El planteo de rizoma de Deleuze aplicado a las prácticas interdisciplinarias educativas

Zoraya ORSI* Cerp del SW – Colonia
José Luis SALAZAR** IFD de Maldonado
Yenny PIÑEIRO***Cerp SW – Colonia – IFD San Ramón

Resumen

La palabra interdisciplinariedad parece haberse convertido en el discurso pedagógico en una palabra "llave" cuando hablamos de las prácticas educativas o cuando hacemos mención a la organización del trabajo escolar académico.

La emergencia del concepto parece estar asociada a dos hechos: en primer lugar, se asiste a una fragmentación creciente de los objetos de conocimiento en las diferentes áreas. Dicha fragmentación no ha tenido como contrapartida un incremento de una visión de conjunto del saber instituido, más bien se ha tornado desorientadora, lo que ha llevado a la producción de especializaciones las que han provocado en muchos casos la clausura de los discursos.

Por otro lado, se visualizan dificultades para enmarcar, conceptualizar, determinados fenómenos que ocurren en la realidad educativa los cuales no pueden ser abordados desde una única disciplina. Desde la perspectiva planteada por G. Deleuze, el trabajo se propone reflexionar sobre la importancia de desarrollar un pensamiento rizomático que posibilite la creación de espacios para desplegar desde la interdisciplinariedad la reconstrucción de una unidad perdida la cual presupone el desenvolvimiento de diferentes disciplinas y la exploración y explicitación de cuestiones culturales subyacentes . Por otro lado, aproximar a las prácticas educativas la perspectiva rizomática puede permitir que las territorializaciones en el proceso educativo puedan generar procesos de desterritorialización y de cambio en la forma de aproximarnos a la realidad educativa.

Desde la perspectiva planteada, la invitación es a pensar la educación y las prácticas educativas desde nuevos puntos de fuga, los cuales permiten la construcción de un nuevo ethos profesional desde el cual todo encuentro es posible.

* Profesora de Filosofía y de Pedagogía zorsister@gmail.com
** Profesor de Filosofía y de Pedagogía. joselsalazar@adinet.com.uy
*** Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en C. Antropológicas. Magíster en Ciencias.Humanas opción Antropología de la Cuenca del Plata, Profesora de Sociología de la Educación e Investigación Educativa. antroyenny@hotmail.com

Palabras clave

Rizoma-transversalidad-especificidad-complementariedad- representación

Abstract

The word interdisciplinarity seems to have become the pedagogical discourse in a word “key” when we speak of educational practices or when we mention the organization of academic school work.

The emergence of the concept seems to be associated with two facts: first, there is an increasing fragmentation of knowledge objects in different areas. This fragmentation has not had as counterpart an increase in an overall vision of the instituted knowledge, rather it has become disorienting, which has led to the production of specializations which have caused in many cases the closing of the speeches.

On the other hand, difficulties are visualized to frame, conceptualize, certain phenomena that occur in the educational reality which can not be approached from a single discipline.

From the perspective proposed by G. Deleuze, the work aims to reflect on the importance of developing a rhizomatic thinking that enables creationof spaces to unfold from the interdisciplinarity the reconstruction of a lost unit which presupposes the development of different disciplines and the exploration and explanation of underlying cultural issues. On the other hand, bringing the rhizomatic perspective closer to

educational practices can allow territorialisations in the educational process to generate processes of deterritorialization and change in the way we approach the educational reality. From the perspective proposed, the invitation is to think about education and educational practices from new vanishing points, which allow the construction of a new professional ethos from which every encounter is possible.

Keywords

Rhizome-transversality-specificity-complementarity-representation

> *“As aulas foram una parte da minha vida, eu as dei com paixâo. Nâo sâo de modo algum como as conferências,porque implicam uma longa duracâo,e um pùblico relativamente constante, às vezes durante vàrios años. È como um laboratòrio de pesquisas: dà-se um curso sobre aquilo que se busca e nâo sobre o que se sabe. E preciso muito tempo de preparaçâo para obter alguns minutos de inspiraçâo. Um curso ê uma espècie de Spreshgesang {canto faldao}, mais pròximo*

da mùsica que do teatro. Nada se opôe, em principio, a que um curso seja um pouco atè como un concerto de rock"

G.Deleuze. Conversacôes. 1992

Desarrollo del Punto

Nuestro propósito consiste en aplicar el concepto de pensamiento rizomático de Deleuze a la problemática educativa: relación Teoría-Práctica, en relación a varios aspectos. Problemática en cuanto a las propuestas teóricas que desde la Institución educativa se plantean y a las que en la Institución de Profesionalización docente, se aceptan como legítimas. Vivimos como 'en dos mundos': el que ´plantea la necesidad de nuevas perspectivas, de cambiar ' los conceptos a través de los cuales 'vemos' 'la realidad' y aquel en que 'la realidad' está 'dada', 'naturalizada', y el cambio no va más allá del discurso.

