

**TENSIONES EN LA EDUCACIÓN POSITIVISTA: PERSPECTIVAS DE LA
VOLUNTAD DE PODER PARA UNA EDUCACIÓN CREADORA.**



Hugo Andrés Bravo Victoria

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
POPAYÁN 2024**

**TENSIONES EN LA EDUCACIÓN POSITIVISTA: PERSPECTIVAS DE LA
VOLUNTAD DE PODER PARA UNA EDUCACIÓN CREADORA.**



Universidad
del Cauca

Hugo Andrés Bravo Victoria

Trabajo de grado modalidad ensayo
para optar al título de filósofo

Director

Dr. José Rafael Rosero Morales

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
POPAYÁN 2024**

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi asesor, José Rafael Rosero Morales, quien ha sido parte de mi camino universitario, por su dedicación y paciencia, sin sus palabras y correcciones precisas, no hubiese podido lograr llegar a esta instancia tan anhelada. Muchas gracias por sus múltiples palabras de aliento cuando más las necesité; por estar allí cuando mis horas de trabajo se hacían confusas.

Quiero agradecer a mi abuela Berta María Grueso y a mi padre Hugo Bravo, que siempre me han brindado su apoyo incondicional para poder cumplir todos mis objetivos personales y académicos. Siempre han sido mis mejores guías de vida; ellos son quienes, con su cariño, me han impulsado siempre a perseguir mis metas y nunca abandonarlas frente a las adversidades. Gracias por ser quienes son y por creer en mí.

Agradezco inmensamente a mi compañera de vida, Adriana Tocoche, a quien amo y agradezco por tenerme tanta paciencia, estar a mi lado en todo momento y por darme su amor todos los días. Todo esto me motiva a cumplir todo lo que me propongo; eres mi inspiración y mi motivación.

Agradezco inmensamente a mi compañero Robinson Andrés Yandún, quien se ha convertido en mi amigo, cómplice y hermano. Gracias por las horas compartidas, los trabajos realizados en conjunto y las historias vividas. Hoy nos toca cerrar un capítulo maravilloso en esta historia de vida, y no puedo dejar de agradecerle por su apoyo y constancia al estar en los momentos más difíciles.

“No se educa para la vida, la educación es la vida”.

John Dewey.

"La 'voluntad de poder': esto es, en efecto, lo que es la vida misma, y ninguna otra cosa más allá o detrás de ella; y lo que es voluntad de poder es la misma voluntad de vida".

Friedrich Nietzsche.

Contenido

Agradecimientos	3
Introducción	6
1. La educación y su tiempo: hacia un marco normativo común desde el positivismo.....	9
2. La educación y el poder.....	14
3. Otra educación como posibilidad	22
Conclusiones.....	29
Bibliografía.....	31

Introducción

La relación entre educación y filosofía ha sido un área de profunda comunión a lo largo de la historia, especialmente en los importantes acontecimientos históricos de Francia que pasaron a influir en otros contextos internacionales. Desde pensadores ilustres y críticos, hasta enfoques educativos de proyectos de realización científica, industrial, utilitarista o de valores que aporten al desarrollo integral y al conocimiento en la formación. La educación también ha sido objeto de regulación y de mecanismos de desarrollo y cooperación política para la nación francesa en el siglo XIX. Por ejemplo, desde el panorama de la Tercera República Francesa, en 1881 se decretó la “Ley Ferry”, la cual declara a la enseñanza primaria como pública y gratuita, y la ley de 1882 impone la laicidad en los establecimientos públicos. Estas son algunas de las influencias y categorías descriptivas en las que se basa la educación y la sociología del francés Émile Durkheim. Además, en el siglo XIX se encuentra en auge la Segunda Revolución Industrial Europea, la cual se expresaba en el amplio desarrollo del capitalismo y de las ciencias empíricas, las cuales tienen como fuente primordial el método científico, abarcando solo lo experimental como línea a seguir para la búsqueda del conocimiento auténtico, o, según Auguste Comte, del conocimiento positivo.

En tal sentido, Durkheim estructura en la sociedad moderna la pedagogía científica y experimental como la pedagogía científica de la educación y, por tanto, la fundación de la educación moderna como una enseñanza que confía en la razón y en los conocimientos a priori de los objetos para formar ideas en la razón pura, las cuales tienen efectos en los usos prácticos. Además, Durkheim agrega que existen dos elementos fundamentales que orientan la educación: 1) la construcción histórica de la educación basada en las necesidades sociales de un momento

particular y 2) que la educación es un sistema de prácticas de instituciones organizadas a través del tiempo, a saber: la cultura, la religión, la familia y la nación.

Ahora bien, la crítica a la tesis funcionalista de la educación de Durkheim surge al contestar la siguiente pregunta: ¿Cómo aceptar el idealismo absoluto de la concepción del sujeto en la sociedad, el cual, además, se inclina en su naturaleza hacia destinos diferentes a la moral, la cooperación entre individuos, las instituciones sociales y las costumbres, cual Diógenes de Sinope? Esto quiere decir que Durkheim denota la afinidad de la identidad a través de la sociología o de las instituciones organizadas previas o existentes al nacimiento del individuo.

Esta condición identitaria, por tanto, tiene condiciones de representación y reconocimiento: es decir, del poder de reconocimiento en la sociedad, que siempre se encuentra en dinámica de acuerdo con un momento histórico, por ejemplo, del clero religioso y la monarquía, de la Ilustración en Francia o de la aristocracia post-revolución francesa. En esa medida, esta tesis plantea el relacionamiento del poder en el orden de la educación y su tiempo, pero tomando al poder en términos de Gilles Deleuze, es decir, el poder como un principio inmanente de potencia o fuerza activa en el acto, y, por otro lado, el sentimiento o afecto sensible. Además, se orienta bajo la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los puntos de encuentro y de desencuentro alrededor de la identidad desde la filosofía de la educación en estos dos sistemas?

