

¿QUÉ PUEDE HACER UN CURRÍCULUM? BREVE ENSAYO SOBRE EL CURRÍCULUM EN INMANENCIA

O QUE PODE UM CURRÍCULO? BREVE ENSAIO SOBRE O CURRÍCULO EM IMANÊNCIA

WHAT CAN A CURRICULUM DO? BRIEF ESSAY ON THE CURRICULUM IN IMMANENCE

Dinamara Garcia FELDENS¹
Camilo CATANHEDE²
Luana FUSARO³

RESUMEN: Este artículo, elaborado a partir de discusiones y lecturas entre los autores, miembros del grupo de investigación Educación, Cultura y Subjetividades (GPECS/CNPq/UFS), y desarrollado a través de la tesis de maestría de uno de los autores, propone una reflexión sobre los aspectos de la teoría de Baruch de Spinoza para componer diferentes formas de educar. El objetivo es plantear un currículum que vaya más allá de los modelos tradicionales, y que apueste por producir una educación enriquecida con afectos felices. En este sentido nos preguntamos: ¿qué puede hacer un currículum? Para reflexionar sobre esta cuestión, utilizaremos los resultados sistematizados de una encuesta de experimentos curriculares, realizada durante casi tres años, en una escuela ubicada en el estado de Sergipe. Además de Spinoza, traeremos los conceptos del marco teórico de Gilles Deleuze y Félix Guattari y la idea de nomadismo curricular de Sandra Mara Corazza. Con esta articulación, buscamos demostrar unos principios y prácticas que convergen hacia una educación amorosa, compuesta de afectos alegres, capaces de incrementar el poder y la intensidad del pensamiento y el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Educación. Nomadismo curricular. Necropolíticas. Afectos.

RESUMO: Este artigo, escrito a partir de discussões e leituras entre os autores, membros do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/CNPq/UFS), e desenvolvido através da dissertação de Mestrado de um dos autores, propõe uma reflexão sobre aspectos da teoria de Baruch de Spinoza para compor diferentes modos de educar. Busca-se considerar um currículo que extrapole os modelos tradicionais, e que esteja comprometido em produzir uma educação potencializada por afetos alegres. Neste sentido perguntamos: o

¹ Universidad Federal de Sergipe (UFS), Aracaju – SE – Brasil. Profesora Permanente del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación Básica (UNISINOS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-3876>. E-mail: dinag.feldens@gmail.com

² Universidad Federal de Sergipe (UFS), Aracaju – SE – Brasil. Máster por el Programa de Posgrado en Educación. Miembro del Grupo de Investigación Educación, Cultura y subjetividades. GPECS/CNPq/UFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9391-8210>. E-mail: camiloemesmo@gmail.com

³ Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo – SP – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Comunicación y Semiótica. Miembro del Grupo de Investigación Educación, Cultura y subjetividades. GPECS/CNPq/UFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6481-2935>. E-mail: luafeldens@gmail.com

que pode um currículo? Para pensar sobre esta questão, iremos utilizar os resultados sistematizados de uma pesquisa de experimentações curriculares, realizada durante quase três anos, em uma escola localizada no estado de Sergipe. Além Spinoza, traremos no referencial teórico conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari e a ideia de nomadismo curricular de Sandra Mara Corazza. Com essa articulação, buscamos demonstrar alguns princípios e práticas que convergem à uma educação amorosa, composta por afetos alegres, capaz de aumentar a potência e a intensidade do pensamento e da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Nomadismo curricular. Necropolítica. Afetos.

ABSTRACT: This paper, written from discussions and readings among the authors, members of the Education, Culture and Subjectivities research group (GPECS/ CNPq/UFS), and developed through the Master's thesis of one of the authors, proposes a reflection on the aspects from the theory of Baruch de Spinoza to compose different ways of educating. The aim is to consider a curriculum that goes beyond traditional models, and that is committed to producing an education enhanced by happy affections. In this sense we ask: what can a curriculum do? To think about this question, we will use the systematized results of a survey of curricular experiments, carried out for almost three years, in a school located in the State of Sergipe. In addition to Spinoza, we will bring in the theoretical framework concepts by Gilles Deleuze and Félix Guattari and the idea of curricular nomadism by Sandra Mara Corazza. With this articulation, we seek to demonstrate some principles and practices that guides to a loving education, composed of happy affections, capable of increasing the power and intensity of thought and learning.

KEYWORDS: Education. Curricular nomadism. Necropolitics. Affections.

Introducción – La búsqueda por un modo de educar afectivo

La reflexión que se propone en este artículo parte de una investigación con miembros del Grupo de Investigación Educación, Cultura y Subjetividades, y traza el camino investigativo de la disertación de una de las autoras de este artículo, partiendo de la siguiente pregunta: ¿cómo el currículo puede ayudar en la transformación de realidades en la búsqueda activa de afectos de alegría y amor? En ese momento conceptualizamos el proceso de creación y constitución de una forma de educar que actualizaba el currículo mientras aprendíamos a escuchar y considerar los deseos, alegrías, penas y curiosidades del alumnado en el diseño y organización de las relaciones afectivas de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

Explicamos cómo dejamos el currículo centrado en el decálogo de la información y encontramos un camino hacia otro tipo de currículo, que deambula por los mundos de los que viven el aprendizaje. Son dos formas diferentes de vivir el arte de educar. Una que se centra en la memorización, la reproducción de información, la repetición de preguntas

preconcebidas, la preparación de pruebas y exámenes estandarizados y, por último, la normalización de la comunicación entre los profesores y sus clases. En otra perspectiva, tenemos una educación que libera el pensamiento del decálogo en actos de creación llenos de deseos de aprender. Una forma que cercena la curiosidad del cuerpo que aprende viviendo "con": viviendo en la dinámica familiar, viviendo en el barrio, con la calle, con el sol, con la lluvia, con la finca, con el barrio, en definitiva, con la realidad en la que se inserta la escuela. Otra forma que tiene en cuenta lo que afecta al cuerpo que aprende y despierta el deseo de conocer y crear del cuerpo que vive y aprende de forma única en la colectividad de la realidad que toca.

Nos preguntamos qué puede hacer un plan de estudios con el objetivo de encontrar formas de incluir la realidad que experimenta el cuerpo que aprende en el diseño y la organización de relaciones de enseñanza y aprendizaje afectivas, potentes y, por qué no, inmediatamente útiles para el cuerpo que aprende. Ya hemos dejado ese lugar del profesor que lo sabe todo, repite mucho, habla mucho, escucha poco, transforma poco, crea poco, deja crear poco.

Seguimos intentando explicar que la salida del lugar del decálogo sólo fue posible cuando aprendimos a considerar el papel pedagógico del deseo, la alegría y la tristeza en la educación que practicamos. Los caminos tomados a partir de un nuevo énfasis en el arte de educar nos llevaron a una forma de construir juntos y elaborar proyectos pedagógicos cortos en sintonía con el deseo de aprender de los alumnos.

En este sentido, creamos un pequeño proyecto que transformó una realidad de tristeza determinada por los mecanismos de deterioro de la existencia humana en afectos y una realidad de alegría, y que tuvo lugar fuera de la escuela. Todo comenzó en una ronda de charlas convocadas por los niños y adolescentes que directa o indirectamente participaron en el taller Huerta Ecológica, inserto en el plan de estudios de la escuela donde trabajaba uno de los autores de este artículo.

El taller, obligatorio, fue el punto de partida. Tras más de dos años de andadura, llegamos a la última experimentación curricular en un proyecto pedagógico más atrevido. El proyecto consistió en la recuperación de un aula abandonada en un pueblo situado en los márgenes de un vertedero irregular que concentraba la mayoría de los casos de asesinatos de familiares de alumnos matriculados en la escuela. En medio de diferentes formas de promover el deterioro de la existencia humana en la realidad en la que vivían, los niños vislumbraron una realidad que podía ser transformada. Un posible futuro más feliz que pasaba por la conquista de un lugar para jugar con seguridad.