El concepto de pensamiento rizomático (Deleuze, Guattari, 2009) es una manifiesto a favor de una nueva imagen de pensamiento, una metáfora contra el pensamiento arbóreo (universal y representativo) . El paradigma arbóreo somete el pensamiento a pensar sobre el suelo de lo "cierto", busca el principio. La Institución de profesionalización, y, a veces, la propia Institución de Formación, pretende transmitir al estudiante-practicante, la idea de que aquello a hacer en el aula es 'Uno', 'único': la institución posee 'la verdad'.

El rizoma dice "no" al punto de origen o principio primordial como eje del pensamiento. De ese modo , el "novato" - salvo excepciones – debe remitirse a reproducir las prácticas que la institución admite como legítimas – fundacionales – para el tratamiento de las cuestiones didáctico – pedagógicas – que no pueden desligarse de lo social - . Y su creatividad, promovida y legitimada, desde la teoría, en muchos casos, por la propia institución de Formación, es considerada "inadecuada", desde la jerarquía.

El pensamiento rizomático, de este modo, incluye los siguientes principios:

Principio de Conexión y de Heterogeneidad: "cualquier punto del rizoma puede ser conectado con otro y debe serlo. Eso no sucede ni en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden." (Deleuze y Guattari, 2006 p. 13)

Cualquier acto educativo, debe suponer la inclusión de rasgos biológicos, políticos, económicos, artísticos, etc. de este modo, el conocimiento, el saber "evoluciona por tallos y flujos subterráneos" (Deleuze y Guattari, 2006 p. 13) construyendo una realidad esencialmente heterogénea.

Principio de Multiplicidad: “sólo cuando lo múltiple es tratado como sustantivo, multiplicidad deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto”

(Deleuze y Guattari, 2006 p. 14) y pasa a tener “determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar si que ella cambie de naturaleza…” (Deleuze y Guattari, 2006 p. 14) Esto significa que el acto educativo se transforma de un acto de transmisión a uno de descubrimiento. “Un agenciamiento es, precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. (…) En un rizoma sólo hay líneas.” (Deleuze y Guattari, 2006 p.14) Diferentes líneas que se desarrollan durante el acto educativo en que, los protagonistas: docentes y estudiantes, desarrollan las distintas posibilidades a que la discusión conduce. “Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según cambian de naturaleza al conectarse con otras.” (Deleuze y Guattari, 2006 p. 14)

El acto educativo, de este modo, se libera de los constreñimientos previamente establecidos y que lo confinaban a no más que a los límites impuestos por la Institu ción. De este modo, un mismo punto o temática del currículum, puede derivar según distintas líneas de fuga a recorrer distintos territorios.

Principio de ruptura asignificante: “ frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras y atraviesan una. (…) todo rizoma comprende líneas de segmentariedad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarías surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma.” (Deleuze y Guattari, 2006 p. 15).

Un determinado contenido temático, para adquirir sentido debe ser pensado desde ‘lo real’, por eso es imposible compartimentarlo sin que pierda ‘realidad’. Al contrario, y, sin temores, debe ser pensado desde sus múltiples relaciones, es decir desde la interdisciplinariedad, como una totalidad.

Principio de cartografía y de calcomanía: “un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda(…) La lógica del árbol es una lógica del calco y de la reproducción.” (Deleuze y Guattari, 2006 p. 17)

Es distinto el acto educativo cuando el supuesto de partida es ‘la lógica del árbol’: se ‘calca’ lo que ‘se da por hecho’. La ‘realidad’ es el calco. Sin embargo cuando se supone –y el supuesto es ‘público’, los estudiantes tienen conciencia de ello-que hacemos ‘el mapa’-representamos la realidad-, tenemos la posibilidad de darnos la libertad de pensar en otras representaciones posibles.

