o racionalidad del hombre, Deleuze invita a pensarlo como construcción, como producto humano. El sentido hemos que producirlo con una nueva maquinaria- *a-dóxica* que debe ser elaborada en cada caso, no es ni principio, ni origen, no es ni alto ni profundo, es diferente del concepto y su marco regulatorio, le falta su precisión, se capta en la experiencia concreta “aquí-y-ahora”. El sentido es su propia maquinaria para poder pensar la problematicidad del pensamiento.

El sentido habita el plano de inmanencia, se despliega y derrama en su superficie sin espesor, es un “entre” las palabras y las cosas, entre el concepto y el estado de las cosas, una presencia invisible e incorporal¹⁴². Es en el plano de inmanencia como corte del caos, donde se generan, tensionan y chocan los conceptos, es donde habitan simultáneamente el sentido común, la paradoja y el afecto. El dualismo del sentido, entre la cosa dicha y sus sentidos, entre las palabras y las cosas, se manifiesta en la tensión entre *Cronos*: tiempo del mundo del presente del estado de las cosas y *Aion*: reino del acontecimiento, del instante sin espesor, forma vacía pura del tiempo. El sentido cruza temporalidades, planos de inmanencia, referentes, imágenes del mundo, territorios conceptuales, y a la vez, se construye “aquí y ahora”. Es este dualismo de la temporalidad cronológica y la forma pura del tiempo que genera las preguntas: ¿en qué sentido?, ¿en cuál de los sentidos?

El sentido es inseparable de la proposición. En la Tercera serie “Sobre la proposición” Deleuze desarrolla las tres dimensiones de la proposición: *designación* relacionada con el estado de las cosas, es sobre qué se dice de algo, *manifestación* – respecto al sujeto que habla;

¹⁴² François Wahl. “El cubete del sentido, en Gilles Deleuze una vida filosófica”, en *Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas “Sé cauto”. Medellín: Euphron Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 1996, 46-69.

significación – relación de la proposición con los conceptos universales. No existe jerarquía posible entre estas dimensiones, son circulares. Es lo expresado en la proposición, pero su estatuto es complejo, es una entidad irreductible, acontecimiento puro que insiste o subsiste en la proposición, pero no se confunde ni con la proposición, ni con el objeto o estado de cosas que esta designa, ni con la vivencia, tiene una “objetividad” completamente distinta. Lo mencionado no se parece en nada a la expresión, es efecto entre dos series. Pero, la significación, aunque parece, no es el sentido, la construcción paradójica del sentido es mucho más. Se trata de una cuarta dimensión del juego ideal de la duplicidad del sentido relacionada con la preguntabilidad, el de mantenerse en la paradoja¹⁴³. El sentido común es unidireccional, no conoce la duda. Las respuestas tienden a fundamentaciones y soluciones definitivas, no suprimen ni colman la pregunta, mientras la pregunta debe permanecer abierta a múltiples alternativas, todo supuesto sentido debe permanecer abierto. El sentido es el acontecimiento mismo en el lenguaje, que nombra las cosas. La historia del sentido es la historia de las actualizaciones y nuevas integraciones, círculo con material disponible para nuevas actualizaciones que se configura des configura, refigura y organiza.

La construcción del sentido como acontecimiento no es idéntico a su efectuación espacio temporal, traspasa el tiempo y la precaria materialidad de su construcción. Slavoj Žižek en *Defensa de causas perdidas* relaciona de este modo la materialidad sensible de la historia con su sentido:

El verdadero sentido de la Revolución no residía en lo que sucedió en París- casi todo ello aterrador, incluidos los estallidos de pasión homicida -, sino en el entusiasmo que los acontecimientos despertaron en el ánimo de los observadores solidarios de toda Europa [...] La realidad de lo que sucedió en París pertenece a la dimensión temporal de la historia empírica: la sublime imagen que produjo entusiasmo pertenece a la Eternidad¹⁴⁴.

Las mil mesetas rizómicas de la paidea.

La pedagogía no era un tema de interés de Deleuze y no tenía por qué serlo. A pesar de su larga trayectoria académica y su crítica

¹⁴³ Cristobal Holzapfel, “Deleuze y el sinsentido”, en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, N° 2, 1998, 95-101.