El proyecto se llevó a cabo fuera de la escuela. Las actividades programadas se llevaron a cabo sin obligación, listas de asistencia ni ningún instrumento de penalización similar a los utilizados en la escuela, como amonestaciones escritas dirigidas a los familiares, suspensión o expulsión. Una vez a la semana, fuera de las extensas horas de educación a tiempo completo, el joven colectivo se reunía para cumplir los objetivos establecidos en el proyecto. Con las donaciones y la ayuda de los vecinos de la zona, tardamos casi tres meses en recuperar la sala y ocupar el espacio con una sencilla sala de juegos y una biblioteca.

El proyecto de revitalización de la sala dio lugar a la Segunda Casa, nombre que los niños dieron al espacio después de haber conquistado el lugar que veían posible: un lugar donde poder jugar y divertirse con seguridad. Al final del proyecto Second Home, llegamos a una propuesta de gestión afectiva de las relaciones de enseñanza y aprendizaje transformadoras. Con esta propuesta de gestión, junto con los principios y prácticas de la pedagogía de proyectos -que, a grandes rasgos, consiste en utilizar el marco teórico y metodológico de la gestión de proyectos en el arte de educar- el currículo que practicamos se actualizó en proyectos pedagógicos afectivos anclados en las diferentes realidades que viven quienes aprenden (CANTANEDE; LIBÓRIO, 2017).

Las intervenciones del colectivo Second House se planifican, realizan y evalúan con el uso de cuatro metodologías: planificación participativa-PP, ronda de evaluación del método Campesino à Campesino-CaC, instalación artístico-pedagógica-IAP y sistematización gráfica-SG. Todas las metodologías utilizadas fueron elegidas por su sesgo participativo y por estimular o facilitar momentos guiados por el diálogo horizontal (CANTANEDE; LIBÓRIO, 2018, p. 02).

Más adelante, describiremos el papel de cada una de las herramientas mencionadas en las actualizaciones del plan de estudios. Por ahora basta con destacar que la integración de las herramientas metodológicas anteriores consolidó la propuesta de gestión afectiva de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. A su vez, esta misma propuesta hizo que nuestro arte de educar fuera capaz de movilizar al alumnado en la transformación de lo que era causa de alegría y promover un aprendizaje útil en la consecución de las alegrías posibles.

Un currículo pasa por diferentes procesos antes de encontrar la manera de recibir el afecto del cuerpo que aprende y ser capaz de causar alegría, amor y unión a través de los lazos de amistad. Llamamos currículo en inmanencia al estado en el que el proceso educativo sintoniza lo que debemos enseñar -BNCC- con el deseo de crear aprendizaje del alumnado. En este estado, el alumnado se moviliza en un aprendizaje lleno de sentido y utilidad para sí

mismo y, concomitantemente, el arte de educar va sin estímulos externos -sean de alegría o de tristeza- al cuerpo que aprende.

Si la educación asume el reto de enfrentarse a variadas formas de promover el deterioro de la existencia, puede ser útil el concepto de necropolítica, acuñado por el filósofo e historiador camerunés Achille Mbembe (2018). Definió el concepto como el poder de determinar quién debe vivir, quién debe estar más o menos expuesto a los riesgos de muerte y, en última instancia, a quién debemos dejar morir.

En el libro *Necropolítica* explica cómo esta construcción social participó en el proceso de creación de los mecanismos de regulación y cohesión social de las formaciones de poder instituidas en las sociedades modernas. La necropolítica puede entenderse así como un proceso singular y colectivo que comienza con la negación de la condición humana y pasa por la creación de enemigos. Es precisamente la creación de uno o varios enemigos lo que legitima las políticas de enemistad y/o las persecuciones que sostienen las políticas de muerte. Son las que dan rostro y color al cuerpo que va a morir, porque aprendemos a tolerar su muerte desde la indiferencia.

Aunque en su origen el concepto se limitaba a ciertas situaciones especificadas en la obra de Mbembe, hoy su uso se ha expandido fuera de la academia y nos permite pensar en nuestro tiempo de una manera más compleja. Hemos utilizado este concepto para explicar el proceso de creación de una base curricular útil para desarmar la política de la muerte. Sin embargo, como resultado de tantas políticas de muerte incidentes en las líneas de fuerza de la educación, ¿cómo podemos organizar nuestro pensamiento y planificar el esfuerzo pedagógico para proporcionar el aprendizaje determinado por el plan de estudios nacional, y aún así hacer frente a la necropolítica que enfrentamos dentro y fuera de la escuela? ¿Cómo podemos hacer del trabajo pedagógico un motivo de alegría para lograr los cambios deseados?

¿Cómo podemos conciliar las expectativas de la familia, el niño y las fuerzas sociales que afectan a la educación que podemos y debemos ofrecer? ¿Qué puede y debe enseñar, proponer y desear la escuela y el currículo? ¿Cómo conciliar tantos deseos en una propuesta pedagógica que pretende ser transformadora? ¿Qué debemos priorizar en un proceso que pretende transformar las realidades que causan tristeza en realidades opuestas, que son causa de alegría y satisfacción?

Ante tantos problemas que se agravan en nuestro tiempo, ¿qué puede transformar eficazmente un plan de estudios y una comunidad escolar? De todo el conocimiento ya producido y acumulado por la humanidad, ¿qué conjunto de ideas, conceptos, teorías, principios, prácticas, tecnologías debemos enseñar?

¿Cómo interactuar con fuerzas que sin el objetivo explícito de enseñar -para bien o para mal- también enseñan tantas cosas? La familia y sus hábitos educan. La televisión, las redes sociales, la calle, la comunidad, la clase política, las expectativas de la sociedad y los grupos sociales por los que pasamos también afectan al proceso educativo.

Son innumerables los temas a discutir, pero buscamos debatir y proponer principios y prácticas que nos guíen en la creación de formas de educar capaces de enseñar a los cuerpos - alumnos y profesores- **a pensar, actuar y enseñar de acuerdo con las ideas adecuadas**. Es decir, hacer un buen uso de la razón para aumentar el potencial de la acción individual y colectiva en propuestas pedagógicas capaces de transformar las causas de tristeza y odio en causas de afectos contrarios, alegría y amor.

Proposiciones para un currículo en inmanencia

Las proposiciones que aquí se presentan son el resultado de composiciones teóricas que hacen referencia a este texto y de la discusión entre los autores. Ancladas en la realidad de la experiencia pedagógica descrita, las proposiciones o principios para un currículo en inmanencia funcionan como un mapa de fuerzas para sintonizar las relaciones de enseñanza y aprendizaje con los deseos de aprender de los alumnos. Sin ninguna pretensión universalista, los principios que se explican a continuación nos guían por caminos que buscan hacer del currículo una herramienta que movilice a los cuerpos discentes en aprendizajes útiles a la hora de perseverar en la existencia en tiempos de deterioro de la vida.

De nuevo recurrimos a la Ética de Spinoza, a la teoría de las líneas formulada por Deleuze en colaboración con Guattari y al nomadismo curricular de la profesora Sandra Mara Corazza. En los trabajos investigados encontramos elementos para pensar respuestas adecuadas a lo que queremos: postular principios para la creación de currículos que pretendan hacer de la educación un proceso alegre, amoroso, capaz de promover la unión entre cuerpos por lazos de amistad y; sintonizar las relaciones de enseñanza y aprendizaje en la curiosidad, en los deseos de conocer y crear de los cuerpos estudiantiles que aprenden conviviendo y perseverando en la existencia en las zonas de intensidades de su realidad.

Sabemos que el currículo es un instrumento inerte. Sólo a través de las líneas de fuerza de un discurso que lo califica, le asigna sentido, define objetivos, prioridades y formas de educación que se consideran adecuadas a los retos que se plantean es que podemos decir de qué es capaz o no un currículo.