Este marco del francés Gilles Deleuze permite, en esa medida, que la educación no sea un instrumento lineal únicamente en la búsqueda de la razón para la representación de la identidad del individuo dentro de un colectivo social. Más bien, las fuerzas de relación o de poder, las cuales denotan un principio estructurador del mundo, del ser, forman un sentido que es la fuerza que mantiene a algo y, por tanto, le da un valor vitalista que no tiene esencia trascendental, dualidad o sistema jerárquico, sino una identidad desde la diferencia heterogénea, desde la

efímera encrucijada de la repetición del cambio y la conexión con otras fuerzas, como ocurre, por ejemplo, en el aprendizaje por descubrimiento a través del juego, lo que se denomina en este trabajo como “educación creativa”.

Así, esta “educación creativa”, que es la fuerza de relaciones de potencia, se encamina, distanciándose de las categorías eurocéntricas de la verdad experimental y verificable, hacia un enfoque de las diferentes dinámicas en un espacio dado, las cuales generan comunidad. Esto permite, en su máxima holgura, un reconocimiento de saberes otros, de sensibilidades distintas que sobreviven de una alteridad silenciada y permite visibilizar ontologías locales.

Al final, se reflexiona sobre cómo esta visión del sujeto en proceso, la disolución del sujeto-naturaleza o la producción fluida de fuerzas, permiten una reflexión sobre una educación alternativa como posibilidad, teniendo en cuenta que el positivismo sigue influyendo hasta la actualidad. Este paradigma permite pensar en la Otridad epistémica, o, en otros términos, lo oculto o lo que está detrás de... las agonías ontológicas ocultas por las sinergias de las instituciones del poder y los simulacros. En dicho marco, la educación creativa establece condiciones para un mundo entramado en fuerzas de relación, fuerzas que se alían y fuerzas basadas en la creación y la relación a través del contexto, en sistemas de lenguaje y en las relaciones de poder. Para explorar estas ideas, el desarrollo de la pregunta problema resulta en las siguientes intervenciones: 1) la educación y su relación con el tiempo: hacia un marco común desde el positivismo. 2) la educación y el poder. 3) otra educación como posibilidad.

1. La educación y su tiempo: hacia un marco normativo común desde el positivismo

El trazado de la educación obedece, entre otros, a la gran influencia de los acontecimientos sociales de un momento histórico específico; ésta es la principal causa de la estructuración de la educación positivista en Émile Durkheim, así como también de la demanda de hombres y mujeres de la necesidad social de ese momento, a saber, el interés por la ciencia. Es decir, esa necesidad que parte del interés de irrumpir en ese engranaje o complejidad de la sociedad moderna, industrial y capitalista. De igual manera, en el espacio político, este panorama urge de una nueva construcción de valores morales que orienten a toda la sociedad; para ello, el autor ahonda en las instituciones como la familia, la religión, los partidos políticos y la nación.

De esta manera, en el siglo XIX, el auge de crear una nueva organización social o un marco normativo común parte de la situación actual de Francia de esa época, la cual estaba influenciada por las manifestaciones parlamentarias y republicanas de la primera República Francesa, la transición del Primer Imperio Francés por Napoleón Bonaparte y también por la restauración conservadora de la monarquía. En este panorama de conflicto de intereses, lo cual manifestaba la gran problemática de orden social de esta nación, se recrudeció aún más en 1870 por la guerra franco-prusiana. Cabe destacar que en ese momento ocurrían a la par grandes reformas legislativas, como, por ejemplo, condiciones favorables para los trabajadores; todas estas iniciativas estaban permeadas por la Ilustración hacia muchas áreas del ambiente social.

Teniendo en cuenta este panorama, Durkheim reflexiona sobre un horizonte de una “filosofía positiva que precediera la organización de la sociedad o la reforma de la educación, en el sentido de sustituir la educación teológica y metafísica por una educación positiva” (Durkheim, 2002, p. 60). En esa medida, se puede comprender que la apuesta de la educación se traduce en una reorganización positiva de la sociedad y, por tanto, relaciona todos los aportes de

las bases científicas experimentales en boga sustentadas en el método, con la intención de avanzar hacia una educación fundada igualmente sobre una plataforma científica.

Tales intenciones propenden a establecer un nuevo marco común garantizado por una educación a la cual le corresponde socializar e incorporar una base con los valores éticos y ciudadanos, así como también brindar a todas capacidades para la industria. Así, por ejemplo, lo expresa el panorama de la Tercera República Francesa en 1881, en la cual el parlamento legislativo decretó la “Ley Ferri”, que declara a la enseñanza primaria como pública y gratuita, y la ley de 1882 impone la laicidad en los establecimientos públicos. Por otro lado, se busca satisfacer la demanda técnica de las tareas industriales del capitalismo.

Este desarrollo integral de las capacidades desde el marco de la educación es la “acción que ejercen los adultos sobre los jóvenes” (Fernández, 2021, minuto: 8) y determina de este modo que los sistemas educativos alcancen y satisfagan una necesidad social que instruye hacia la especialidad de las funciones. De esta manera, es de profunda importancia en Durkheim la postulación de una educación desde los estamentos históricos, es decir, que responde a los sistemas sociales de la época.

Para ello, son dos los principales componentes para establecer la educación. El primero es que nace de las interioridades de la estructura social, y por tanto esto permite que “los sistemas educativos varíen según la época, el país donde se desarrollan y dependan de las necesidades sociales que tenga la sociedad en ese momento particular” (Fernández, 2021, minuto: 23). Desde luego, esta demanda se ancla hacia la evolución social expresada como desarrollo industrial y se satisface en la formación de la segmentación de las tareas específicas de los sujetos. Esto genera como consecuencia, entre otras, la separación de la relación del poder eclesiástico en el monopolio del saber.