¹⁴⁴ Slavoj Žižek, *En defensa de causas perdidas*, Madrid: Ediciones Akal S.A. 2011, 21.

del sistema educativo francés, no dedicó ningún trabajo a la *paidea* universitaria. Practicaba una pedagogía reflexiva sobre el presente que reunía un amplio público. No obstante, su obra puede ser leída en clave pedagógica. La resonancia de la obra de Deleuze en el campo educativo es problemática, genera aplausos o rechazo radical, pero nunca indiferencia, su posición anti-platónica, anti-cartesiana y anti-dóxica, es también “anti-pedagógica”, si entender la pedagogía como sofisticada técnica de transmisión del saber instrumental, control de las subjetividades y adoctrinamiento en obediencia civil. Ajeno a cualquier esquema o procedimiento, lejano de la ritualidad académica, a la vez, innovador, creativo y rebelde, Deleuze instaló su propia visión de la pedagogía y pensamiento, afirmando la experimentación la creación y la potencia política de la palabra, de la posibilidad de nombrar.

La nueva maquinaria para pensar en la obra de Deleuze atenta contra lo más sagrado del sentido de la *paidea* moderna, contra la mitopoética que sostiene la *doxa* pedagógica y su discurso de “salvación”: la educación entendida como garantía de desarrollo y ascenso social; las virtudes cívicas, como condición del orden y progreso; la democracia liberal como el único régimen no sujeto a decadencia, y el mercado como incuestionable productor inagotable de riqueza. Esta racionalidad pedagógica se materializa mediante dispositivos, ortopedias y máquinas rituales, por una metódica, paciente e institucionalizada aplicación de didácticas formativas y correccionales, siempre con la convicción en la nobleza del oficio.

La pedagogía contemporánea ha optado por una imagen del mundo a partir de la idea aristotélica del tiempo cronológico, por un sujeto auto centrado kantiano, por una ciudadanía liberal que no es capaz de pensar lo común, y a la vez, por la fragmentación postmoderna. No son las únicas opciones, pero son las más eficaces para las finalidades de la *paidea* de hoy. Entonces, estamos ante el problema de los principios fundacionales de la máquina de educar, de sus fines y su aparato instrumental, en clave deleuziana, ante su plano de inmanencia y construcción de sentido.

Intentemos, por un momento, imaginar la escuela desde el rizo-
ma, no desde la estructura orgánica del árbol institucional, donde determinadas finalidades políticas e instrumentales, convertidas en metas educativas inmunitarias, se despliegan en sistemas argumentativas constituyendo el monumental edificio de las ciencias de la educación, y estas hábilmente operativizadas en instrucciones,

directivas, guías, pautas, marcos normativos, y decretos ministeriales. Imaginemos la educación como un incesante devenir, como un bello caos de corrientes de pensamiento, planos de inmanencia poblados como tribus nómadas de conceptos perceptos, afectos, y funtores que se chocan y producen el acontecimiento, de amores, desamores, encuentros y desencuentros, de cuerpos categoriales en permanente renovación y cuestionamiento. Imaginemos la coexistencia de mundos múltiples, potencias en espera de activación, territorializaciones y reterritorializaciones del pensamiento, emancipación de territorios colonizados, cortes temporales que obligan destemporalizar los mundos mentales constituidos.

Desde tal mirada, el sentido de la educación ya no es algo pre-dado e instituido, que se debe descubrir o alcanzar, sino una composición de los recorridos de la experiencia “aquí y ahora”, sobre el fondo del caos, no como particularidad empírica, ni como un universal abstracto, sino como “Cogito de un yo disuelto”. La visión rizomática y la filosofía de las multiplicidades descoloca todas estructuras teóricas cuidadosamente edificadas en los últimos dos siglos desde la hegemonía de la razón metódica. Estos planeamientos ejercen una atracción fatal para las mentes que rechazan la administración de cualquier imagen del mundo y del tiempo pre-existente, mentes que permiten ser afectadas y contagiadas por la duda en su devenir creativo.

Pensar la construcción de sentido en la educación es pensarlo paradójicamente. La resonancia de obra de Deleuze en un territorio netamente pedagógico genera múltiples dislocamientos y evidencia por lo menos tres de las tantas paradojas de la práctica pedagógica:

Primera paradoja: el pensamiento, discursivamente declarado como tarea primordial en el contexto educativo, se autodestruye por los dispositivos del metodismo pedagógico que limitan sus posibilidades de expansión y activación como potencia. El armazón de la estructura bloquea la circulación, el movimiento, el deseo y el enunciado. Se quiere pensar y no se alcanza. La escuela es una entidad siempre en deuda, su horizonte de sentido siempre es inconcluso. La estructura se puede habitar de otro modo, confiar en la capacidad creativa del profesor, dejarlo explorar libremente los 45 minutos sagrados del aula.