Dado que Spinoza no aborda los detalles de la educación en sus obras, encontramos en el nomadismo curricular de la profesora Sandra Mara Corazza y en las reflexiones desarrolladas por Deleuze en colaboración con Félix Guattari principios y prácticas para crear modos afectivos de educación. Aunque no trate la educación como tema central de su producción intelectual, el vocabulario pedagógico destaca cuando Spinoza justifica la utilidad de su filosofía en lo que puede enseñarnos. Además, las proposiciones y reflexiones que sustentan la *Ética* instituyen un discurso en defensa de la alegría, el amor y la libertad de pensar según nociones comunes concebidas a partir de ideas adecuadas.

Para el individuo, la teoría spinoziana del conocimiento enseña "a realizar sólo aquellas acciones que el amor y la generosidad nos aconsejan", y a cómo conducirse ante la fortuna, "es decir, ante aquellas cosas que no están bajo nuestro poder" para que, de esta manera, aprendamos a "soportar con igual alegría una y otra cara de la fortuna" (SPINOZA, 2017, p. 94). En el ámbito social de la vida, la utilidad de la filosofía spinozana "nos enseña a no odiar, despreciar, ridiculizar, envidiar, ni enfadarnos con nadie"; también enseña "a que cada uno se contente con lo que tiene y a que asista a su prójimo" haciendo un uso adecuado de la razón "es decir, según lo que exijan la ocasión y las circunstancias" (SPINOZA, 2017, p. 94).

El contentamiento se entendió aquí como un estado vibracional que todos y cada uno de los cuerpos pueden -al menos potencialmente- experimentar, de manera singular: la máxima alegría posible frente a las circunstancias y fuerzas sociales que conforman la vida cotidiana que vivimos. No tiene nada que ver, por tanto, con una posición sumisa o pasiva frente a las causas y efectos de la política contemporánea de la muerte.

En política, la utilidad de la filosofía spinozana se ha sostenido en nombre de la libertad y de la capacidad que posee para enseñar "cómo deben gobernarse y dirigirse los ciudadanos, no, por supuesto, para convertirse en esclavos, sino para hacer libremente lo mejor" (SPINOZA, 2017, p. 94). Aunque no es fácil enseñar la *Ética* del filósofo del siglo XVI, porque, como él mismo advierte, es un ejercicio arduo y cotidiano, sin embargo, se puede "encontrar". Y ciertamente debe ser arduo lo que tan pocas veces se encuentra" (SPINOZA, 2017, p. 238).

¿Cómo encontrar esos caminos? Caminando, sin duda. En este paseo nuestras herramientas son los conceptos y los planes. Veamos qué relación podemos establecer entre ellos. Según Deleuze y Guattari (1999, p. 52), podemos entender los conceptos como acontecimientos y el plan como "el horizonte de los acontecimientos, el depósito o la reserva de los acontecimientos puramente conceptuales".

El concepto no conoce nada más que a sí mismo. Podemos entender el plano "como un desierto que los conceptos pueblan sin compartir". Los conceptos mismos son las únicas regiones del plano, pero es el plano el único soporte de los conceptos" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 52). Los conceptos son zonas de intensidades del plano. ¿Pero de qué avión estamos hablando? Empecemos por hablar del plano de la inmanencia.

[...] Cuando la inmanencia ya no es inmanente a nada más que a sí misma, se puede hablar de un plano de inmanencia. Tal plan es quizás un empirismo radical [...]. No presenta más que acontecimientos, es decir, mundos posibles como conceptos, y otros, como expresiones de mundos posibles o caracteres conceptuales. El acontecimiento no remite lo vivido a un sujeto trascendente [...], sino que remite, por el contrario, al sobrevuelo inmanente de un campo sin sujeto; la alteridad no devuelve la trascendencia a otro yo, sino que lleva a todo otro yo a la inmanencia del campo sobrevolado. El empirismo sólo conoce los acontecimientos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 64).

El evento es del orden de lo necesario. Es único, no siendo posible repetirlo. Lo más poderoso de un evento es el ahora, lo actual. "El presente, el estado o el hacer presente, es el punto donde convergen todas las características necesarias de la situación" (GAUTHIER, 1999, p. 17). En un proceso pedagógico que pretende transformar la realidad que produce la tristeza, conviven pasado, presente y futuro. Es una característica de la naturaleza filosófica del tiempo del plano de la inmanencia: presupone la coexistencia -de ideas, formas de pensar, de ser, de estar en el mundo. Este tiempo es el "devenir infinito de la filosofía misma, que atraviesa su historia pero no se confunde con ella"; la filosofía como devenir del pensamiento, no hablamos de planos que se suceden, sino de planos que coexisten, que pueden "a veces separarse, a veces reunirse -de hecho, tanto para bien como para mal" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78).

Es importante comprender que, nos guste o no, todo "plan opera una selección de lo que pertenece por derecho al pensamiento", y esta selección es precisamente "lo que varía de un plan a otro" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 68). Para ilustrar mejor lo que queremos decir, dirijamos nuestra atención a la Europa medieval, cuyo plano de inmanencia era predominantemente cristiano. En aquella época, las formas de pensar y actuar estaban determinadas por verdades producidas y propagadas por sacerdotes que decían conocer las voluntades y los deseos de un dios concebido a imagen y semejanza del hombre.

Después de que una serie de acontecimientos históricos desbarataran el plan católico, el Renacimiento, luego la Ilustración y más tarde los modernistas, dieron vida a un nuevo plan. Con ello, los defensores de la razón modernizada se disputaban con los clérigos el dominio de los regímenes de producción de las verdades hasta entonces divinizadas. Tras la

relativa pérdida de poder por parte de la Iglesia católica, las fricciones entre los dos planos - cristiano y moderno- se suavizaron y entraron en composición. Se sumaron a la difusión de las premisas, prejuicios, verdades, ilusiones e insuficiencias de la nueva razón moderna.

Juntos, los dos planos operaron la reconstrucción de la noción de Dios a imagen y semejanza del europeo medio, cuyo modo de vida se postuló -por sí mismo- como superior a las otras formas de perseverar la existencia de los pueblos del mundo. La diferencia inmanente al ser humano se jerarquizó en función del color de la piel y se tradujo en ingenuidad e inferioridad natural. Con la idea ilusoria de la superioridad de la cultura europea, la imagen heroica del europeo cristiano y moderno estaba lista para ser exportada en oposición a la imagen del bárbaro incivilizado y moralmente corrupto.

Cuando las grandes potencias europeas emprendieron las grandes navegaciones y la piratería "en nombre de Dios, del Oro y de la Gloria", iniciaron el proceso de destrucción de los planes de las poblaciones originarias, al tiempo que saqueaban los recursos naturales y humanos a base de violencia física y simbólica (ALTIERI et al., 2002, p. 23). Revestido como la salvación de los pueblos bárbaros, el holocausto colonizador y el consiguiente borrado de las epistemes de los pueblos colonizados homogeneizó la diferencia de las formas humanas de percibir y experimentar el mundo, en un proceso que puede explicarse brevemente como sigue:

1. La civilización moderna se describe a sí misma como más desarrollada y superior (lo que significa sostener inconscientemente una posición eurocéntrica). La superioridad nos obliga a desarrollar lo más primitivo, lo bárbaro, lo crudo, como una exigencia moral. El camino de este proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (de hecho es un desarrollo unilineal, al estilo europeo, que determina inconscientemente la "falacia desarrollista"). Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer la violencia como último recurso, si es necesario, para destruir los obstáculos a esta modernización (la guerra justa colonial). 5 Esta dominación produce víctimas (de muchas y variadas maneras), una violencia que se interpreta como un acto inevitable, y con el sentido casi ritual del sacrificio; el héroe civilizador reviste a sus propias víctimas como los holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica, etcétera). 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (por oponerse al proceso civilizador) que permite a la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas. 7 Finalmente, y debido al carácter "civilizador" de la "Modernidad", interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costes) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por ser frágil, etc. (DUSSEL, 2000, p. 49).

La expansión del plan occidental -cristiano y moderno- de inmanencia por el mundo suprimió y devaluó, cuando no extinguió, otros planes y formas de pensar y actuar sobre la realidad (GONÇALVES, 2016). Siglos después, cuando poderosos aportes conceptuales para pensar las causas y efectos del holocausto colonizador afectaron el plano contemporáneo de la inmanencia, fue posible, quizás con mayor intensidad en la academia, darse cuenta y discutir las causas y efectos de ese proceso histórico de homogeneización cultural y laminación de subjetividades.

