



Educación como potencia en tiempos de neoliberalismo y fundamentalismos¹

Education as power in times of neoliberalism and fundamentalism

Domenico Hur

Universidade Federal de Goiás, Brasil.
domenicohur@hotmail.com

Recibido: 26/03/2020

Aceptado: 19 /07/2020

Resumen. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los diferentes modelos de educación vigentes y en tensión en Brasil, a partir del análisis de sus diagramas de fuerzas. Nuestro método de reflexión se fundamenta en el repertorio teórico del esquizoanálisis, creado por Gilles Deleuze y Félix Guattari. Buscamos hacer una cartografía, un mapa, de sus configuraciones de fuerzas. Así, realizamos un análisis de la micropolítica de las fuerzas involucradas en la Institución-Educación en los tiempos actuales. Como resultados cartografiamos tres modalidades de educación: la Educación neoliberal, la Educación fundamentalista y la Educación como potencia. La primera actualiza la axiomática de capital, pues se trata de una modalidad educativa movilizadora por la hiperproductividad. La segunda actúa por la lógica de la negatividad, comprometida con la prohibición, estandarización y censura. Finalmente, la última se configura como una utopía activa, que a través de una dimensión *háptica* busca producir procesos de potenciación y transformación.

Palabras clave. Esquizoanálisis, Educación, Capitalismo, Fundamentalismos, Gilles Deleuze.

Abstract. The goal of this article is to reflect about the different models of education in Brazil, based on an analysis of their diagrams of forces. Our method of reflection is based on the theoretical repertoire

¹ Este trabajo fue presentado por la primera vez como Clase magistral inaugural del curso de post-grado "Educação e cidadania", del Instituto Federal de Goiás (IFG), ciudad de Formosa/Goiás, Brasil, en 28/02/2020.

of schizoanalysis, created by Gilles Deleuze and Félix Guattari. We seek to make a cartography, a map, of its configurations of forces. Then, we carry out an analysis of the micropolitics of the forces involved in the Institution-Education in the current times. As results, we found three modalities of education: neoliberal education, fundamentalist education and education as power. The first updates the axiomatic of capital, being an educational modality mobilized by hyperproductivity. The second acts according to the logic of negativity, committed to prohibition, standardization, and censorship. Finally, the latter is configured as an active utopia, which through a haptic dimension seeks to produce processes of empowerment and transformation.

Keywords. Schizoanalysis, Education, Capitalism, Fundamentalisms, Gilles Deleuze.

En los últimos años en Brasil, especialmente durante la presidencia de Jair Bolsonaro, la educación ha sido fuertemente atacada, principalmente la educación pública. Hay un discurso de desvaloración de la universidad pública, de los científicos formados en ella y de sus estudiantes. ¿Por qué será que la educación recibe tantos ataques en este momento de intensificación del neoliberalismo, y también de los fundamentalismos de los más distintos tipos?

Constatamos que el actual escenario político-social se configura como de extremismos políticos y de ataque a todo lo que es público, como es el caso de las políticas públicas de salud, trabajo, educación, etc. No obstante, nuestro propósito no busca discutir cuáles son los intereses de mercado de las corporaciones internacionales, o de hegemonía de los grupos fundamentalistas religiosos, en el ataque a la educación pública. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los diferentes modelos de educación vigentes en tensión, que son resultantes de los conflictos actuales, a partir del análisis de sus diagramas de fuerzas.

Nuestro método de reflexión se fundamenta en el repertorio teórico del esquizoanálisis, creado por el filósofo Gilles Deleuze y el analista institucional y activista político Félix Guattari². Buscamos hacer una cartografía (Rolnik, 1989; Passos, Kastrup y Escóssia, 2010), un mapa, de las configuraciones de fuerzas involucradas en la institución-educación. Así, realizamos un análisis de la micropolítica de sus fuerzas en los tiempos actuales.

De toda la larga obra de Deleuze y Guattari, elegimos apenas algunos conceptos para discutir nuestro problema, como los de axiomática de capital, diagrama, microfascismos, afecciones, dimensión háptica, etc. También citamos algunas reflexiones de autores que se apoyan en el pensamiento deleuziano. Como este ensayo teórico busca articular conceptos del esquizoanálisis para un análisis de los modelos vigentes de la educación en Brasil, optamos por no hacer una revisión de la literatura sobre los artículos con otros referentes teóricos, que abordan, por ejemplo, el neoliberalismo en la educación. Como investigadores de la obra esquizoanalítica, preferimos estudiar toda la obra de Deleuze y Guattari para elegir herramientas teóricas que pueden contribuir para el análisis de los diagramas de la educación contemporánea.

Primero, debemos desnaturalizar la educación. La educación no es algo totalizado y con una única versión, es una institución social-histórica (Castoriadis, 1982), o una institución abstracta que se actualiza de distintas formas (Hur, 2015). Como toda institución, la educación es una invención, una creación socio-geográfico-histórica. Tal como el conocimiento no posee

² A lo largo del artículo se trabaja con varias fuentes traducidas desde el portugués, tal como consta en las referencias bibliográficas. Las citas y referencias a las mismas aquí utilizadas corresponden a una traducción propia al español.

un origen solemne, sino que su invención resultó de intereses mezquinos, inconfesables (Foucault, 2002). La creación de la educación en tanto institución sirvió como instrumento de poder para que un grupo social pudiese agenciar regímenes de fuerzas ante a las élites de la época, sea el Imperio, la nobleza, o principalmente, la Iglesia. La institución-educación se convirtió en un dispositivo que ha entrado y participa en las disputas y juegos del poder.