Segunda paradoja: el orden, agenciamiento, uniformización, administración, manejo y control del pensamiento, aunque hacen posible la tarea educativa desde supuestos estándares de lo correcto,

atentan contra la diferencia como su condición constitutiva, contra la singularidad del aprendizaje. La autoafirmación normativo-institucional del sistema arruina la diferencia entendida como condición del acontecimiento.

Tercera paradoja: el control de las pasiones, la canalización políticamente correcta de los afectos, el peligro del “desborde”, la dicotomía implícitamente practicada entre los saberes duros y lo sensible, entre las ciencias y las artes, amenaza la unidad indivisible entre concepto-afecto-percepto, como condición de cualquier aprendizaje.

Hay un extrañamiento entre el pensamiento, la construcción de sentido y la pedagogía basada en la *tecné*, entendida como didáctica que sistematiza y ordena. El aprendizaje es un ente misterioso e inobediente, que no puede ser programado y domado por técnicas de aprendizaje, resecado por marcos normativos e instrucciones rígidas. La autonomía y libertad que implica, no son posibles desde el realismo y metodismo de la *doxa* pedagógica, desde el discurso del orden. La experiencia de aprender es una desterritorialización obligatoria e imperativa porque implica desaprender, renunciar a algo íntimo ya enraizado. Para que el pensamiento sea un acontecimiento, un enigmático ensamblaje de versiones siempre nuevas, la labor pedagógica tiene que abrir múltiples posibilidades, *mapear* el pensamiento como posibilidad, marcar sus valles, montañas escaradas, territorios desconocidos, diseñar su loca cartografía, crear el impulso de afuera necesario para aprender. Dado que el pensamiento no piensa solo, este impulso no se reduce al manejo de la administración del tiempo escolar, las lecturas y exámenes. En este mapeo siempre quedan caminos por explorar en una incompreensión reflexiva. Solamente la incompreensión en el encuentro con un texto da para pensar. Lo conocido y lo comprensible es plano, desapasionado, aburrido. Deleuze insiste exactamente en esta incompreensión para que el pensamiento acontezca. Sin un problema real que nos descoloca y perturba no pensamos, pero este descolocar se refiere a la sensibilidad, no de la razón, al *sentir sin poder decir*. La obsesión afirmativa de la pedagogía de explicar cómo el mundo “es” anula la duda, el impulso por conocer más, congela la intuición. Recordemos que la respuesta no suprime la pregunta, esta permanece.

La ciencia, escribe Deleuze, no puede evitar experimentar una profunda atracción hacia el caos al que combate [plano de inmanencia de la filosofía, plano de composición del arte, plano

de referencia o de coordinación de la ciencia] [...] Pensamiento no pensante que yace en los tres [...] es donde los conceptos, las sensaciones las funciones se vuelven indecibles, al mismo tiempo que la filosofía, el arte y la ciencia indiscernibles, como si compartieron la misma sombra" [...] Para encontrar el sentido de una proposición [...] hay que designar el concepto del cual ella depende [...] ¿a qué afectos está ligado este concepto" y ¿qué es que este concepto me hace percibir? [...] el concepto no es inocente: modifica una potencia de existir; [...] Un afecto es una variación de la potencia de existir¹⁴⁵.

En la pedagogía nombramos este enigmático cruce poético y creativo de ciencia, arte, filosofía y experiencia, de territorios y travesías que nos atraviesan, con el prosaico nombre de transdisciplinariedad, que por ahora es un horizonte de deseo. La actual departamentalización y especialización del saber escolar, su articulación en disciplinas soberanas, la obsesión por enseñar saberes útiles para el mercado de trabajo anula la tarea común de pensar el presente desde diferentes perspectivas, pero con un punto de fuga común. La verticalidad arbórea de las disciplinas escolares organiza, pero también anula la rizomática naturaleza de la experiencia de aprender, las diferentes lecturas, la multiplicidad de los mundos imaginarios, el enfrentamiento dramático de temporalidades inconmensurables de construcción y distribución de sentido. La escenografía escolar, centrada en los campos disciplinarios, regulados mediante el examen, impide pensar la *paidea* como una "abrasadora exposición al infinito caótico, al "Caosmos"¹⁴⁶.