A la luz de los nuevos conceptos, teorías y discursos que afectaban al plano globalizado de la inmanencia, las causas y consecuencias del violento holocausto colonizador fueron percibidas y denunciadas en la actualización del mismo concepto de desarrollo económico al europeo. A partir de entonces, la propuesta de cambios efectivos en la lucha contra las políticas de muerte reproducidas en la actualización de la misma lógica colonial de explotación de las personas y los recursos naturales alcanzó un nuevo nivel.

Por falta de tiempo y espacio, no podemos exponer los detalles que sustentan las políticas necropolíticas contemporáneas como el racismo estructural, la misoginia, la homofobia, la falacia desarrollista, etc. Sobre los efectos de estos nuevos conceptos en el plano de la inmanencia educativa, recomendamos la lectura del libro de Tomaz Tadeu da Silva (2010): "Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo". La obra aporta un resumen histórico de acontecimientos reales y conceptuales que, a lo largo del tiempo, (re)significaron la comprensión sobre lo que es y lo que puede un currículo cuando se enfrenta a la necropolítica y a otros procesos de deterioro de la existencia.

Silva (2010) sistematizó los efectos de esas teorías y discursos de los pueblos mutilados en la expansión del plano moderno de la inmanencia en el currículo. Presentó un catálogo con diferentes perspectivas de uso de la idea de currículo como instrumento pedagógico de formación humana y de problematización de la realidad. Se trata de conceptos poderosos que han impulsado las insurgencias contra los mecanismos que producen y reproducen la política de la muerte.

Al dar nombre a los males que enriquecen y estructuran las sociedades modernas, se subvencionó y fortaleció la lucha contra las formas de promover el deterioro de la existencia humana y de la naturaleza viva. Esta lucha debe tener:

[...] Su propósito es producir vida, derrocar las jerarquías establecidas por quienes están acostumbrados a ganar sin tener razón, teniendo la "violencia absoluta", en este trabajo, una función desintoxicante e instituyente. Esta lucha tiene una triple dimensión. Pretende [...] destruir lo que destruye, amputa, desmembra, ciega y provoca el miedo y la ira: el devenir. Entonces

tiene la función de acoger el lamento y el grito [...] de los que, privados de sí mismos, han sido condenados a la abyección; de cuidar y eventualmente curar a los que el poder ha herido, violado, torturado o simplemente enloquecido (MBEMBE, 2018, p. 02).

En definitiva, nuestra lucha es una lucha contra toda forma de perpetuación y propagación de los afectos de tristeza y odio. Según Spinoza, sólo con el amor se puede desarmar el odio, al igual que se necesita la alegría para frenar un afecto de tristeza. Es una cuestión filosófica. Un choque de planos que nos remite al proceso histórico propagado como la lucha entre la razón y la ignorancia, la civilización y la barbarie, Dios y el Diablo.

Finalmente podemos ver que la propaganda moderna no era una defensa de la razón, de la ciencia, es decir, de un proceso de pensamiento más adecuado y dinámico que las sagradas escrituras de explicar las leyes de la existencia - o leyes de Dios, de la naturaleza, de la sustancia creadora. Vemos que la expansión del plano de inmanencia científico y europeo puede entenderse como "un conflicto entre la multiplicidad de saberes que se oponían entre sí", en el que las naciones europeas ejercieron "su 'poder disciplinario' operando a través de cuatro procedimientos básicos: descalificación/selección; normalización; jerarquización; centralización piramidal". (GALLO, 2006, p. 557).

También se observa que el:

[...] impulso que dio origen a la ciencia moderna está ligado en gran medida al conocimiento producido en el contexto de los intereses de explotación económica de la empresa colonial. [...]. La dimensión epistemológica y cultural del proceso de dominación colonial no se limitó, sin embargo, a la producción de conocimientos sobre el sujeto colonizado y su entorno. El proceso de dominación, en la medida en que superaba la fase de exterminio y sometimiento físico, necesitaba afirmarse culturalmente. [...]. El proyecto colonial tuvo, desde el principio, una importante dimensión educativa y pedagógica. Fue a través de esta dimensión pedagógica y cultural que el conocimiento se vinculó, una vez más, al complejo de relaciones de poder coloniales (SILVA, 2010, p. 128).

Y como podemos perfeccionar las formas de conocer y enseñar según las premisas científicas, ¿qué cambiaríamos en la educación que podemos practicar? Hay un pasaje en *Tres Ecologías* (2001), de Félix Guattari, que nos ayuda a pensar tanto lo que queremos y podemos hacer, como lo que debemos hacer para que la educación de nuestro tiempo participe en el desarme de la política de la muerte. Destacamos este pasaje por la precisión del autor francés en la predicción del futuro. Hace treinta años, nos advirtió de los peligros inminentes a los que nos enfrentaríamos en la actualidad al predecir la escalada del "racismo, el fanatismo religioso, los cismas nacionalistas que caen en la cerrazón reaccionaria, los de la explotación del trabajo infantil y la opresión de la mujer [...]" (GUATTARI, 2001, p. 17).

Según el autor francés, la escalada de esos peligros refleja una crisis de percepción que nos impide comprender adecuadamente la conexión y la complejidad de los problemas de nuestro tiempo. La inadecuada percepción de la realidad que heredamos de los modernos invasores europeos no era, ni demuestra ser, capaz de resolver la cruda paradoja de que los medios para resolver los problemas sociales y ecológicos de nuestro tiempo ya existen; sin embargo, tropiezan con la incapacidad colectiva de hacerlos operativos. Se enfrentan a la incapacidad de democratizar la consecución del desarrollo social, económico y medioambiental. Choca con las políticas de muerte que producen indiferencia y reproducen la tristeza y el odio.

A partir del marco teórico adoptado, discutiremos los principios y prácticas que nos ayudaron a hacer del currículo una poderosa tecnología social, capaz de generar sentimientos de alegría y amor al actuar para transformar realidades que son causa y efecto de la tristeza y el odio. No podemos reproducir las insuficiencias del plano europeo de inmanencia que sustentan diversas políticas necropolíticas. Simplemente porque, entre los pensadores que afectaron al plano moderno de la inmanencia, esas insuficiencias ya estaban superadas.

También queremos un plan pedagógico adecuado a la complejidad de los desafíos que la realidad brasileña impone a los educadores que luchan contra las políticas de muerte de nuestro tiempo en varios frentes. Un plan que puede singularizarse en diferentes espacios y contextos. Para desarrollar este plan enumeramos conceptos que nos permiten proponer principios y prácticas curriculares para crear currículos afectivos, que deambulen por la realidad de quien aprende y consideren el deseo de conocer el cuerpo que sufre, piensa y actúa en la realidad.

De los “principios” moleculares

Hemos pensado en cuatro principios de molecularidad para guiarnos en este plan de un plan de estudios de los afectos, a saber: La educación será Ética basada en los afectos de la alegría y el amor, percibiendo todo como parte de uno, N-1; La imagen del conocimiento será rizomática; El currículo será nómada y el pensamiento producido por el buen uso de la razón será libre; La producción del conocimiento será cartográfica y la cartografía cartografiará lo que el cuerpo toca desde el plano de la inmanencia.

Entonces empezamos a percibir las líneas de fuerza que afectan al proceso educativo. Hay líneas de fuerza en todas partes, en todas las formas de existencia y en todas las relaciones. Actúan en el esfuerzo que hace la vida persistente, perseverando en la existencia.

En el tercer volumen de Mil Platones, Deleuze y Guattari (2011- c) señalan tres líneas de fuerza que afectan a personas, grupos sociales, procesos e instituciones: línea dura o molar; línea de segmentación o molecular; y línea abstracta o de fuga.