Evidentemente, como toda institución, la educación no se ha quedado estática a lo largo de los siglos, en las diversas sociedades en que se ha consolidado. La educación presenta un dinamismo, mutaciones resultantes de la primacía de los distintos diagramas de fuerzas. Para Deleuze (2014), un diagrama es una configuración móvil y plástica de vectores de fuerzas, una máquina abstracta que asume un tipo de funcionamiento, un determinado “perfil”, de lo cual resultan distintas máquinas concretas (Hur, 2018b). Cada momento, época, agenciamiento corresponde a un determinado diagrama de fuerzas.

En la actualidad pasamos por un momento de inflexión y de crisis, en lo cual vemos diferentes diagramas de fuerzas actuantes y en disputa. Al realizar un análisis institucional e investigar la dimensión micropolítica de la institución-educación, constatamos la presencia de una tensión entre los diagramas, que hace que al menos se actualicen tres modalidades de configuraciones de fuerzas. Cartografiamos tres tipos de educación. Los denominamos educación neoliberal, educación fundamentalista y educación como potencia. Abajo discutimos estas tres modalidades desde los aportes teóricos del esquizoanálisis de Deleuze y Guattari. Vale destacar que estos tres tipos de educación no siguen un modelo evolutivo, genético, como si fuesen distintos estadios temporales. Se refieren a tres diagramas de fuerzas singulares que coexisten, que en algunos casos pueden hasta mezclarse.

En la Figura 1 se visibiliza un esquema del triángulo de los diagramas educacionales. Hay tres polos distintos, que se refieren a cada diagrama de fuerzas. Las máquinas concretas (escuelas, universidades, institutos) pueden actualizar uno de estos polos, o ubicarse en la línea de intersección entre dos polos, o cambiar de modalidad, según su relación con el contexto de fuerzas en juego.

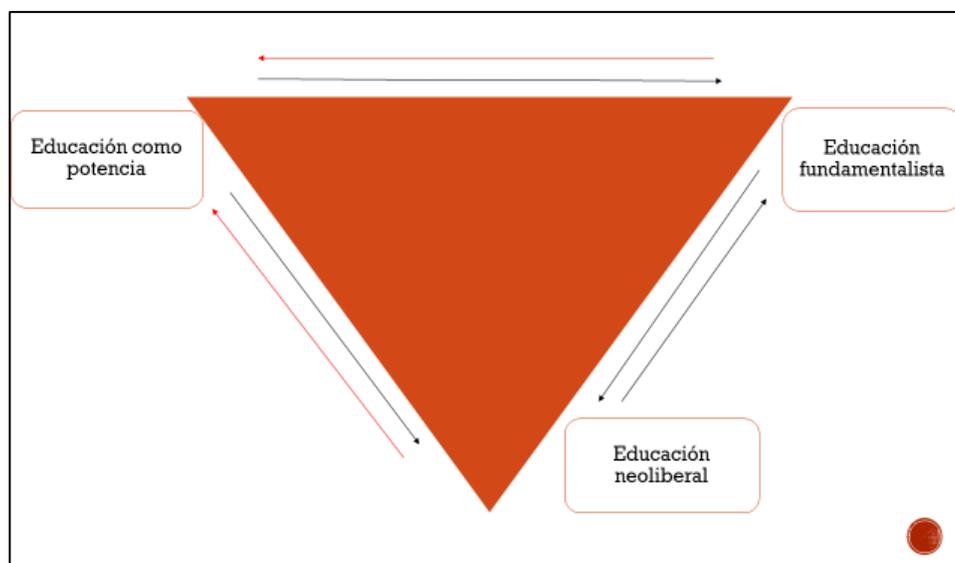


Figura 1: Triángulo de los diagramas educacionales.

Educación neoliberal

Esta primera modalidad educativa es la más propagada en la contemporaneidad. Es el tipo de educación que privilegia la productividad y la dimensión cuantitativa. Por ejemplo, en las selecciones para la universidad, es aquella que solicita que los candidatos a estudiantes universitarios recuerden la mayor cantidad de información posible. De este hecho resulta que el estudio pasa a ser aprehendido como una obligación, un “trabajo aburrido”, o un “tormento” para el o la estudiante, y no como posibilidad de crecimiento, desarrollo, formación y potenciación.