Deleuze no es un autor que se deja interpretar con facilidad en la secundaria o en las Facultades de pedagogía, no es necesario enseñarlo, canonizarlo y convertirlo en clásico, es suficiente que sea imprescindible, habitar su pliegue, su huella. Hay que recordar que "los hombres incesantemente se fabrican un paraguas que les resguarda, en cuya parte inferior trazan un firmamento y escriben sus convicciones, sus opiniones; pero el poeta el artista practica un corte en el paraguas, rasga el propio firmamento, para dar entrada a un poco de caos libre y ventoso..."¹⁴⁷.

145 Gilles Deleuze, *Filosofía: concepto/afecto/percepto*, clase de 1983, transcrito por Claude Merciere, traducido por Ernesto Hernández B., Cali, abril de 2006, en <http://clasesdeleuze.blogspot.cl/2009/04/clase-de-deleuze-1983.html> consultado 23 de agosto de 2015.

146 Alain Badiou, "Deleuze: pensar el acontecimiento, pensar la singularidad", en *Pequeño panteón portátil*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009, 105-109.

147 Deleuze and Guattari, *¿Qué es la Filosofía?*, 204.

Ya no hay molinos, pero todavía sopla el viento, seamos poetas y artistas, cortemos el paraguas de la *paidea* con el mismo gesto trasgresor deleuziano para seguir confirmando incansablemente, en cada instante, el devenir que somos.

Bibliografía

Agamben, Giorgio, "La inmanencia absoluta", en *Gilles Deleuze una vida filosófica*, Encuentros internacionales Gilles Deleuze, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto" Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 69-82.

Alliez, Eric, Sobre el bergsonismo de Deleuze, en *Gilles Deleuze una vida filosófica*", Encuentros internacionales Gilles Deleuze, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 100-112.

Badiou, Alain, "Deleuze: pensar el acontecimiento, pensar la singularidad", en *Pequeño panteón portátil*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

Deleuze, Gilles, *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

Deleuze, Gilles and Guattari Félix, *¿Qué es la Filosofía?*. Barcelona: Anagrama, 1997.

Deleuze, Gilles, *Lógica del Sentido*, Traducción de Miguel Morey, Barcelona: Paidós, 1994.

Deleuze, Gilles, *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona: Anagrama, 2002.

Deleuze, Gilles, *Filosofía: concepto/afecto/percepto*, clase de 1983, transcrito por Claude Merciere, traducido por Ernesto Hernández B., Cali, abril de 2006, en <http://clasesdeleuze.blogspot.cl/2009/04/clase-de-deleuze-1983.html>, consultado 23 de agosto de 2015.

Díaz, Luis, "Ritornelo y Territorialidad: Trazos para una teoría de la creación en Deleuze, Gilles y Guattari, Guattari a partir de "Mil Mesetas", en *Revista Observaciones Filosóficas*, N° 14, 2012.

Gallo, Silvio, *Deleuze e a Educacao*. Bello Horizonte: Editorial Auténtica, 2008.

Holzapfel, Cristobal, "Deleuze y el sinsentido", en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, N° 2, 1998: 95-101.

León, Alejandro, "Gilles Deleuze: El pensamiento como pasión", en *Estudios de Filosofía*, N° 6, 2007: 19-35.

Pelbart Peter Pál, El tiempo no reconciliado, en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 26-33.

Pineau, Pablo, Dussel, Inéz y Caruso Marcelo, "¿Por qué Triunfó la Escuela? o la Modernidad dijo: 'Esto es Educación', y la Escuela respondió: 'Yo me Ocupo'", en *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos Sobre un Proyecto de la Modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2001.

Prado, Bento, Sobre el "plano de inmanencia", en *Gilles Deleuze una vida filosófica, Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 2002, 120-130.

Wahl, François, "El cubete del sentido", en *Gilles Deleuze una vida filosófica", Encuentros internacionales Gilles Deleuze*, Rio de Janeiro, 10-14 de junio de 1996, colaboración de las revistas "Sé cauto". Medellín: Euphrion Colección: unos tantos, Traducción Ernesto Hernández, 1996, 46-68.

Žižek Slavoj, *En defensa de causas perdidas*, Madrid: Ediciones Akal S.A, 2011.