En consonancia con el pensamiento rizomático, Guattari propuso la transversalidad, como forma de atravesar las relaciones entre las personas, a partir de la ruptura del concepto de transferencia del Psicoanálisis como jerárquico y unitario. Este concepto se extendió al conocimiento y así se comenzó a considerar saberes 'transversales'.

Cuando analizamos el Objeto de estudio de la Sociología-Sociología de la Educación vemos que el objeto de estudio de la primera nació-en el seno de la corriente positivista - unido al proceso de conformación y legitimación de los Estados nacionales en el siglo XIX y comienzos del XX. Era necesario promover la cohesión social- bajo la forma de educación moral- frente a la diferenciación derivada de la nueva organización del trabajo, el surgimiento del movimiento internacional de lucha contra la explotación del obrero: la nueva clase social. De ahí el surgimiento de la institución educativa estatal. La Sociología nació, entonces, ligada al proceso de Socialización Secundaria, como forma de asegurar el control social y legitimar el proceso de acumulación capitalista- a través de la función de adaptación social ligada a la distribución de status, llamada por Durkheim 'división del trabajo social': articulación orgánica de las distintas funciones sociales. La Sociología de la educación, se desarrolla en el siglo XX, siguiendo la consolidación de los Estados de bienestar y a la vez, la de la educación que adquiere carácter hegemónico y se especializa en Instituciones que aseguran el consenso en torno a la posibilidad de ascenso social. La crisis de los años 60 y las teorías de la reproducción, hacen posible 'una nueva mirada' de las Instituciones educativas; en tanto la Teoría crítica, desde distintos ámbitos, proporciona un nuevo 'empuje' a las mismas, descubriendo nuevas intencionalidades.

Desde la Pedagogía vemos que son múltiples los problemas que plantea el solo hecho de la educación. El primero es el de un concepto actual de la misma, que puede expresarse de dos maneras distintas: La primera toma las notas esenciales del hecho educativo y la segunda nos da el inventario, la caracterización de los lineamientos espirituales que son los tipos de educación.

'Educación' significa por un lado ex – ducere: extraer de posibilidades germinadas, dormidas en cada ser, que son provocados por un ser distinto, el educador. Nos estamos aquí refiriendo a la relación humana educando - educador. Pero ducere significa además, guiar. Aquí nos encontramos con un problema muy vasto: el problema de si la educación es coacción o liberación.

Desde la perspectiva de una Pedagogía Metafísica, educar sería desenvolver todas las posibilidades de la naturaleza humana, orientar al hombre hacia la perfección, desarrollar lo que tiene en potencia y en lo que puede llegar a convertirse. Así, para Platón, la verdadera educación ayuda al hombre a superar su existencia empírica y a dirigirse a las esencias verdaderas, al mundo de las ideas. En la Edad Media, Santo Tomás caracteriza a la educación como instrumento para la realización de las potencialidades del hombre.

En el Siglo XVIII, el énfasis recae sobre el ideal del hombre racional y Kant define a la educación como un proceso por el cual el hombre llega a ser hombre.

Los límites de estos abordajes se encuentran en una visión parcial de los procedimientos educacionales, excesivamente centrados en el individuo: como un hombre 'universal', modelo ideal. Se trata por tanto de una visión individualista e intelectualista de la Pedagogía, que el educador polonés Suchodolski llama de **esencialista**.

El Siglo XVIII, se caracteriza por la búsqueda de rigor metodológico (Descartes, Bacon, Galileo, entre otros). También en Pedagogía surge el interés por el rigor de la Teoría cuando se relaciona con la Práctica. Comenio es un precusor en ese sentido. La preocupación se va a centrar en la importancia de conocer bien aquello que se quiere educar, pero es recién a partir de fines del siglo XIX, en que las ciencias humanas (Psicología, Sociología, Economía, etc.) comienzan a separarse de la Filosofía.

Se torna así posible la Pedagogía como superación de un conocimiento superficial: "pasar de las opiniones a las certezas" (Claparède, 1951)

Llegamos así, a la perspectiva sociológica: E. Durkheim (1911) el cual analiza por primera vez el carácter social de la educación, desarrollando un abordaje científico, y plantea entonces, su clásica definición: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclama de él la sociedad política en su conjunto y el medio social al que está particularmente destinado"

Así, la educación consiste en un esfuerzo permanente para imponer al niño maneras de ver, de sentir y hacer, a las cuales los no llegaría de forma espontánea.