Consideramos que esta modalidad de educación sigue el funcionamiento que Deleuze y Guattari (1976) denominan como axiomática del capital. Los pensadores franceses analizan el funcionamiento del sistema capitalista a través de este concepto; entienden que el capitalismo es una máquina semiótica que atraviesa las meras relaciones económicas y políticas, y que se actualiza en las más distintas instancias. Deleuze y Guattari utilizan este término para describir el diagrama de fuerzas de este momento, que no se pauta según una lógica de codificación y sobrecodificación, como en los otros momentos históricos-sociales, sino en la axiomatización. En este sentido, lo que diferencia a la sociedad capitalista de las anteriores, ya sea primitiva, imperial, feudal, etc., es que no hay la inscripción de los flujos sociales en códigos y significantes, no hay una fijación y modelación de los procesos en formatos fijos y constantes. Emerge un nuevo diagrama de fuerzas. En esta nueva máquina abstracta, los códigos pasan a ser secundarios, pues los procesos no son más moldeados, sino modulados. Hay la transición de modelos de operación, del molde a la modulación (Deleuze, 2007). La axiomática del capital opera en un movimiento doble, al mismo tiempo a) descodifica los códigos sociales instituidos y b) axiomatiza los flujos descodificados en esta lógica de funcionamiento. Así que no propaga una representación, una imagen, o un significante, sino un modo de funcionamiento, un tipo de resonancia, que hace que las moléculas vibren más, siempre en el sentido de la hiperproducción. La axiomática del capital funciona como una ecuación universal, en la cual los elementos son móviles y cambiantes. No importa cuales son, ni que apariencias y códigos asumen, sino la riqueza que deviene abstracta (Deleuze, 2017), o sea, su hipertrofia y aumento productivo en cualquier instancia, no sólo en el trabajo, sino también en la vida familiar, en los deportes, en el ocio, en la sexualidad, etc. (Hur, 2018a). Es por ello que la axiomática del capital es una máquina semiótica abstracta que no se reduce a la economía y que puede actualizarse en distintas materialidades. La máxima que se asume en este periodo histórico es producir más a cualquier coste. Se culmina así en una sociedad del máximo rendimiento y el neoliberalismo es la más pura expresión de esta axiomática. Es un diagrama de fuerzas que evidentemente se actualiza en la institución-educación.

En este sentido, la educación neoliberal enfoca en la conciencia y en la razón para la intensificación de la producción. El cuerpo y los afectos pasan a ser sojuzgados por la capacidad cognitiva denominada “inteligencia”. Lo importante es conocer el mayor número de fórmulas y ecuaciones, acumular informaciones, datos, fechas, nombres, acontecimientos históricos, por más que puedan no ser de mucho valor, que no tengan aplicación directa en el cotidiano, o en la formación humana del estudiante y del profesional en formación. Por lo tanto, el desarrollo y la acumulación de saberes en la esfera racional no se traducen fundamentalmente en

satisfacción afectiva, felicidad y potenciación corporal.

Y por más que sea una educación pautada para la hiperproductividad, no necesariamente es un conocimiento útil, incluso para la mejor adaptación del individuo a la sociedad neoliberal. Por ejemplo, en la escuela no se tienen ni los rudimentos básicos de economía, como el análisis del funcionamiento del mercado, acciones, inversiones, derechos de propiedad, así como prácticamente no se discute política, en lo que se refiere a los juegos y disputas de fuerzas en el escenario social, tanto en el ámbito macropolítico, como en el cotidiano institucional, ya sea en la propia escuela, en la empresa, en la familia, etc. Por lo tanto, se constata que la educación neoliberal no está enfocada en el mayor conocimiento del individuo ni en su adaptación a la esfera del mundo capitalista, sino en una educación para el trabajo; es decir, en una formación para el trabajo y no para la vida. Así, no predomina la reflexión, sino la formación para la producción. Tal hecho puede resultar en fenómenos bastante conocidos, como la alienación, el agotamiento y una antropomorfización de la máquina y la técnica, como si los humanos se conectasen a las máquinas cada día más y se quedaran sujetos a ellas.

La axiomática del capital también lleva a la descodificación de la materialidad de las instituciones educacionales tradicionales. Esto se expresa, por ejemplo, en la fractura y “obsolescencia” de las instituciones disciplinarias tales como las conocíamos. Eso es constatado en la propia escuela. Se mantiene la lógica de la hiperproductividad de la axiomática del capital, pero no sólo en los espacios cerrados como las clases en las escuelas. Hay una transición de las sociedades disciplinares a las sociedades de control³ (Deleuze, 1992). La espacialidad y temporalidad se vuelven más fluidas como forma de aumentar el aprendizaje, es decir, la productividad del estudiante. La jerarquía y las relaciones de poder intra-institucionales también se vuelven menos verticales y tienen como finalidad última el aumento de la producción. Las pedagogías participativas, el uso de tecnologías de información y comunicación, la formación continua, entran en el repertorio educacional. Aspectos que pueden parecer progresistas, pero desafortunadamente asumen los imperativos de la hiperproductividad de la axiomática del capital. Entonces, la educación a la distancia, las clases por YouTube y las plataformas de conocimiento digitales asumen esta tónica.