En la primera hay mucha charla y conversación, preguntas o respuestas, interminables explicaciones, aclaraciones; la segunda se compone de silencios, alusiones, rápidas subcomprensiones, que se ofrecen a la interpretación. Pero si la tercera brilla, si la línea de fuga es como un tren en movimiento, es porque en ella se salta linealmente, se puede finalmente hablar allí "literalmente", de cualquier cosa, tallo de hierba, catástrofe o sensación, en una aceptación tranquila de lo que pasa en la que nada puede valer más (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 77).

Aunque produzcan agenciamientos radicalmente diferentes, estas líneas no están necesariamente separadas o en oposición. Por el contrario, coexisten, se alternan y se mezclan todo el tiempo. "Nos componen, igual que componen nuestros mapas. Se transforman mutuamente e incluso pueden penetrar en el otro. Rizoma" (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 84).

Las líneas de segmentación traen consigo las expectativas de modelos genéricos de existir y comportarse en la reproducción de estos mismos modelos en diferentes tiempos, lugares y sociedades. A partir de ella se construyen modelos estereotipados, cuyos referentes forman imágenes e ideas a priori del ser que existe y definen así lo que se espera de cada tipo idealizado. Son ellos los que definen, por ejemplo, el modelo ideal de niño, de adolescente, de estudiante, de profesional, de novio/a, de pareja, de padres, de madres, de hijos y de abuelos.

Los modelos son moduladores, construyen normas que, en consecuencia, se convierten en delimitadores de la identidad, suprimiendo parcialmente la subjetividad de los seres reales. Estos segmentos formados por líneas duras establecen patrones de conducta, normas, reglas explícitas e implícitas de convivencia. Por estas líneas y sus respectivos modelos, normas y reglas, individuos y colectividades, todos seremos observados, juzgados y rectificadas.

No es posible escapar de las líneas duras sin consecuencias. Esas líneas siempre parecen triunfar. Pero no debemos catalogar este tipo de líneas como malas. Incluso pueden contener "mucho ternura y amor" (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 74). La estandarización que establecen las líneas duras hace que la vida parezca predecible, normal, rutinaria, lineal, al fin y al cabo son líneas de garantía y control de la "identidad de cada instancia, incluida la personal", que establecen "un juego de territorios bien definidos, determinados, planificados". Se tiene un futuro "que dice lo que es propio de la zona de normalidad y lo que es desviado". (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 73).

Las líneas de segmentación molecular contienen fuerzas de desterritorialización que producen diferencias más o menos tolerables con respecto a las métricas de comparación incorporadas en los modelos de referencia definidos por las líneas duras. A través de las líneas moleculares, es posible impulsar los flujos que hacen que los segmentos y los modelos sean menos obvios y localizables y que los juicios de valor sean más complejos.

Radicalmente distinta de las dos anteriores, la línea de fuga es de naturaleza diferente. Imprevisible, conlleva diferentes peligros, ya que no "admite ningún segmento, y que es, más bien, como la explosión de las dos series segmentarias", pudiendo provocar desterritorializaciones parciales y absolutas (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 76). Tampoco admite la métrica de comparación tejida por las líneas molares y tolerada por las moleculares. No acepta juicios morales. Las fuerzas de la vida y de la muerte, de la creación y de la reproducción, están reprimidas en las líneas de fuga.

[...] ¿no sería esto totalmente personal, la forma en que un individuo huye, por su propia cuenta, de "sus responsabilidades", huye del mundo, se refugia en el desierto o incluso en el arte... etc.? Falsa impresión. [En cuanto a las vías de escape, éstas nunca consisten en huir del mundo, sino en hacerlo huir (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 85).

Para entenderlos mejor, nunca podemos mirar a uno u otro de forma aislada. Uno hace referencia al otro. Las tres líneas, diferentes en su naturaleza, están en la composición. Están vivos. Crean, actualizan y destruyen normas de cohesión y regulación social. Un juego entre el movimiento y el reposo que produce diferencia y repetición. Crean y destruyen patrones. Diseñan territorios existenciales que conducen a la forma en que pensamos, somos afectados y nos constituimos como seres singulares.

Utilizamos la noción de afecto no en el sentido coloquial de la palabra, sino en el sentido conceptual propuesto por Spinoza. Considera que todo el cuerpo está afectado por tres afectos primarios -el deseo, la alegría y la tristeza- que, a su vez, dan lugar a los demás afectos que un cuerpo es capaz de experimentar.

Los afectos alegría y tristeza son pasajes. El primero es un afecto que aumenta nuestro poder para actuar y pensar. Corresponde al paso de cualquier persona de una perfección inferior a otra inferior. La tristeza, afecto contrario a la alegría, disminuye nuestra doble potencia, de actuar y de pensar, y en consecuencia disminuye la perfección de un cuerpo vivo. El deseo, en cambio, comprende "todos los esfuerzos, todos los impulsos, apetitos y voliciones del hombre, que varían según su estado variable" (SPINOZA, 2017, p. 141).

La tristeza se refiere a los que disminuyen nuestra potencia -de actuar y pensar-, mientras que la alegría se ocuparía de los afectos que aumentan o estimulan nuestra potencia.

También destacamos que la alegría, para Spinoza, está asociada a los afectos adecuados, aquellos que son razón o causa de sí mismos. Por otra parte, las pasiones tristes, provenientes de causas externas, serían inadecuadas, para producir una mente que sufra a la acción. "Digo que actuamos cuando, en nosotros o fuera de nosotros, sucede algo de lo que somos causa adecuada, es decir, cuando de nuestra naturaleza se sigue, en nosotros o fuera de nosotros, algo que puede ser comprendido clara y distintamente por ella sola." (SPINOZA, 2009, p. 98). A partir de esta comprensión es que proponemos la idea de una enseñanza afectiva, basada en estímulos alegres.

En actividades dentro y fuera de la escuela coordinamos un taller de Educación Ambiental afectado por el enfoque agroecológico, en el municipio de Ribeirópolis, interior del estado de Sergipe. De hecho, el aprendizaje necesario para comprender las líneas de fuerza inherentes a una forma de educar afectiva y abierta a la diferencia se produjo a partir de ensayos de herramientas metodológicas comunes al marco teórico y práctico de la Agroecología. Posteriormente, a lo largo de más de dos años de actividades, esa forma de educar pasó por una serie de desencuentros de las particularidades y desafíos que el enfoque agroecológico trae consigo.

La integración de diferentes metodologías en una propuesta curricular tenía el potencial de singularizar las relaciones de enseñanza y aprendizaje en proyectos pedagógicos diseñados en función de lo que los alumnos querían saber. Llevado por una conducta afectiva, el currículo que se estaba creando siguió una trayectoria diferente a la esperada cuando la Agroecología aborda el problema del deterioro de la existencia en la producción y distribución de alimentos.

Dadas las características del taller -sin exámenes, calificaciones, actividades obligatorias- y el perfil del profesorado -con poca tendencia a adoptar actitudes punitivas (enviar a los alumnos a la dirección, solicitar amonestaciones, suspensos o expulsiones)- seguimos nuestro propio camino: conectar las actividades propuestas con lo que despertaba el deseo o la curiosidad del alumnado. Incorporamos a la propuesta curricular algunas pautas y principios de la pedagogía de proyectos, o aprendizaje basado en proyectos, en las actualizaciones del taller de Educación Ambiental afectado por la Agroecología.

En las actualizaciones de la propuesta curricular abandonamos los libros y manuales y dejamos de lado sus guiones, sus preguntas y respuestas preparadas. Prestamos atención a los temas de mayor relevancia y poder pedagógico: los que provocaban a los alumnos. Sin, o con

la mínima interferencia de nosotros, personas que ocupamos el puesto de profesor, la intencionalidad de los proyectos seguía las líneas de fuerza afectivas de las realidades por las que deambulaba nuestro currículo.