Durkheim reservó para la Pedagogía un papel protagónico en la reflexión crítica y propositiva de la educación como fenómeno histórico - social, en su concepción de la Pedagogía como una teoría – práctica. Fue necesario para él, partir de una visión sobre lo que deberíamos considerar como teoría (ciencia) y como práctica (arte). Tal concepción alude a una racionalidad pragmática que asocia dos sentidos normativos: uno científico, explicativo e instrumental, y otro ético, teleológico y sustantivo. En ambos sentidos la racionalidad es propositiva, antes que definitiva y autónoma de las condiciones, necesidades y consecuencias de las prácticas.

En tanto que los fines están sujetos a las condiciones y necesidades sociales históricamente determinadas, estas teorías tienen que reflexionar sobre los propios fines en su actualidad y pertinencia. Para Durkheim los fines o ideales que orientan una práctica tienen que ser definidos, pero esta condición no supone concebirlos como definitivos. Su argumentación va dirigida a polemizar tanto con Rousseau como con Kant: la naturaleza humana se constituye y expresa psicosociogenéticamente y, por

ende, la “racionalidad” no es una categoría o facultad a priori e incondicionada. El “deber ser” se configura y significa como tal por la praxis humana que es histórica y concreta.

La Pedagogía deviene entonces, un conjunto de proposiciones teórico - metodológicos destinados a la orientación y realización del proceso educativo. Dukheim concibe, así, una ciencia de la educación - antes que Ciencias de la Educación - interrelacionada tanto con la Pedagogía como con diversas ciencias sociales. Hay un llamado a un trabajo interdisciplinario de dichas ciencias y de la Pedagogía. Previno, además: la especificidad de funciones no implica necesariamente la exclusividad en el ejercicio de la misma. Toda formación que habilita para un determinado campo de trabajo nunca es cerrada y fija, en múltiples y sucesivas prácticas se reconfigura constantemente.

Sin embargo, uno de los problemas que se plantean con ‘la educación’ es que del término ‘educar’ como proceso, que es lo que está implicado en ‘educare’ y en ‘ ex ducere’ se ha pasado a ‘educación’ y en ese pasaje, se ha perdido el carácter de ‘proceso’ de la educación.

Éste es uno de ‘los peligros del lenguaje a que hace referencia von Foerster, (1995) cuando se ‘cosifica’ el proceso: “Cuando un verbo es transformado en un sustantivo, de repente se nos cuela adentro como si fuese una cosa. Si estamos ante un proceso que puede convertirse en una cosa, vamos por mal camino. Muchas de nuestras dificultades para comprender se deben a que constantemente tratamos objetos que, en realidad, son procesos.” (Foerster von, Heinz, 1995 p. 3)

Y, una de las consecuencias de ello reside en que no se visualiza, desde la Institución educativa-de Formación como de profesionalización del egresado, el carácter rizomático de las Ciencias de la educación que, territorializan ‘el proceso educativo’, con el propósito de desterritorializarlo.

Conclusiones:

Consideramos entonces, que si bien esta concepción de Educación implica un avance en cuanto a ganancia de objetividad e inclusión en el campo científico, por otro, se pierde de vista que cada espacio-tiempo tiene una o varias educaciones diferentes- según grupos sociales-, con lo cual la educación del grupo hegemónico pasa a ser ***la educación*** de ese tiempo y lugar. Y esto, deviene especialmente importante hoy, en que ‘tenemos’ que ‘educar en la diversidad’- que incluye diferentes tipos de diversidades: entre ellas, la de origen social, relacionadas con diferentes habilidades que, la Institución educativa, ***intenta*** hoy, reconocer. Los estudiantes de las Instituciones de Formación Docente, captan rápidamente-de modo más o menos inconsciente-, la situación, de aparente contradicción, en su Práctica-Docente. Siguen vigentes los planteos de nuestro autor, para el mantenimiento de la cohesión y el control social:

sienten, entonces, que 'aquello'-la teoría- 'no tiene nada que ver' con lo que ocurre hoy, con la Educación como hecho social hoy.

Por su parte, los llamados Noveles Docentes-con hasta cinco años de egreso de la Institución de Formación- también manifiestan la problemática: la institución donde se insertan laboralmente, no acepta los cambios, encuentran serias dificultades para poner en práctica los anhelos, la necesidad de los cambios que en la institución de Formación, entraron a formar parte de su subjetividad. Entonces, la institución sigue manteniendo el carácter reproductor de 'la realidad'- 'una sola'-: la perspectiva 'arbórea'.