Así, se resulta en una modalidad educativa que estimula la hiperproducción, pero de una forma más mordaz y de captura que anteriormente. Pues con la desterritorialización generalizada de las antiguas instituciones panópticas, el foco del poder y de la dominación se inmaterializa, se invisibiliza. La axiomática del capital es un tipo de funcionamiento difuso en todas las esferas sociales. Se convierte en un imperativo desde la infancia y en toda formación del individuo y el colectivo, y opera a través de la incitación continua de desestabilizaciones y crisis. Entonces el poder y el malestar se hacen etéreos. Ya no hay un profesor, o director, que exprese lo que el alumno debe hacer; este mismo ya sabe que tiene que realizar el mayor número de cursos posible, ya sea de pregrado, post-grado, especialización o extensión. Deleuze (1992) afirma que en este encuadre se producen estados meta-estables de una productividad sin fin. Nunca se alcanza la meta, porque no hay metas finales, visto que ellas también son variables, provisorias. El profesional nunca estará realmente bien formado. Porque siempre que finaliza una meta, una etapa de la formación, siempre habrá otras nuevas para cursar o realizar.

Esa hiperproductividad incesante, sin fin, acaba por generar una intensa inseguridad y malestar, pues la competitividad es difusa en todos los espacios. Competitividad que produce

³ Aquí hacemos la aproximación entre los conceptos de axiomática de capital y diagrama de control, algo que no se presenta de forma explícita en la obra deleuziana, pero que consideramos que sigue el mismo funcionamiento.

una sensación de persecución en la cual, si el individuo no está estudiando, preparándose, siempre habrá otro que lo estará haciendo y que podrá “robarle” su lugar de trabajo. En este sentido, el afecto más presente en esta modalidad educativa es la ansiedad proveniente de una paranoia generalizada. Se activa un mecanismo de vigilancia y actividad en el que el individuo no puede descansar. Para empeorar este cuadro, la promesa de realización y felicidad no viene con su realización. Por lo tanto, el resultado de esa modalidad educativa es el cansancio, el agotamiento (Han, 2012), así como un gran sentimiento de deuda (Lazzarato, 2014), pues nunca se ha producido, trabajado, estudiado tanto, sin embargo, este tanto nunca es suficiente. Depresión, sufrimiento, *burnout*, son algunos de los síntomas emblemáticos de este momento. El fracaso es vivido en el punto de vista individual, pues no se hace un análisis de la lógica despotenciadora colectiva de la educación neoliberal. Hay así una crisis de la subjetividad capitalista, así como de todo sistema neoliberal. Se vive en una gran situación de crisis, que es un campo fértil para la emergencia de extremismos y fundamentalismos (Hur y Sabucedo, 2020).

Educación fundamentalista

En pleno periodo de intensificación de la lógica neoliberal, ha reemergido un modelo educacional que parecía haber desaparecido a comienzos de la década de 1980, o que se mantenía solo en las instituciones militares y religiosas. Un modelo que parece asumir vectores de fuerzas contrarios al neoliberalismo, con un perfil arcaico y retrógrado y que se expresa en el retorno de los neoarcaísmos y neoconservadorismos (Guattari, 2015); lo denominamos educación fundamentalista.

La irrupción de la crisis y el declive de las instituciones, provenientes de la hipertrofia productiva de la axiomática del capital, han producido un gran malestar social. Esto ha resultado en una situación de confusión y de desamparo en la cual las personas buscan cualquier modalidad de seguridad para ampararse, sean ideológicas, religiosas, irracionales o no científicas, como la suposición del movimiento terraplanista, que sostiene que el planeta Tierra es plano. Se busca un nuevo discurso, una nueva oferta político-social, que se relacione a un cambio, cualquiera sea este.

La educación fundamentalista emergió con ese mismo movimiento de fijación a las certezas presupuestas. La cuestión crucial es que hubo una fijación, o un anclaje de emergencia, no en hechos amparados por el desarrollo científico y tecnológico, sino en dogmas morales, en el discurso de la *doxa*. En un movimiento contradictorio y nostálgico se pasó a idealizar un pasado en que las cosas eran supuestamente mejores en comparación con la actualidad, por ejemplo, con falacias como “en la época de la dictadura militar brasileña no había corrupción”. Entonces, si el escenario social es de caos e incertidumbre, se busca fijarse a un orden y a una certeza mediante fórceps. Si la escuela es una institución en declive, donde no hay más disciplina ni respeto, debe haber un disciplinamiento a la fuerza, a cualquier coste. Si el profesor no es más respetado y escuchado en clase, se pasa a implementar la lógica militarista en las instituciones educativas, lo que vemos, por ejemplo, en el incremento del número de escuelas militares para niños por todo el Brasil.

La educación fundamentalista no está axiomatizada por la lógica neoliberal, sino sobrecodificada por la moral. Parece actualizar un movimiento vectorial en sentido inverso que

la hipertrofia capitalista producía. Aparece como un retroceso en relación al modelo anterior, pues reinstaura la fijación en el código, sin embargo no en el código científico, sino en el código moral, valorativo y hasta en el código religioso. Hay una fijación de la imagen del pensamiento (Deleuze, 2006) como forma de estabilizar el vértigo de lo real. Se estratifica sobre los fundamentos enraizados de cualquier creencia, sean estos conservadores o religiosos. Se rechaza cualquier movimiento, diferencia y desestabilización, en nombre del orden y la regulación. Se actúa de modo igual a la lógica fascista, que fue “el más fantástico intento de reterritorialización económica y política” (Deleuze, y Guattari, 2010, p. 342) desde la invención del capitalismo.