Como segundo punto, “la perfección de la conducta o comportamiento, en tanto que no existe una perfección en el actuar si no hay patrones de conducta socialmente aceptados que cambian históricamente” (Fernández, 2021, minuto: 11). Este señalamiento hace relación a estipular la anulación de la individualización del progreso en la industria y los deseos individuales, tomando el concepto de la libertad individual utilitarista de Stuart Mill, pero en el sentido de que el utilitarismo tiene como fin último en el sujeto la búsqueda de una acción correcta o útil que proporcione bienestar a la mayor cantidad de personas para establecer el orden social.

Ahora bien, este valor correcto y las normas comunes compartidas deben estar respaldadas a través de ciertos canales institucionales. En este sentido, se puede comprender que la educación se encuentra desde un paradigma de interrelación y el análisis sistemático sobre la reglamentación e identificación de conductas comunes en los círculos sociales y culturales, a lo que Émile Durkheim (1956) denomina hecho social.

De esta manera, se localiza en el autor la identificación de una educación sujeta en la manifestación de obediencia a la autoridad institucional: es decir, de la convención mayoritaria para poder ser libre o conseguir su bienestar, bajo un poder legitimado por la comunidad social impersonal, justificando que, “la libertad es hija de la autoridad bien entendida. Porque ser libre no es ser lo que uno le plazca: es ser señor de sí, es saber proceder con razón y cumplir con su deber” (Durkheim, 1956, p. 97). Esta es, por consiguiente, una premisa que connota algunos principios de la moral laica, que según Durkheim (1956), debe impartir la educación en los niños.

En la obra de Émile Durkheim *"Educación moral"* (2002), se pueden establecer algunos parámetros para el reconocimiento de la moral laica en relación con la educación y la sociedad,

que se enmarcan bajo el criterio de las nociones comunes en los aspectos de la moralidad que el autor reconoce bajo el espíritu de disciplina y la vinculación a los grupos sociales con los cuales se abordan los elementos necesarios para construir en los niños, a través de voluntad social, los valores de la moralidad.

Este paradigma educativo comprende el marco normativo común y sigue los siguientes elementos y órdenes: conducta, bienestar, norma social y, por último, moral social. Para interpretar y comprender así el esquema sobre el entendimiento de las relaciones en las esferas de las instituciones organizadas y sus necesidades a través del tiempo y que están en relación con otras instituciones como la familia, la nación, los partidos políticos, el estado laico y el ideal general de la cooperación entre individuos a través de un imperativo moral aceptado como bien social o, en otras palabras, una religión, no de Dios, sino de una conciencia colectiva propia entre los hombres.

Émil Durkheim (2002) genera una caracterización de las conductas y el entramado de las obligaciones que son el caldo de cultivo para consolidar a la moralidad como un hecho universal. Así, la educación, como reglas morales preestablecidas, debe cumplir, para su comprensión, un carácter descriptible de sus diferentes dinámicas y comportamientos, como agente regulador de la sociedad, formalizándose a través de la institucionalidad y su reconocimiento epistémico y social.

De acuerdo con esto, las proposiciones, para el entendimiento del accionar y la regulación de la conducta en Durkheim se encuentran establecidas y predeterminadas incluso de manera prescrita antes de que nazca un nuevo ser. Así, tales conceptos morales, experimentados en las actividades cotidianas, forman con el tiempo prácticas aceptadas que forman normas y costumbres. “La moralidad supone, pues, una determinada aptitud para repetir los mismos actos

en las mismas circunstancias y, por consiguiente, implica cierta capacidad de adquirir hábitos, una cierta necesidad de regularidad” (Durkheim, 2002, p.55).

Ahora bien, este absoluto de la norma común, como se evidenció, está relacionado con una naturaleza o una parte contradictoria a ella en el sentido de que deja de lado la *anormalidad social* (se vincula con lo prohibido, ilegal y desaprobado), la discrepancia y el conflicto. Además, lo anómalo, según esta tesis, desde el marco de la educación creativa, puede representar lo diferente como forma de creación, es decir, que lo no creado tenga lugar. En esa medida, se denota que “el positivismo social es el romanticismo de la ciencia surgido en la necesidad de convertir la ciencia en la base de un nuevo orden moral, social y religioso” (Abbagnano, 1964, p. 366). Esta pretensión de fundar una religión de la humanidad o lo que otros llaman el “último romanticismo”, que conllevaría a una revolución hacia el resto de Occidente, permite un lugar de reflexión de la filosofía de la educación que abre una brecha hacia otras posibilidades.

Ahora bien, la crítica a la tesis funcionalista de la educación de Durkheim surge al contestar la siguiente pregunta: ¿Cómo aceptar el idealismo absoluto de la concepción del sujeto en la sociedad, el cual, además, se inclina en su naturaleza hacia destinos diferentes a la moral, la cooperación entre individuos, de las instituciones sociales y las costumbres, cual Diógenes de Sinope? Esto quiere decir que Durkheim denota un panorama de la aceptación desde la convención de la norma, sin embargo, la *norma*, según esta tesis abarca también lo diferente como forma de creación, en educación y en todos los aspectos, incluso, la renovación de las normas y las costumbres. Esta fuente de renovación para hacer posible el conocimiento, de planteas desde la voluntad de poder¹ en Gilles Deleuze, en donde, el poder de caracteriza como

¹ Refiero al concepto de voluntad de poder que Deleuze toma de Nietzsche, donde la voluntad no proviene del carácter de la psicología o de las facultades humanas, sino que es “un motor interno presente en todos los procesos orgánicos (...) un principio aplicable al universo entero” (Llacer, T., 2015, p.108). Además, que el amplio concepto de

un principio inmanente de potencia o fuerza activa en el acto y, por otro lado, la fuerza como sentimiento o afecto sensible.