Al final de uno de los proyectos pedagógicos planificados y gestionados a partir de esa incipiente propuesta curricular, se revitalizó una sala abandonada por el poder público durante más de siete años y se convirtió en una sencilla biblioteca y sala de juegos donde los niños podían estudiar y divertirse con seguridad. Bautizada como Segunda Casa, esa pequeña habitación revitalizada fue causa de afectos de alegría que, aunque fuera momentáneamente, hicieron que los niños, jóvenes y sus familias dejaran de lado la tristeza immanente al proceso de deterioro de la existencia (CANTANHEDE; LIBÓRIO, 2018).

Entre los demás proyectos desarrollados, el que relatamos más arriba se destacó por el contexto social que determinó su intencionalidad y los últimos ajustes metodológicos surgidos de la apertura afectiva del currículo y la reinención y singularización de las relaciones de enseñanza y aprendizaje como estrategia para enfrentar realidades tristes y odiosas. Si tenemos en cuenta la desigualdad social brasileña, los desafíos impuestos a las personas que componen y contribuyen al fortalecimiento de las comunidades escolares son aún mayores. Exigen formas de afrontar la tristeza y el odio que, por descuido o incapacidad de luchar contra ellos, aceptamos como normales.

Porque puede ser diferente... investigación, ciencia y cartografía

Transformar pedagógicamente una realidad que queremos que sea diferente requiere pensar, proponer y llevar a cabo una educación más pequeña y localizada. Y, para ello, debe ser afectiva. Cuando hablamos de menor, nos referimos a aquellas formas de educar que se enfrentan a los mecanismos de laminación de la subjetividad comunes a la Educación Mayor, regulados y estandarizados por los organismos gubernamentales.

Preguntar y responder científicamente nos sitúa en una dinámica de ritos sociales que operan la normalización de las relaciones de enseñanza y aprendizaje comunes a los modos de conocimiento científico. Para Maturana y Varela (1995), una crítica será científica sólo si se ajusta a las normas generales que comprenden, al menos, cuatro condiciones constitutivas:

- a. Descripción del fenómeno o fenómenos a explicar de forma aceptable para la comunidad de observadores.
- b. Proposición de un sistema conceptual capaz de generar el fenómeno a explicar de forma aceptable para la comunidad de observadores (hipótesis explicativa).
- c. Deducción, a partir de b, de otros fenómenos no considerados explícitamente en la proposición, así

como la descripción de sus condiciones de observación en la comunidad de observadores. d. Observación de esos otros fenómenos deducidos de b (MATURANA; VARELA, 1995, p. 70).

Las cuatro condiciones descritas anteriormente son básicas y previamente aceptadas por todas las formas de conocimiento de la academia. Las especificidades comunes a las comunidades de observadores producen la diferencia al singularizar y calificar las formas de conocer y comunicar las verdades científicas. Podemos entender la ciencia, en sus diversas formas de producir verdades científicas, como una agencia. Es decir, como multiplicidades que seleccionan sus teorías, hipótesis, conceptos, principios, prácticas y nociones comunes.

Cualquier forma de entender la realidad, científica o no, se compone de "líneas de articulación, o segmentariedad, estratos, territorialidades, pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y desestratificación" (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 18). Son estas líneas y sus movimientos los que, bien o mal, normalizan y producen diferencias en las comunidades de observadores. La producción de la diferencia en la ciencia nos hace entender muchas cosas, algunas de manera diferente, algunas más adecuadas, otras menos.

Entre las adecuaciones e insuficiencias de las ideas, teorías y discursos científicos, entenderemos las cosas, los hechos y los procesos de forma adecuada e inadecuada. Las limitaciones inherentes al conocimiento científico no están a la altura de la velocidad del pensamiento y de la acelerada producción y comunicación del conocimiento en la actualidad.

Al reconocer las adecuaciones, las insuficiencias, el alcance y las limitaciones inherentes al conocimiento científico, se establece un proceso dinámico de ordenación del pensamiento complejo y caótico. Los modos de conocer que surgen del sistema explicativo de la ciencia son, por consiguiente, defectuosos y susceptibles de ser sometidos a las voluntades humanas. Reconocer las características y limitaciones del lugar desde el que hablamos no es una demostración de debilidad de esta forma de conocer. Al contrario, es su fuerza. La duda es previa a la certeza. Moviéndose por el plano donde residen los conceptos, la producción de conocimiento a través del uso adecuado de la razón es una búsqueda incesante de ideas adecuadas que expliquen las leyes de la naturaleza. Hay, sin embargo, un poder inmanente al pensamiento que hace de las ideas un afecto vivo.

Las ideas no mueren. No es que simplemente sobrevivan como arcaísmos. Pero en un momento dado podrían llegar a una etapa científica y luego perderla o emigrar a otras ciencias. Pueden entonces cambiar su aplicación y su estatus, pueden incluso cambiar su forma y su contenido, pero conservan algo esencial en el encaminamiento, en el desplazamiento, en la distribución de un nuevo dominio. Las ideas siempre vuelven a servir, porque siempre

han servido, pero de las formas actuales más diferentes. [...]. La historia de las ideas nunca debe ser continua; debe protegerse de las similitudes, pero también de las descendencias o filiaciones, para contentarse con marcar los umbrales que atraviesa una idea, los viajes que realiza, que cambian su naturaleza o su objeto (DELEUZE; GUATTARI, 2011d, p. 14-15).

La cartografía, entendida a la luz y a la sombra de las ideas de Deleuze y Guattari, es un claro ejemplo de ello. Desterritorializada de la Geografía, se convierte en una apuesta metodológica. Nos arriesgamos a entenderlo más como una ética y una estética de la investigación, el estudio y la escritura que como un método científico detallado hasta la extenuación. Todo trabajo científico es un acto de creación: cuando nos inspiramos en esta definición de cartografía, asumimos otra forma de estar en medio de los acontecimientos y agenciamientos que nos afectan mientras investigamos y explicamos las líneas de fuerza que sentimos a lo largo de las líneas escritas que leemos o escribimos - *escreitura* (CORAZZA, 2014).

Aunque es posible advertir un cierto distanciamiento filosófico del método cartesiano clásico al negar la ilusión de neutralidad científica, la cartografía no aboga por el abandono de las normas básicas del sistema explicativo científico. Haciendo uso de las herramientas de investigación ya consolidadas -entrevistas, diarios de campo, grabadoras, transcripciones- decidimos no mantener la observación como rehén de las ilusiones, y nos alejamos de las calcomanías de investigación que "hacen desaparecer la diversidad de la percepción y, en consecuencia, del mundo" (SHIVA, 2003, p. 15).

Cuando la idea que subyace al arte de hacer mapas migra a un nuevo estatus de investigación y creación científica, nos enfrentamos a otros retos, límites y posibilidades. Privilegiamos el estudio de los agenciamientos colectivos de enunciación y maquínicos del deseo, de los acontecimientos, de las correlaciones, de los momentos y de los modos que vivimos.

En este sentido, la escritura "no tiene nada que ver con la significación, sino con la agrimensura, con la cartografía, aunque se trate de regiones aún por venir" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 19). Esta comprensión del mundo que se difunde mientras se forma una comunidad de observadores más abierta a la diferencia "crea una nueva circulación de afectos, expone el presente virtual en el presente, genera un conocimiento inesperado". La dificultad de este camino, continúa Guathier (1999, p. 15), "es que estos saberes pasan como flujos, no son identificables según los hábitos de pensamiento académico".

Siempre junto a Gauthier (1999, p. 14), asumimos que la cartografía es una forma de investigar, "es crear devires, expresar lo virtual incluido en una situación; lanzar mano de

multiplicidades". Como resultado de este tipo de entrada en el conocimiento, debemos estar atentos a la "poiesis de la naturaleza y la vida social, su poder de auto-creación y las implicaciones de nuestra llamada mirada científica, en este proceso de creación." (GAUTHIER, 1999, p. 15).

Para él, "hacer-ciencia, aprender, luego enseñar, cuidar", educar, es decir, todas las relaciones que tenemos con el conocimiento son múltiples plurales; hay, pues, multiplicidad de "entradas al conocimiento", a veces en composición, a veces en fricción (GAUTHIER, 1999, p. 20). Porque queremos subvencionar formas de educar que pretendan transformar realidades tristes y odiosas en realidades alegres y amorosas, trazaremos las líneas de fuerza y las interrelaciones entre el pasado, el presente y el futuro que un evento o agenciamientos mantienen.