Esta modalidad educacional actúa según un modelo de colonización de las almas y de las conciencias, difundiendo más modos de conductas y creencias en vez de saberes científicos. Y como está codificada por la lógica de la moral, todo lo que escapa a ella es visto como a-moral o in-moral, y por lo tanto tiene que ser prohibido o censurado. En este sentido, si la moral religiosa y del “buen ciudadano” consigna la heterosexualidad, todo lo que escape a esta norma es visto como anormal, tiene que ser patologizado, prohibido y censurado. Si vivimos en una sociedad patriarcal y falocrática, las mujeres y los discursos feministas son despreciados. Si el sexo nos asusta, cualquier mención a la educación sexual debe ser prohibida y rechazada. Así como no se sabe de forma clara qué es el denominado “marxismo cultural”, se supone saber lo que es, se lo considera peligroso y, por consiguiente, debe ser combatido. Por lo tanto, se configura como una modalidad educativa que funciona en una lógica binaria, dicotómica y negativa. Todo lo que no es contemplado por el discurso normalizador y moralizante debe ser rechazado. Todo lo que escapa al estereotipo debe ser negado, como si la diferencia fuese identificada con el conjunto de la población enemiga (Deleuze, 2017). Por ejemplo, en Brasil llegamos al límite de que algunos gobiernos estatales han prohibido los libros de muchos autores clásicos brasileños, como Machado de Assis.

Entonces, la educación fundamentalista no busca potenciar el pensamiento y producir nuevos conocimientos, sino la reproducción y transmisión de dogmas que remiten más a una reducción del pensamiento, aunque, sin embargo, prometen el cambio y la trascendencia. Al revés de la producción de pensamiento, privilegia su mero formateo, en un intenso sedentarismo. En vez de ser una educación para la emancipación, constatamos que es más una educación para la obediencia. No persigue las Luces, caras al Iluminismo y al esclarecimiento, sino busca la persecución a lo que escapa de su semántica moralizante. En este sentido, no es una educación propositiva, sino, sobre todo, coercitiva, que adoctrina sobre lo que debe ser y ser transmitido a los alumnos. Y en muchos casos es a-científica, pues importantes actores sociales de este tipo de educación defienden proposiciones totalmente anticientíficas. Ejemplo emblemático es del recientemente designado presidente de la CAPES (Coordinación de Desarrollo de Personal de Nivel Superior - Brasil), Benedito Guimarães Aguiar Neto, que defiende el creacionismo en detrimento del evolucionismo (Saldaña, 2020). Vale destacar que el creacionismo, debido a su vertiente teológica, no es reconocido como teoría científica.

Planteamos una pregunta. ¿Por qué este tipo de educación se está extendiendo rápidamente y logra cada día más adeptos? Consideramos que ello se debe al saber dogmático, que se mezcla con la fe y con el sentido común. Así, crea estratos que remiten más a una fuerza de estabilización (Rolnik, 1997), de continencia psíquica y afectiva, que a la adquisición de conocimientos. Genera seguridad y no saberes; funciona como una modalidad de contención al malestar de la desterritorialización y del imperativo de la hiperproducción capitalista. Es una modalidad de identificación de urgencia que crea una zona de confort, una burbuja de

protección. Todavía, en su afuera, en su exterior, está poblada de múltiples enemigos, los “infielos”. La educación fundamentalista actualiza la gubernamentalidad fascista, con una lógica de escisión binaria y polarización social de un nosotros contra ellos (Deleuze, 2014), que promueve mucho más la formación de una sociedad dividida y en conflicto, que una formación para la convivencia y el diálogo entre las diferencias. Contradictoriamente, amparada por el discurso moral y religioso del “ciudadano del bien”, termina por actualizar una lógica beligerante que remite a la inquisición de las “Edades oscuras” y a un deseo por la abolición del otro (Deleuze, 2014). Para discutir esta aparente contradicción recordamos una famosa cita de Deleuze y Guattari: “es muy fácil ser antifascista en el nivel molar, sin ver el fascista que nosotros mismos somos, que entretenemos y nutrimos, que apreciamos con moléculas personales y colectivas” (1995, p. 93).

La educación fundamentalista sostiene una gubernamentalidad que maneja los microfascismos dispersos de la población de forma molecular, pues “el fascismo, así como el deseo, está esparcidos por todos lados, en piezas descartables, en el conjunto del campo social; toma forma, en un lugar u otro, en función de las relaciones de fuerza” (Guattari, 1981, p. 89). Trabaja sobre las fuerzas reactivas y el resentimiento (Deleuze, 1976a) de la población, actualizando así una política del nihilismo. Por ello es que el deseo es por el rechazo, la prohibición, negación y censura de la diferencia. Por lo tanto, en esta modalidad educativa el manejo de los afectos es una herramienta fundamental. Entonces no se basa sólo en la cognición, tal como la educación neoliberal. Los afectos presentes son el miedo y la inseguridad en relación al futuro, la ira direccionada hacia la diferencia y lo a-normal y la satisfacción en estar reunido en una comunidad de iguales.