2. La educación y el poder

El presente capítulo presenta algunos debates y discusiones en relación con el poder y el marco de la educación, lo cual permite reflexionar cómo es posible el pensamiento en las diferentes experiencias del mundo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que “el mundo es voluntad, esto es voluntad de vivir, voluntad ciega e irracional, sin justificación ni meta” (Abbagnano, 1964, P.334). Entendiendo de esta manera a la voluntad de poder como un proceso o fuerzas generales que están inherentes en todos los procesos orgánicos.

Así pues, interesa colocar en tensión la parte binaria o dividida en Durkheim, expresadas en el mundo individual: orgánico-psíquico y el mundo social, lo cual genera, mediante la consideración de pensar lo externo como un hecho social, como una “cosa” para ser estudiada, el fundamento del principio de identidad y conserva a la educación desde una costumbre histórica y filosófica de reconocer desde lo inmóvil, lo eterno, lo quieto, hacia una apuesta de la educación desde un poder puramente relacional de las diferentes fuerzas.

La voluntad de poder en Nietzsche (2000), es el establecimiento de una filosofía de la inmanencia radical, pues para él, en el mundo en el ser, no hay más que la inmanencia. En ese sentido, forma resistencia a creer en las formas de conocimiento trascendental, en donde “no podemos percibir nada sino en el espacio y en tiempo” (Abbagnano, 1964, p.287) Esto, como se

poder en esta tesis puede relacionarse, según Deleuze, a la puissance (potencia) o pouvoir (poder), que, al relacionarlo con fuerza, denomina, “relaciones intensas”. En Nietzsche la “Der Wille zur Macht” que tiene muchas interpretaciones, puede entenderse como fuerza interna fundamental de la naturaleza, la energía creativa.

ha señalado, permite el estudio del ser de las cosas, por ejemplo, mediante la línea de principio de identidad como fundamento para el estudio de lo que está “afuera”. Esto quiere decir que la identidad está dada en la afirmación de que una cosa es igual a si misma ($A = A$), Sócrates es igual a Sócrates.

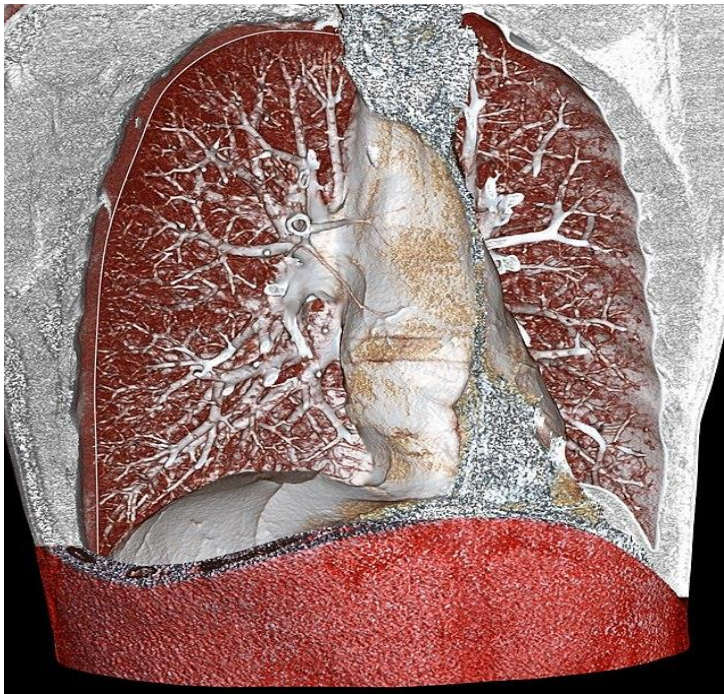
Sin embargo, la representación de lo idéntico es lo que deja de lado o restringe la diferencia. “Más allá de la identificación que le podemos dar a cada cosa, hay variaciones de intensidad. Cada persona, más allá de la identidad que nos confiere, y no solo a los humanos, tiene diferentes grados de intensidad en la corporalidad, en el lenguaje, etc.” (Villapadua, 2017, minuto: 01: 21). En este sentido, se comprende que lo intensivo, término apropiado de la física moderna como fuerza o potencia transferida y determinadas en intercambios de energía según proposiciones de área, y como forma de comprender el mundo, tiene un desmarque con lo extensivo como forma tradicional en el conocimiento, en donde ha primado el espacio, las magnitudes y no la temperatura, los grados.

Así, con cada ser, todas las singularidades o la voluntad de poder, el mundo es considerado como esas fuerzas de relación, en donde se encarnan todas las singularidades en el plano inmanente, rizomático (ver imagen 1y2), es decir como el tronco pulmonar humano, arteria por la que fluye sangre hacia los demás tejidos, donde todo está mezclado e interconectado entre todo. Es en el plano inmanente donde “están co-presentes y se hacen posibles todas las potencialidades (...) todo potencial, todas las combinaciones posibles que puedan tener las singularidades” (Villapadua, 2017, minuto: 01: 27). Este fundamento rizomático y sus conexiones, como forma de entender la existencia del mundo que Deleuze (2010) compara con el caminar instintivo de las hormigas, en donde por inercia, al encontrarse con otra o con algo, ésta se bifurca en otra dirección.

Figura 1.

Alpinia purpurata – Rhizome (Filo gèn', 2019)

Fuente: Wikimedia Commons

Figura 2.