Por eso la necesidad de trabajar desde la Pedagogía y la Sociología, en forma conjunta…: promover la 'ruptura epistemológica' de Bachelard, desnaturalizar la realidad.

El problema es: los conceptos que planteamos en relación con la Educación, desde nuestras teorías, etc. hoy, en nuestros cursos, ¿están vigentes…? ¿son legítimos…? ¿para quién…? Esto es algo de lo que, en discusión con los estudiantes, y frente a los contextos socio-políticos –que incluyen la tecnología- en permanente cambio, pronto nos cuestionamos… ¿O, es acaso que los estudiantes no 'comprenden'…? ¿No comprenden la 'realidad' que les toca vivir…en las aulas, en su vida cotidiana? ¿Cómo se relacionan ambas…? ¿Qué significado atribuimos y atribuyen los estudiantes a 'comprender'…? "Comprender' significa, para los estudiantes, en nuestro entorno educativo que 'no comprende si no les explican…" (Ranciére, J. 2007 p. 23) De ahí, la importancia de reflexionar-con el propósito de elaborar propuestas alternativas, en conjunto con nuestros estudiantes, los docentes de 'mañana', que enfrentan hoy, en su Práctica-Docente, la contradicción Teoría-Práctica- desde la perspectiva de Deleuze: el rizoma como metáfora de 'la aventura del pensamiento', pensando desde cualquier 'punto', sin considerar 'el árbol'-conceptos fijos- o más bien, poniendo 'todo' en duda… para lograr una re-conceptualización-válida para 'hoy'.Como señala Bourdieu (2001) la investigación empieza con conceptos provisionales y termina con una nueva conceptualización. Partiendo de este supuesto, el grupo de estudiantes, pasa a ser un grupo en permanente situación de 'investigación'; legitimando de este modo, sus cuestionamientos, sus dudas, sus perspectivas y sus conclusiones, de las que tendrán conciencia, también ellos: son provisionales…y promoverán, en su Práctica Profesional, la actitud de constante cuestionamiento, de constante autocrítica-ahora no sólo de su propia Práctica desde la Didáctica – que ha sido el Pilar fundamental de la Formación Docente en nuestro país, sino también desde la Pedagogía y la Sociología: nuevos criterios a tomar en cuenta para el desempeño Docente.

Todo encuentro es posible: la adopción de un nuevo paradigma del saber significa, a la vez, otras posibilidades de abordaje del propio conocimiento. El paradigma rizomático rompe, así, con la jerarquización –en cuanto al poder, como en las prioridades de la circulación -, recorre 'líneas de fuga': múltiples posibilidades de conexiones, aproximaciones, cortes, percepciones. Promueve una nueva forma de 'tráfico' por en-

tre sus incontables campos de saberes, la cual es posible encontrarla en la transversalidad. ¿Nos atreveremos a proponer y proponernos tales cambios…?

Bibliografía

Arias, A.C. (1951) Filosofía de la Educación. Ed. Organización Median, Montevideo, Alba, A. de. (1990) Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.

Bourdieu, P. (2001) El oficio de Sociólogo, Siglo Ed. Madrid

Claparède, E. (1951) La escuela y la psicología. Losada. Buenos Aires

Deleuze, G. y Guattari, F. (2006) Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Pre-Textos. España.

Deleuze, G.,,Guattari,F. y Rincón,(2009) Rizoma Guadarrama. España Durkheim, E. (1976) Pedagogía y Sociología. Ed. Sìgueme, Salamanca. Durkheim, E. (1996) Educación y sociología. Ed. Península, Barcelona.

Filloux, J.C. (1994) Durkheim y la educación. Miño y Dávila. Buenos Aires. Foerster, Heinz von (1995) Visión y conocimiento. Disfunciones de segundo orden En: D. Fried Schnitman. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós Mexicana. México

Luzuriaga, L. (1946) Antología de Herbart. Losada. Buenos Aires

Mialaret, G. (1981) Ciencias de la educación. Oikos -Tau. Barcelona.

Rancière, J. (2007) El maestro ignorante. Libros del Zorzal. Argentina

B. Suchodolski.(1976) Fundamentos de pedagogía socialista. Ed. Laía. Barcelona