Educación como potencia

En épocas de neoliberalismo, que produce un cuerpo cansado y agotado, y de fundamentalismos, que propagan el odio a la diferencia y la fijación a un conservadorismo, nada más utópico que apostar a una educación como potencia. Esta modalidad educativa es minoritaria, está presente en las reflexiones y quehaceres de muchos educadores anónimos, minoritarios, o de gran importancia, como los brasileños Paulo Freire, con su educación para la autonomía, o Luis Fuganti, con su filosofía y educación para la potencia.

La educación como potencia se configura como una utopía activa (Deleuze y Guattari, 1995), como un no lugar, todavía no existente, y que se persigue como proyecto ético-estético-político para la vida. Por ello, en las líneas a seguir no estaremos describiendo un diagrama de fuerzas de algún proyecto educacional en particular, tampoco explicando lo que es, sino como funciona. La educación como potencia nos interesa en la dinámica de su movimiento y no en la estática de sus ideales. Así, es una modalidad educativa que debe ser constantemente construida y reconstruida, tal como micro revoluciones permanentes. Para esta discusión, las referencias que Deleuze (1968, 1976b, 2002) hace del filósofo Baruch Spinoza son fundamentales.

La educación como potencia efectúa un giro, en lo cual su método va más allá de la razón y la conciencia, así como traspasa la mirada y la escucha. Tal como Spinoza, consideramos la conciencia como el lugar de la ilusión (Deleuze, 2002). Pues el propio pensar en el actual momento histórico-geográfico también está codificado, moldeado y modulado. En el sentido común se cree que pensamos apenas por figuras, por imágenes: la imagen del pensamiento (Deleuze, 2006). Pero pensar es lo contrario, es el flujo, el desmoronamiento de esas figuras instituidas. El pensar es el movimiento en operación, más próximo de los flujos caóticos en vez

de las imágenes y figuras sintéticas. El pensar extrapola las normas codificadas y el funcionamiento de la axiomática del capital.

Entonces, para actualizar la educación como potencia no basta hipertrofiar las actividades de la inteligencia, u obedecer ciegamente a la Moral. No es una educación alimentada por la competitividad, inseguridad, paranoia, miedo u odio. No es una práctica que se sostiene solo en la racionalidad y en la ansiedad. Es por ello que debe haber un cambio de método. No obedecer a los discursos presupuestos transmitidos y no enfocar sólo en la razón. Es decir, asumir el derecho a la desobediencia y percibir que la formación envuelve un sinnúmero de otras dimensiones además de la mera reflexión técnica.

En este sentido, no es una coincidencia que las trampas de la conciencia nos engañen, ya sea para hiperproducir más, aunque estemos cada vez más pobres y agotados, ya sea para obedecer a la Moral, aunque seamos cada vez más inseguros e intolerantes con la diferencia. De esa manera, esta modalidad educativa no se restringe a un esquema de aceleración de la producción, o a la fijación a códigos morales de conducta. No es sólo una acumulación de contenidos cognitivos, racionales, de la conciencia. No toma solo la inteligencia de la razón como herramienta, ni se restringe al plano individual. Realiza una ampliación, contemplando también una educación por medio de afectos, intensidades, el cuerpo y lo colectivo. Es lo que podemos denominar como una *educación háptica*, que conjuga figura y fondo, movimiento y plano, razón y afecto, individuo y colectivo. El término háptico⁴ fue creado para hacer referencia a un agenciamiento entre visión y tacto (Deleuze, 2007), en que la dimensión táctil no está sojuzgada por la mirada. “La vista óptica sería la vista distante, relativamente distante. Al contrario, el ejercicio háptico o la vista háptica es la vista cercana que capta la forma y el fondo sobre el mismo plano, igualmente cercano” (Deleuze, 2007, p. 205). Por lo tanto, contempla una sensibilidad de la mirada no solo de las figuras, sino de sus movimientos, de cómo afectan nuestra propia corporeidad y sus afecciones resultantes. Es una perspectiva que desnaturaliza las tradicionales formas de ver, considerando que todo conocimiento moviliza tanto aspectos cognitivos, como afectivos y políticos-colectivos, es decir, instituye un *ethos* cuerpo-afectivo-político.

Para alcanzar esta dimensión háptica, debe haber una deconstrucción en relación a los tradicionales modos de ver, sentir y actuar. El ojo traduce el pensamiento como técnica, y la culpa de la moral transforma el pensamiento en servidumbre. Los afectos extrapolan el funcionalismo y la moral para una conectividad con los otros y las diferencias. Así, debe haber una desterritorialización, un proceso de raspaje de sí y de pliegue del ser como método de la educación como potencia. En este raspaje educacional, que puede ser provocado de diferentes formas, ya sea por el autoanálisis, por el esquizodrama (Barembritt, 1998), u otras prácticas desdisciplinadoras y comunitarias, hay una propia reinención existencial de sí y del colectivo. Porque el propio raspaje de la mirada, para alcanzar la sensibilidad háptica, modula y transforma nuestras propias herramientas de trabajo, que no son sólo nuestra cognición, sino también, y principalmente, los afectos, el cuerpo y la colectividad. Esta alteración en el procesamiento de los datos de la vida y del real nos hace percibir los procesos de una forma distinta. Así es como Deleuze (1994) habla de los japoneses. En vez de mirar el mundo a partir de su ombligo, para después mirar su calle, el barrio y el mundo, ellos perciben antes el contorno. Primero aprehenden el horizonte, el mundo y el continente, para después llegar al barrio y al Yo. Es una percepción del otro a partir de la mirada de una minoría social. A partir