La entrada elegida por nosotros en la apuesta de un currículo afectivo, así como los caminos recorridos y la forma de caminar, es decir, de hacer ciencia, serán inseparables del conocimiento producido. La cartografía, en la perspectiva adoptada aquí, es un proceso. Es dibujar, cartografiar, construir territorios sobre líneas maleables, discontinuas y, a la vez, interconectadas en un telar, del que no conocemos necesariamente el principio y el final, pero que gana materialidad y sentido a partir de los planos de composición que pueda configurar. Cartografía es hacer rizoma. Es un entrelazamiento de conceptos extraídos del plano de la inmanencia en la producción de algo singular.

Al adoptar la idea de cartografía, buscamos aproximaciones con el concepto de rizoma de Deleuze y Guattari (2011b, p. 23), quienes cuestionan la tradicional y fragmentada noción arbórea del pensamiento. Esto se debe a que,

Siempre hay algo genealógico en un árbol, no es un método popular. Por el contrario, un método de tipo rizoma está obligado a analizar la lengua realizando un descentramiento en otras dimensiones y otros registros. Una lengua no se cierra sobre sí misma sino en función de la impotencia.

Un pensamiento nunca parte de una idea aislada en sí misma. Nunca se sabe dónde empieza, porque todas y cada una de las ideas nacen ya ligadas a las innumerables experiencias, afectos y acontecimientos que han atravesado, y siguen atravesando, el cuerpo que las piensa. Todo lo que existe y se piensa está en relación con algo, vinculado a un gran e inconmensurable conjunto de referencias que deambulan en la virtualidad de la mente y que, en la construcción de un pensamiento, se actualizan, formando nuevas comprensiones imaginarias, convertidas, finalmente, en lenguaje. Multiplicidad de lenguas vivas, argot y patois.

Al cartografiar flujos de acontecimientos, la elaboración de mapas conceptuales escapa a cualquier lógica estructurante, rígida o jerárquica, porque no tiene ningún juicio de valor. Es coser y, como en el tejido, todas y cada una de las puntadas son indispensables en la composición de las líneas y lazos, en la producción de la diferencia.

En un rizoma, [...] cada huella no remite necesariamente a una huella lingüística: las cadenas semióticas de toda índole están allí conectadas a muy diversos modos de codificación, cadenas biológicas, políticas, económicas, etc., poniendo en juego no sólo regímenes de signos diferentes, sino también estatutos de estados de cosas. [...] Un rizoma no dejaría de conectar cadenas semióticas, organizaciones de poder, ocurrencias que remiten a las artes, a las ciencias, a las luchas sociales. Una cadena semiótica es como un tubérculo que aglomera actos muy diversos, lingüísticos, pero también perceptivos, mímicos, gestuales, cogitativos: no hay lengua en sí misma, ni universalidad de la lengua, sino un concurso de dialectos, de patois, de jergas, de lenguajes especiales (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 22).

En otras palabras, el lenguaje está vivo, es mutable e inestable, del mismo modo que el pensamiento rizomático, que se despliega, se redobra, se ramifica. El árbol como metáfora del pensamiento, compuesto por una idea-semilla de la que florecerían todos los conocimientos considerados válidos y científicos, refuerza los paradigmas que implican la idea de verdad, ya no universal y absoluta, sino la que produce valor, coordina acciones, comportamientos y establece y desplaza centros de poder. Recordemos a Foucault cuando nos alerta de que poder y saber están siempre entrelazados, en el sentido de que "no hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y constituya, al mismo tiempo, relaciones de poder" (FOUCAULT, 1977, p. 30). De esta imbricación se deriva también la legitimidad reservada a los textos científicos y a la investigación académica, ya que en la lógica foucaultiana el poder-saber se ejerce, como estrategia, más que se posee, como propiedad.

Para Deleuze y Guattari, el pensamiento funciona de forma rizomática agenciando los cuerpos. Lo mismo ocurre con la lectura de un libro. Por eso recomiendan no preguntarse qué significa o significa un texto, sino cuestionar cómo y "con qué funciona, en relación con lo que hace pasar por intensidades o no, en qué multiplicidades se introduce y metamorfosea lo propio" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 18). Una lectura es siempre un generador de pensamiento, de construcción imaginaria y de asociaciones con todas las demás referencias de la mente. La lectura está siempre en relación con la multiplicidad que constituye el lector, siendo ésta, previamente, composición de la singularidad de quien la escribe. Son procesos que forman densas redes de asociaciones cognitivas y asimilaciones de conocimientos. El

mismo libro producirá siempre afectos singulares en cada lectura, porque, por experiencia, sabemos que "la mente no es capaz de pensar, cada vez, de la misma manera, en el mismo objeto; en cambio, la mente es más capaz de considerar tal o cual objeto, cuanto más se estimula el cuerpo con la imagen de este o aquel objeto". (SPINOZA, 2009, p. 101).

Tomemos como ejemplo el clásico de la literatura brasileña, "Dom Casmurro", de Machado de Assis (1839-1908), para ilustrar lo que podemos entender por un libro rizomático. La trama entre los protagonistas del libro despierta y mantiene una duda que agenciará a los cuerpos que lean el libro de diferentes maneras: ¿Capitu había traicionado a Bentinho? No tiene sentido preguntarse en qué pensaba el autor del libro mientras escribía sus líneas. Es un libro que provoca diferentes afectos. Y ahí, en este punto, de producir afectos, radica el poder del libro.

Buscando una posible conclusión: La multiplicidad y la potencia de los afectos

Todo escrito, así como cualquier narración -ya sea en un libro, un cuento, una película, etc. - produce agencia, que revierte en afectos, y cuanto más capaz sea un cuerpo de una pluralidad de afectos, más capaz será la mente de construir múltiples cogniciones y comprender la realidad que experimenta. La singularidad de un cuerpo depende directamente de sus multiplicidades, dado que son los elementos que lo diferencian de otros cuerpos los que aumentan su singularidad y su poder de acción. Provocar cuerpos que recorran sus zonas de intensidades; posibilitar comprensiones múltiples y singulares de sus líneas, escrituras y fuerza.

Por eso definiendo la idea de que la captación de la realidad, o mejor, la doble captación de la realidad en la que se vive, debe ser cartográfica. Porque nos permite captar lo que un cuerpo, o varios cuerpos en relación, alcanza desde el plano de la inmanencia. Y cuantos más afectos toca, mayor es el "crecimiento de las dimensiones en una multiplicidad que cambia la naturaleza a medida que aumenta sus conexiones" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 24).

Contra las estructuras arborescentes que inmovilizan el pensamiento como sinónimo de verdad última, los filósofos aportan la diferencia inmanente de las multiplicidades como medio de expansión del rizoma, aumentando las leyes de la combinación. Esto se debe a que "cada vez que una multiplicidad se adhiere a una estructura, su crecimiento se compensa con una reducción de las leyes de combinación" del pensamiento (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 21).

Como seres relacionales, que se constituyen en relación con lo externo y con los acontecimientos, nuestra multiplicidad está siempre ligada a nuestra capacidad de afectar y ser afectados, así como a nuestra potencia de actuar. Recordemos que Spinoza entiende que los afectos alegres son los que aumentan nuestra potencia de acción, mientras que los afectos tristes serían los que nos sitúan en una posición pasiva. Del mismo modo, "las multiplicidades se definen por el exterior: por la línea abstracta, línea de fuga o desterritorialización según la cual cambian su naturaleza al conectarse con otras" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 25). En un estudio cartográfico, toda multiplicidad será definida por las líneas, conceptos, agenciamientos y dimensiones que lleva en la intención (DELEUZE; GUATTARI, 2011b).

Para la construcción de una metodología de enseñanza abierta a los afectos y a las fuerzas rizomáticas del pensamiento, debemos evitar caer en lógicas binarias que fijen posiciones dicotómicas y jerárquicas. También hay que refutar los ejes genéticos, las dimensiones suplementarias y la trascendencia, los modelos, las posiciones fijas de los árboles y las raíces que dividen, aíslan el conocimiento en segmentos y disciplinas cerradas y poco comunicativas.