3D CT of pulmonary circulation (Häggström, M. 2012)

Fuente: Wikimedia Commons

Gilles Deleuze en su obra *Nietzsche y la filosofía (s.f)*, al igual que Nietzsche en *La voluntad de poder (2000)*, permite reflexionar sobre esa forma de conocimiento lineal, arborescente, jerárquico, así como también sobre el pensamiento en la lógica de Aristóteles: de acto y potencia no de rizoma. Pues a Deleuze lo que le interesa son las potencialidades que van relacionadas con la diferencia, como también, las relaciones de causa efecto y los efectos de los efectos, es decir, todas las potencialidades en la expresión específica de un ser o ente. Esto se ejemplifica de alguna manera señalando que en donde hay un acto se busca un actor, y en un predicado, un sujeto; en las cosas. De la misma manera ante el brillo en el ambiente de una tormenta, se busca una causa: el relámpago. Así, “Nietzsche nos alerta de que, a pesar de que en el mundo solo hay efectos, en todas partes vemos causas. Ponemos sustancias fijas donde únicamente se encuentra el devenir” (Llácer, 2015, P.112).

Esta forma de analizar el poder desde el marco de la educación amerita asumir que el conocimiento en la formación está basado en la fluidez y la conexión, por ejemplo, como ocurre en las experiencias de exploración vivencial de la naturaleza, Biodanza o las experiencias lúdico-estéticas, pues en este marco “cualquier fenómeno remite a un tipo que constituye su sentido y su valor, pero también a la voluntad de poder como al elemento del que derivan la significación de su sentido y el valor de su valor” (Deleuze, s.f., p.84). Es decir, muestra un pensamiento contrario al sustancialismo y a Durkheim, en donde se niega a la vida, a un pensamiento que afirma la vida. También, refiere que el poder como relación de fuerzas es un método de pensar en términos de multiplicidades y conexiones; así, aprender es un proceso activo con un enfoque crítico de los supuestos establecidos en el marco normativo común.

Además, esta filosofía de la inmanencia radical o voluntad de poder permite una relación con el arte, pues el poder es también una forma de ser afectado. Es decir, que existe más

relaciones de fuerza en la medida en que sea afectado de más maneras y en mayor medida, generando así efecto hacia las demás potencialidades, seres, etc. En otras palabras, el poder lo otorgan las demás cosas y se fundamenta en una relación de afectos, “que se encuentra inserto como fuerza, como juego de fuerzas y ondas de fuerza: que es, al mismo tiempo, uno y múltiple; que se acumula aquí y al mismo tiempo disminuye allí; un mar de fuerzas corrientes que se agitan en sí mismas” (Nietzsche, 2000, p.679)

Esta aproximación de las relaciones sensibles da lugar a distanciar la formación de las identidades fijas y las categorías cerradas, y ahonda en el planteamiento de problemas y en preguntarse por la acción sobre la multiplicidad del mundo en cada acontecimiento, es decir, en una educación de la creación desde la potencia del afecto como valor inmanente, donde no prima una búsqueda de la verdad como la tradición filosófica. Esta sensibilidad como fuerza que mantiene algo parte desde la repetición de cada potencia en su devenir, pues cada ente es diferente en tanto que se constituye no por un reconocimiento de sí mismo, sino, mediante la repetición de lo diferente. “La tarea de la vida consiste en hacer coexistir todas las repeticiones en un espacio donde se distribuye la diferencia” (Deleuze, 2002, p.16). Con esto, además, se podría decir que la voluntad de poder, de alguna manera, se recoge como: ser afectado, sensible y ser fuerza, potencia.

Estas relaciones de poder, sujetas a objetos parciales o sensaciones, acciones o esquemas, permiten el entendimiento asociado con el principio de la imaginación, la cual organiza ideas y diluye la dicotomía de hombre-naturaleza. Así, “constituyen cada vez la imagen del cuerpo, una imagen siempre pre tocable y transformable a la medida de las constelaciones afectivas que la determinan” (Deleuze, 1996, p.94). Este mecanismo hace efectivo un registro intensivo del

entendimiento basado en relación con la naturaleza cambiante y permite que las sensibilidades del arte sean los conceptos mismos.

Deleuze (1977) menciona, teniendo en cuenta los elementos del acontecimiento del entendimiento, la conexión y la imaginación, que en su devenir no se trata de determinarlos, sino que, por el contrario, se trata de asimilar qué hacen desde su conexión y fluidez, pues estos son caracterizados como funciones móviles. En ese sentido, el autor reconoce estos elementos con los cuales se ha vivenciado o caracterizado el entendimiento, que éstos obedecen a dinámicas del plano de inmanencia en el cual circundan como expresividad natural de vida, porque estos principios “constituyen la potencia que inventa y que crea” (Deleuze, 1997, p.147).

En este marco, la potencia como creación tiene una constitución sobre la construcción de conceptos y la relación con las emociones y devenires. Además, con los recorridos intensivos que se ejecutan en la acción, en la experiencia y en el hábito, como una cualidad del entendimiento y con los sentidos, se encuentra fundamentada en la imaginación. Así, los acontecimientos con los que se compone la creación de conceptos son puramente funciones y son, además, compuestos de los haceres. “Esto nos confirma en la idea de que la subjetividad es por cierto un proceso, y que hay que hacer el inventario de los diversos momentos de ese proceso” (Deleuze, 1977, p.125). Esta subjetividad está en una efímera encrucijada que vuelve tangible y que se desvanece, cambiando en otra cosa.

Esta potencia sensible y ser afectado permite cuestionar esas barreras patriarcales y hegemónicas que se han volcado hacia la interpretación educativa, en sus métodos, y administraciones, y apuestan, por consiguiente, a otras formas de exponer la formación del sujeto desde una dimensión múltiple de conexiones cambiantes. Esta versión sensible se encuentra, por ejemplo, en Howard Gardner (2014) en las formas diversas de inteligencia, pues, en esta

multiplicidad de inteligencias se encuentra “la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (p.62).

En suma, la sensibilidad en Gardner (2014) y sus estudios permiten observar la creación de un sujeto (un yo cartesiano) totalmente fraccionado por el “medio especial en donde se desarrolla, en las experiencias que tiene y el contexto cultural al que pertenece” (p.62). Las siete inteligencias del autor: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal, son producto de esta expresión, de un sujeto que no está estable ni determinado, acabado, sino que, por el contrario, está en un continuo proceso.