⁴ Deleuze (2007) toma esa palabra de Alois Riegl, un filósofo de la estética, que trabajó sobre el arte egipcio.

de lo que está a mi izquierda, y no desde mi ombligo. Es una percepción que coloca la colectividad como principio, y no se cierra en el egoísmo oportunista y competitivo del Yo. Por tanto, es la apertura a la diferencia, a la intrusión de un devenir, un devenir-otro, y no quedarse en la lógica del ser, narcisista, tal como la educación neoliberal, y también la educación fundamentalista, fomentan. Entonces, para esa deconstrucción y reelaboración de la dimensión háptica debe haber también un raspaje de los antiguos modelos educativos en los que fuimos formados. Dejar de priorizar la hiperproducción desmesurada, o la moral de la obediencia, para desarrollar una sensibilidad para la (auto)transformación.

En este sentido, la educación como potencia se calca en una lógica de la composición entre cuerpos. En las composiciones formadas entre individuo y otros, se buscan los *encuentros dichosos*, es decir, conexiones que fomentan las buenas afecciones entre los elementos en juego, conocidas como pasiones alegres (Deleuze, 2002). Esta relación de conexión entre los cuerpos y el fomento de los afectos alegres genera regímenes de potenciación. Una ampliación de las fuerzas activas en juego, para la consecución de acciones y realizaciones, para la producción de un común del colectivo, una comunidad. De esa manera, se evitan los regímenes de descomposición, las fuerzas reactivas, los *malos encuentros*, resultantes de relaciones de sustracción de un cuerpo sobre otro, del poder sobre el otro, que generan tristeza. Se busca escapar de esas relaciones de opresión, de envenenamiento, de toxicidad. Y se puede afirmar que en muchos casos, la educación neoliberal y la educación fundamentalista generan esta despotenciación, reactividad y tristeza aludidas. En lugar de fortalecernos, nos enflaquecen. En vez de liberarnos, nos encarcelan. Por lo tanto, educador y educandos deben buscar constituir un *campo de potencia* (Rosa y Sandoval, 2019), y no de rivalidad, o de cercenamiento. Este campo de potencia funciona tal como una zona próxima de desarrollo, una zona autónoma temporaria (Bey, 2001), un espacio-tiempo que puede fomentar y potenciar los procesos. Construir ese campo significa que el educador figure como un *intercesor*, un co-pensador de los alumnos, que los acompaña en su caminar. Él no sólo piensa y habla a los alumnos, sino multiplica el pensar, el escuchar y el hablar de los educandos: *multiplica* los procesos, hace el tránsito de las individualidades a las multiplicidades (Baremblytt, Amorim y Hur, 2020). Constituye con ellos agenciamientos colectivos de enunciación (Deleuze y Guattari, 1995). Fomenta colectivos de enunciación, y no apenas del enunciado. Es decir, de nada sirve que el educador sea muy inteligente, tenga un repertorio enorme de conocimientos, y no entre en este régimen de composición y afectación con los alumnos. Eso implica que la educación no es mera transmisión de contenidos, exhibicionismo de un saber erudito, muchas veces impenetrable, sino conexión y composición que genera afectos, intensidades, lazos, *insights*, transformaciones, múltiples sentidos, enunciaciones y producción de subjetivación. Es un proceso marcado por la transversalidad y no por la verticalidad, por la conexión y coexistencia de las diferencias, y no por la estandarización de normas: es un pensamiento nómada (Deleuze, 1985). Por tanto, se refiere a una formación direccionada de las políticas de las multiplicidades, del disenso y de la heterogeneidad, como instancias productoras de la vida y de la colectividad.

La educación como potencia rompe con las certezas presupuestas, poniendo al educador mismo en cuestión. Difícil tarea, pues siempre es complejo abandonar las estructuras constituidas, escuchar y abrirse a los saberes del colectivo. Se fomenta un movimiento, la irrupción de devenires, que producen procesos de subjetivación. Entonces la formación del educador como potencia se refiere a un *otrarse*, diferenciarse, *nomadizarse*, no restringirse a una acumulación de conocimiento, sino ser parte de un movimiento de conexión y auto-transformación, tanto cognitiva, como afectiva, corporal y colectiva. Perseguir la potenciación

delante un escenario de hiperproducción, o de cercenamiento. Desterritorializar y reaprender a pensar como movimiento y no como doctrina.