Hay que hacer el múltiplo, no añadiendo siempre una dimensión superior, sino, por el contrario, de forma sencilla, con la fuerza de la sobriedad, en el nivel de las dimensiones disponibles, siempre $n-1$ (sólo así el uno forma parte del múltiplo, siempre restado de él). Resta el uno de la multiplicidad a construir; escribe $n-1$. Este sistema podría llamarse rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.21).

Abre el rizoma. Las experimentaciones y creaciones hacen que el pensamiento se conecte con aquello que afecta al cuerpo pensante, siempre de forma singular, única y sin repetición. Procediendo por fugas y reterritorializaciones, las rupturas asiginíficas hacen que el rizoma "aumente su territorio por desterritorialización" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 28). La descalificación de las ideas, incluso en la cartografía, reduce las leyes de combinación del pensamiento. Reducción compensada por el aumento de esas mismas leyes mientras que la cartografía proporciona posibles experimentaciones en la producción rizomática de un mapa de intensidades.

Si el mapa se opone a la calcomanía es porque está totalmente volcado a una experimentación anclada en lo real. [...] Es parte del rizoma. El mapa es abierto, es conectable en todas sus dimensiones, desmontable, reversible, susceptible de recibir constantes modificaciones. Puede romperse, invertirse, adaptarse a asambleas de cualquier naturaleza, preparadas por un individuo, un grupo, una formación social. Puede ser dibujado en una pared, concebido como una obra de arte, construido como una acción política o como una meditación (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 30).

Descalcificamos y reproducimos ideas al hablar de los movimientos y agenciamientos curriculares vividos en el pasado. Concatenamos ideas para organizar conceptualmente el caótico agenciamiento curricular de la experiencia pedagógica mapeada. Sin la temporalidad de los encuentros físicos, los agenciamientos se conectan entre sí, con lugares, sabores, recuerdos, hechos, colores, olores, dolores y amores anclados en hechos y afectos, presentes y pasados.

La propuesta de una metodología cartográfica, que acoge el pensamiento y la diferencia en toda su complejidad rizomática, no invalida otras metodologías, ni siquiera la lógica del pensamiento arbóreo. No hay oposición entre rizoma y árbol/raíz. Esta lógica binaria y dicotómica no tiene cabida en el plan. Rizoma tiene múltiples entradas, por las que podemos entrar y salir. Después de todo, también:

[...]En los rizomas existen estructuras arbóreas o radicales, pero, a la inversa, una rama arbórea o una división radicular puede volver a brotar en el rizoma. La demarcación aquí no depende de análisis teóricos que impliquen universales, sino de una pragmática que compone las multiplicidades o conjuntos de intensidades. En el corazón de un árbol, en el hueco de una raíz o en la axila de una rama, puede formarse un nuevo rizoma. O es un elemento microscópico de la raíz del árbol, una radícula, que incita a la producción de un rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 33).

Al igual que la cartografía, el pensamiento implica la construcción de territorios y, teniendo en cuenta que aquí estamos hablando de cartografía desde la noción de rizoma, es necesario ser conscientes de otra cuestión. Si defendemos que el pensamiento no se limita a la lógica arbórea, que parte de un único centro de determinación, sino que está ligado a indefinidas conexiones afectivas, podemos entender que forma un territorio, múltiples territorios. Cuando tenemos una idea, ésta ocupa un lugar plano de consistencia formado por todas las referencias y afectos que, para nosotros, están asociados a ella. Por lo tanto, para poder plantear un cambio curricular, vinculado no sólo a un simple cambio metodológico, sino en los cambios que implican los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario primero una desterritorialización de los métodos que lo preceden. Recordamos que toda reterritorialización implica un proceso de desterritorialización, y en ese entretiem po hay un abismo, un vacío no vacío, que es el momento de mayor posibilidad de potencia. Porque es en la ruptura donde es posible el cambio y, en ella, la creación. Es en este abismo donde el albedrío de los afectos determinará la dimensión de los mismos, aumentando o disminuyendo los grados de potencia del cuerpo.

En la teoría espinosiana, un cuerpo restringido reduce su poder de acción, produciendo tristeza, al igual que un cuerpo estimulado tiene su poder aumentado. Lo mismo ocurre con el

pensamiento, porque "si una cosa aumenta o disminuye, estimula o frena la potencia de nuestro cuerpo para actuar, la idea de esta cosa aumenta o disminuye, estimula o frena la potencia de nuestra mente para pensar" (SPINOZA, 2009, p. 106). En base a esto defendemos un currículo afectivo, en el sentido de que estimular las pasiones alegres aumenta la potencia de actuar y, en consecuencia, la potencia de pensar.

Como en la renovación de un edificio, en la que se conservan partes de la estructura que queremos cambiar para que no se derrumbe por completo, un proceso de reformulación del currículo tiende a preservar algunas estructuras ya existentes, de lo contrario no estaríamos hablando de reformulación. La propia idea de una reterritorialización conlleva la idea de una transformación de algún territorio ya existente, y no de algo nuevo, pues de lo contrario sería simplemente una territorialización. Un pensamiento rizomático nunca ignora los afectos previos de un cuerpo, ni siquiera si pudiéramos borrar la memoria consciente de alguien, aun así, esta persona construiría sus pensamientos a partir de otros campos perceptivos del cuerpo, como el inconsciente, la intuición y tantos otros sensores informativos que conforman la existencia.

Hay que guardar lo suficiente del organismo para que pueda recomponerse en cada amanecer; pequeñas provisiones de significación e interpretación, también hay que guardarlas, incluso para oponerlas a su propio sistema, cuando las circunstancias lo requieran, cuando las cosas, las personas, incluso las situaciones nos obliguen; y pequeñas razones de subjetividad, hay que guardar lo suficiente para poder responder a la realidad dominante.. (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 26).

La propuesta de un currículo que priorice la producción de afectos alegres, estimulando y aumentando el poder de acción es, en primer lugar, reconocer la diferencia y la multiplicidad como fuerza vital. Es producir estructuras y estratos para que las líneas de fuga las hagan estallar en deseos de creación. Creación de diferencias, singularidades y transformación de significados y palabras en la comprensión de lo que nos es común: la existencia compartida y las múltiples formas de percibirla y vivirla.

REFERENCIAS

ALTIERI, M. *et al.* **Agroecología**: bases científicas para una agricultura sustentável. 3. ed. Ver. ampl. São Paulo: Expressão Popular, AS-PTA, 2002. 592 p.

CATANHEDE, C.; LIBÓRIO, P. Segunda Casa: a construção de uma proposta de educação em agroecologia para crianças. **Cadernos de Agroecologia**, v. 13, n. 1, 2018. ISSN 2236-7934

CORAZZA, S. M. *et al.* Escriteituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 1029-1043, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9shzjMpKnNGtLwdS3V9Z54L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Trad. Suely Rolnik. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciC3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, 2006.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 143-155, 2002.

GAUTHIER, J. O que é pesquisar-entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, p. 13-33, 1999.

GONÇÁLVES, R. A superioridade racial em Imanuel Kant: as justificações da dominação europeia e as suas implicações na América Latina. **Kínesis**, Marília, v. 7, n. 13, 2015.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. São Paulo: Ed. Campinas & Papirus, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. 1. ed. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MBEMBE, A. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Trad. Renata Santini. 1. ed. São Paulo: Edições, 2018. 80 p.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. 1. ed. São Paulo: Gaia, 2003. 240 p.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Cómo referenciar este artículo

FELDENS, D. G.; CATANHEDE, C.; FUSARO, L. Qué puede hacer un currículum? Breve ensayo sobre el currículum en inmanencia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2835-2860, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i4.15689>

Enviado el: 01/08/2021

Revisiones necesarias: 25/09/2021

Aprobado el: 01/10/2021

Publicado el: 21/10/2021