Es decir, en Gardner (2014) no existe un sujeto, existen múltiples sujetos que se construyen y se deconstruyen: el sujeto, con el contexto, se vuelve arte en creación y construcción, es decir, indefinible. Como los personajes en la literatura, lo cual “no significa que un medio determine necesariamente la existencia de los personajes, sino más bien que éstos se definen a través de trayectos” (Deleuze, 1996, p.95). En Gardner, la potencia de la creación no puede estructurarse en un solo y único lenguaje, no puede moldearse el acontecimiento de la experiencia de vida, pues el ejercicio del saber esta invocado en un lenguaje múltiple.

Teniendo en cuenta lo anterior, ¿cuáles son los puntos de encuentro y de desencuentro alrededor de la educación desde la filosofía de los sistemas de Deleuze y Durkheim? Se observa, en ese sentido, que el trazo de estos paradigmas, son algunos de los pilares fundantes de la filosofía de la educación. Como se observa con Durkheim, prevalece siempre la determinación de cuáles son las demandas sociales de un lugar, su tiempo y la necesidad de determinar en ese espacio los fines y propósitos de una sociedad, frente a una educación que enfatiza la creación y la crítica. Es decir, con estos dos paradigmas, la educación se vuelve un objeto de estudio y en

ambos se establecen fines pertinentes que afectan y trastocan no solo de la educación, sino también la antropología y la ontología, entre otros campos. En ese sentido, estos dos paradigmas comparten un lugar, una función, un fin y una validez del concepto de la educación. Veamos en el siguiente cuadro (“Cuadro 1”) los puntos en que convergen y divergen estos conceptos.

Cuadro 1.

Filosofía de la educación		
Noción	Emil Durkheim	Gilles Deleuze
Sujeto en la educación	Sujeto social	Acontecimiento efímero
Carácter de su actividad	Teórico	Teórico-práctico
Fin de esta actividad	Asimilar la norma común	La creación, imaginación
Esfera de influencia	Las instituciones	La voluntad de poder
Contenido de la educación	Bienestar entre los hombres	Deshumanización del hombre
Acción sujeto-objeto	La razón domina al hombre	Transvaloración de los valores
Conciencia	Conciencia colectiva	Conexiones, fuerzas

Fuente: elaboración mía.

Por otro lado, las tensiones en la educación positiva no pretenden estacionarse en el campo comparativo de la fluidez y la quietud del conocimiento, sino que asume que en la

actualidad se encuentra en la sociedad un híbrido de propuestas educativas, y que es inclinación de cada autonomía, de acuerdo con la política de desarrollo de cada nación, ejercer su respectiva orientación. Por otro lado, la tesis no realiza solo el ejercicio de desmeritar o dejar a un lado el valor de la razón, pues, al contrario, Deleuze (s.f) toma los análisis de su filosofía teniendo en cuenta en auge de las diferentes perspectivas de otras disciplinas, las cuales pone en diálogo y autenticidad. Esta forma de entender el mundo la llama *empirismo trascendental*.

Este paradigma de pensar la educación desde la voluntad de poder implica, desde luego, realizar una educación de la transformación, sobre todo cuando en la sociedad actual existen grandes crisis que parten desde los simulacros y estereotipos hasta la aceptación de un saber que se impone sobre otro como un mecanismo para dominar y colonizar. En ese sentido, ¿Cómo entender la voluntad de poder desde la política? De esta manera, pensar en una educación otra como posibilidad quiere decir satisfacer la necesidad social, entender que la educación debe entender a los grandes problemas de la actualidad como desigualdad, pobreza, y el analfabetismo, es decir, que tenga en cuenta a otras formas de existencia que ha sido oprimidas.