El raspaje y la reeducación por los que pasamos en este diagrama amplían la perspectiva de la educación del individuo al colectivo. Entonces no importa solo el repertorio aprendido, sino cómo este se conecta al mundo social. Cómo dialoga e interviene en las diferentes políticas públicas y en el Estado, cómo puede contribuir con las vidas, acciones colectivas y luchas de las distintas minorías sociales, sean las étnico-raciales, de sexo-género, de clase social, de las poblaciones rurales y ribereñas, etc. Cómo puede producir otros mundos posibles ante el mundo neoliberal o fundamentalista, saberes que construyan una nueva relación con el ambiente, una nueva Ecosofía; es decir, cómo articular los tres registros ecológicos: del medio ambiente, de las relaciones sociales y de la subjetividad humana (Guattari, 1990). En fin, cómo fomentar luchas emancipadoras en el ámbito de la micropolítica, o sea, líneas de fuga, de resistencia, de lucha, contra los diagramas de poder que oprimen y entristecen los colectivos y la vida en general.

Y cómo, a partir de la interrelación con esa diversidad, puede proponer y producir nuevos conocimientos y, también, nuevos métodos de investigación. Una educación como potencia que sea instituyente, inventiva, y no potencie sólo los alumnos, sino también a los propios educadores que la practican, en una búsqueda incesante a la transformación y auto-transformación. Un proceso educativo que posibilite fuerzas activas para nuevas experimentaciones de vida y territorios existenciales singulares, que potencie nuestros cuerpos y quehaceres, colmándonos de afectos alegres y fomentando encuentros dichosos. En fin, producir la autonomía y la comunidad como utopía activa, lo que no es una receta presupuesta, una biblia ni un dogma, sino que es un desafío, una experimentación, una cartografía para nuevos posibles. Un mapa y una trayectoria que sólo se hacen al caminar y al atreverse a soñar. Educación como potencia que se expresa como una Pedagogía nómada, o como una Pedagogía de las intensidades.

Referencias

- Baremblytt, G. (1998). *Introdução à esquizoanálise*. Instituto Félix Guattari.
- Baremblytt, G., Amorim, M. y Domenico Uhng, H. (2020). *Esquizodrama. Teoria, método, técnica: clínicas*. Instituto Gregorio Baremblytt.
- Bey, H. (2001). *TAZ: Zona autônoma temporária*. Conrad.
- Castoriadis, C. (1982). *A Instituição imaginária da sociedade*. Paz e Terra.
- Deleuze, G. (1968). *Spinoza et le problème de l'expression*. Minuit.
- Deleuze, G. (1976a). *Nietzsche e a filosofia*. Sociedade Cultural.
- Deleuze, G. (1976b). *Espinoza e os signos*. Rés.
- Deleuze, G. (1985). "O pensamento nômade". En *Nietzsche hoje? – Colóquio de Cerisy*. Compilado por Scarlett Marton. Brasiliense.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Ed. 34.
- Deleuze, G. (1994). *O Abecedário de Deleuze*. Vídeo.
- Deleuze, G. (2002). *Espinosa: filosofia prática*. Escuta.
- Deleuze, G. (2006). *Diferença e Repetição*. Brasiliense.
- Deleuze, G. (2007). *Pintura: el concepto de diagrama*. Cactus editorial.

- Deleuze, G. (2014). *El poder: curso sobre Foucault* (Tomo 2). Cactus editorial.
- Deleuze, G. (2017). *Derrames II: Aparatos de Estado y axiomática capitalista*. Cactus editorial.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1976). *O Anti-Édipo*. Imago.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, Vols. 1 a 5. Ed. 34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *O Anti-Édipo*. Ed. 34.
- Foucault, M. (2002). *A verdade e as formas jurídicas*. Nau.
- Guattari, F. (1981). *A Revolução Molecular*. Brasiliense.
- Guattari, F. (1990). *As três ecologias*. Papirus.
- Guattari, F. (2015). *¿Qué es la Ecosofía?: textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud*. Cactus editorial.
- Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder editorial.
- Hur Uhng, D. (2015). Axiomática do capital e instituições: abstratas, concretas e imateriais. *Polis e Psique*, 5(3), 156-178. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2015000200010
- Hur Uhng, D. (2018a). *Psicologia, Política e Esquizoanálise*. Campinas: Alínea.
- Hur Uhng, D. (2018b). Deleuze e a constituição do diagrama de controle. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30 (2), 173-179. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5507>
- Hur Uhng, D. y Sabucedo, J. M. (2020). *Psicologia dos extremismos políticos*. Vozes.
- Lazzarato, M. (2014). *Signos, máquinas, subjetividades*. Edições SESC; n -1 edições.
- Passos, E., Kastrup, V. y da Escossia, L.(2010). *Pistas do método da cartografia*. Sulina.
- Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Estação Liberdade.
- Rolnik, S. (1997). "Psicologia: subjetividade, ética e cultura". En *Saúdeloucura*, 6: Subjetividade. Hucitec.
- Rosa, L. y Sandoval, S. (2019). Ocupação Estudantil no Instituto Federal de Catanduva (SP): potência, desenvolvimento e práxis. *Revista Psicologia Política*, 19(45), 317-334. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000200013&lng=pt&tlng=pt
- Saldaña, P. (2020). Novo presidente da Capes defende criacionismo em 'contraponto à teoria da evolução'. Folha de São Paulo, 24/01/2020. Acesso em 18 de fevereiro de 2020 de <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/novo-presidente-da-capes-defende-criacionismo-em-contraponto-a-teoria-da-evolucao.shtml>