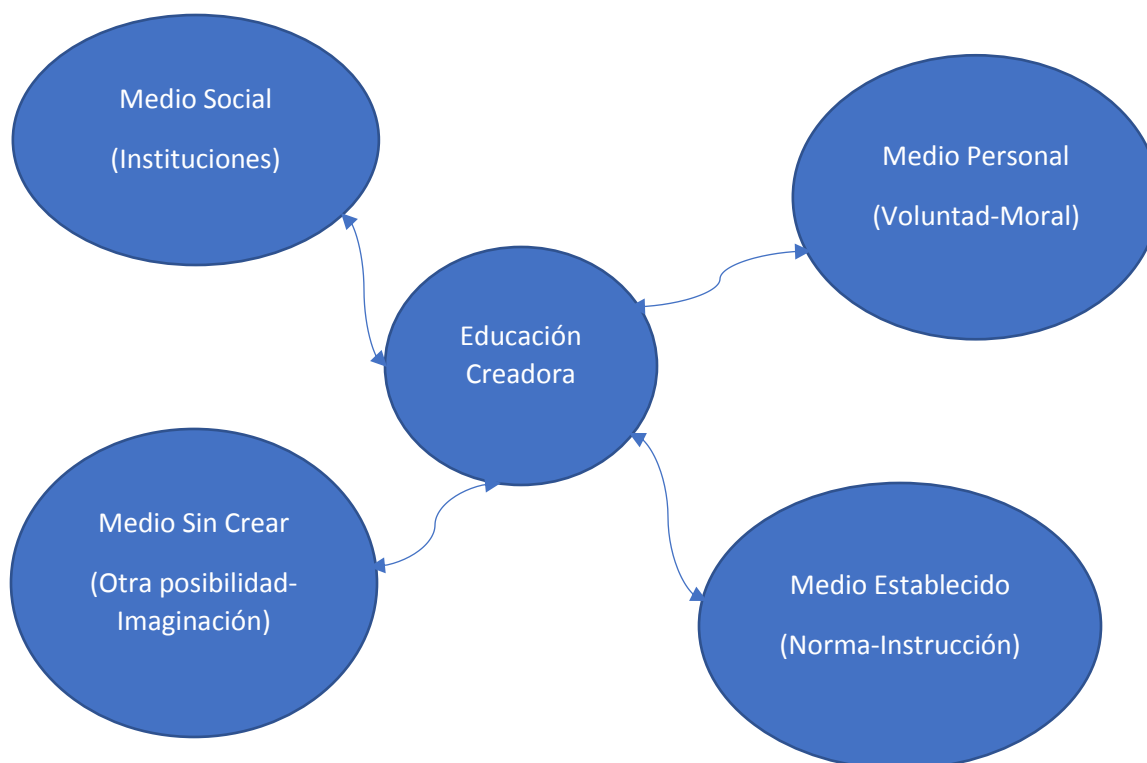
3. Otra educación como posibilidad

La filosofía de la educación permite colocar en el plano del análisis la situación de la educación, pues es evidente que esta permite el desarrollo crítico de la sociedad. En esa medida, se justifica como primer punto esta reflexión de la educación creativa que se bosquejan en el 'Gráfica 1'. Además, es importante señalar que no solo el campo de la filosofía toma una posición reflexiva, sino que también la parte política y organizacional, como la UNESCO, la ONU y la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) o *Agenda 2030*, en especial el

objetivo de esta misma entidad, están bajo el común acuerdo sobre la referencia del cambio hacia otra educación. Esta situación de la transformación social desde la educación tiene relación con el contenido de esta y diferentes organizaciones, donde se menciona que “La educación es tal vez la herramienta más poderosa para sacar a los niños y adultos marginalizados de la pobreza y la exclusión” (ONU, 2018, par.11). Además, se recalca que cualquier forma transformadora de la educación, puesta en marcha o de forma teórica, debe ser sensible al “artículo 26: derecho a la educación para todos y en todo momento de la vida” (ONU, 2018, par.30).

Por otro lado, se hace referencia a las consideraciones políticas de estas organizaciones para ayudar a comprender las diferentes competencias que asume la educación en el papel de impulsar un desarrollo en las reflexiones, por ejemplo, del cambio climático, pero sobre todo en el marco de la enseñanza de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS, 2023, par.1). Con esto se trata de dar cuenta que el impulso de la transformación hacia otra educación no se justifica solo desde el planteamiento de esta tesis desde la voluntad de poder en Deleuze ni solamente en las necesidades de las personas de una época especial de Durkheim, sino también en el impulso de cambio en organizaciones como la ONU, Los ODS y la UNESCO, producen un efecto que induce a la transformación.

Gráfica 1.



Fuente: elaboración mía.

Como segundo punto, la educación otra como posibilidad se justifica desde una premisa de Deleuze: “el mundo moderno es el de los simulacros. Un mundo en el que el hombre no sobrevive a Dios, ni la identidad del sujeto sobrevive a la de sustancia” (Deleuze, 2002, p.15). Esta segunda justificación de la educación otra como posibilidad es considerada desde un diagnóstico de la sociedad actual. Por ejemplo, el concepto de verdad o de saber que se justifica en el poder, pues, en la situación posmoderna, el saber, y el modo como se alcanza a llegar a él, presenta cambios tanto en el sentido de la estética como en lo político, social, la filosofía, y la subjetividad.

Es decir, la sociedad después de la situación pos-industrial de Francia y con la influencia de los medios de comunicación y la tecnología, ofrecen una perspectiva social a lo que Bauman (2005), por ejemplo, dará cuenta con el concepto de modernidad líquida. La situación cognitiva de este análisis de la sociedad del consumo pasa a ser: de consumir y desechar, así, “La vida líquida es una sucesión de nuevos comienzos, pero, precisamente por ello, son los breves e indoloros finales” (Bauman, 2005, p.6). Y resulta como consecuencia las emociones efímeras del desgastado conformismo, el empleo temporal de nómina inestable como la insatisfacción del deseo personal.

La sensación de ahogo y de cansancio en la existencia del mundo laboral, así como de los deseos y tendencias ideológicas en las ciudades de grandes industrias, es un fetiche como modelo social sintético, creado como medio facilitador de los diferentes problemas bajo un sistema general, enajenante y determinado socialmente como la solvencia de problemas, pero sin un carácter interno de medidas que radique la solución de problemas sociales de fondo. Bajo la ilusión de satisfacción o de seguridad meramente sintética, ficticia e ideológica.

Deleuze (2002) trata de trazar, dicho a grosso modo, la búsqueda del individuo, sus retos, alternativas frente a la manera colectiva y con el mundo, en las angustias de la existencia bajo la situación dinámica y de incertidumbre como un ser abierto. Un ser que se reconstruye se reconfigura en su experiencia sensible y su experiencia inmediata, para una interpretación del mundo que parte del cuerpo, con la imaginación como gran potencia para configurar signos conceptuales que den cuenta del mundo.

Lo anterior, conforme a las especiales relaciones que se descubren en las relaciones más cercanas e invisibles, como base fundamental para establecer una dimensión del saber² en la educación. Es decir, que la educación, en este marco, no tiene como objeto de estudio los enfoques del comportamiento ideológico de las actuaciones basadas en simulaciones, ni prácticas que puedan sistematizarse como válidas o reconocidas por un grupo, generando prototipos. Por el contrario, ésta como una educación creadora, no se aborda desde el individualismo, sino, desde las relaciones “intensas” las cuales, al progresar y renovarse constantemente, generan como consecuencia la significación de la cultura desde la imaginación y creación.

En ese sentido, la educación creadora como posibilidad se piensa desde dentro y en relación con la creación, es decir, la pedagogía como un campo en construcción mediada por las sensaciones y la experiencia de los hábitos. Por consiguiente, se advierte que este proceso representa una forma de la emaciación colectiva de las emergencias, es un reflexionar de frontera a través de la deconstrucción de los esencialismos y representaciones.

Se piensa en una educación creadora como posibilidad en el sentido de reconocer e identificar las exposiciones sensibles que se presentan en un colectivo social, teniendo en cuenta el medio natural-social. Es decir, de separar la antinomia cultura/naturaleza, como concepciones que se estudian de manera separada y que, desde visiones anteriores, no han podido relacionarse de manera satisfactoria. Por dichas condiciones, implica desarrollar una creatividad fundada en la imaginación, la cual está integralmente relacionada con el acto del pensar el cual se encuentra relacionado con la práctica del medio, pues, “pensar es un hilo tensado entre el sujeto y un objeto

² Se rescata el valor del saber cómo principio interactivo y base para la educación creadora, el cual, “es un asunto del devenir, siempre inacabado, siempre en curso, y que desborda cualquier materia vivible o vivida (...) es inseparable del devenir” (Deleuze, G. & Guattari, F. 1993, p.11).

(...) pensar se hace más bien en la relación entre el territorio y la tierra” (Deleuze, G & Guattari, F.,1993, p.86).

Por consiguiente, reconocer la educación creativa significa el reconocimiento de otros saberes, o aquellos que han estado “invisibles”, porque, de alguna manera, han existido saberes subyugados a otros. En tal dimensión, no existe un solo saber hegemónico, sino, por el contrario, un espacio diverso de saberes, o si se quiere, otras epistemologías. Así, se recurre a una reflexión sobre el saber: ¿Cómo surge y en qué condiciones se piensa el medio más inmediato? Pero, más aún, bajo la interrelación con el significado de los cuerpos y la experiencia generada, ¿cómo se manifiesta el entendimiento?

En el hábito de la experiencia, concebida en las relaciones de objetos, surge la organización y realización de las ideas con la imaginación, a saber, relaciones de tiempo, de lugar. Así, el hábito es un principio de la naturaleza humana y a la vez de la naturaleza general; es la experiencia estética de pensamiento, no en la separación con el enjuiciamiento (desunión) o la representación, sino a través de la relación creación-entendimiento, lo cual constituye las formas de vida, pues, “la realidad de la cultura es la ilusión desde el punto de vista del entendimiento” (Deleuze, 1997, p.61).

De esta manera, el lenguaje de la creación no es lineal, sino que es constructivo, dinámico y complejo; así se crean lenguajes, lugares, como características del entendimiento y la creación. Según este trabajo, no se educa a individuos según la demanda de las necesidades y demanda de la regla social; tampoco las experiencias se representan solamente desde las maneras exteriores de las instituciones sociales; sino que son las sensibilidades de la creación de la potencia que constituyen al sujeto; así, la experiencia comunitaria es educación de la vida. Por otro lado, se observa la lucha por la verdad y el poder desde las representaciones y discursos políticos. Cómo

las expresiones del lenguaje juegan un papel dicotómico, a saber, que ha existido una subordinación, una hegemonía académica y una hegemonía epistémica. Pero que también puede permitir el surgimiento de una alteridad silenciada que ha sido víctima de la violencia epistémica de otros saberes impuestos.

Por tanto, según estos planteamientos puede referirse que la educación creadora, es un campo en disputa política. Un lugar en donde discurren y fluctúan intereses de toda índole, pues la educación creadora continúa desenvolviéndose bajo la premisa de que el hombre es un animal social. Pero, en un contexto como el actual, en donde siempre está la premisa ambiental y la disminución de la desigualdad, la puja por el reconocimiento político de estas transiciones sociales parte desde la reflexión de la educación, sin embargo, deja en entredicho sobre la encrucijada existencialista del hombre, y como en estas formas de dominación o tensiones políticas, busca su sentido con la expresión tórrida de la naturaleza. Así, en este campo complejo la educación: ¿continúa con su carácter de instruir para satisfacer demandas del capitalismo o por el contrario el de crear, criticar y pensar otras alternativas de vivir en sociedad?

Conclusiones

1. La educación, atendiendo al medio social y a su época común, ha buscado siempre su reinterpretación y su cambio, en tanto que las dinámicas sociales no son ni han sido estáticas, sino, por el contrario, se encuentran en un continuo movimiento de acuerdo con la demanda de necesidades como, por ejemplo, la especialización en las fábricas. Por otro lado, la conducta normativa convencionalmente aceptada del individuo es regida por la búsqueda de un mayor y mejor bienestar de las personas, lo cual genera como consecuencia que el sujeto, desde esa bondad cooperativa, tenga una identidad hacia ciertos grupos sociales o instituciones. Sin embargo, la naturaleza humana, a través de expresiones anómalas, recogen otros modos sociales para realizar estudios culturales y estéticos desde la educación.

2. Se reflexiona que las problemáticas de la filosofía de la educación tienen varias aristas de investigación que en la época actual deben profundizarse, además, se considera que la educación creadora, permite un pilar fundador de experiencias híbridas del pensamiento a explorar y que, desde luego expone un contraste con la educación positiva, pero ¿con qué otros paradigmas juegan su relación y/o su diferencia? Y sobre todo si el campo de la educación es una preocupación: ¿del estado social, de la empresa privada, de un proyecto de vida individual?

3. La educación es el campo en donde se encuentra el sujeto inmerso en una encrucijada entre la instrucción y la creación. Como se ha dicho en ambos paradigmas ponen en dialogo con su tiempo y su contexto en el cual emerge lo diferente en comparación a... en ese sentido ¿si la educación creadora se ofrece como posibilidad, no corre el riesgo de construirse en una nueva forma de poder?

4. La educación de la creación toma importancia por la asociación de ideas, y, sobre todo, por la realización del registro de una conexión de los fluidos en un proceso móvil. En él, no existen fronteras para determinaciones conceptuales tradicionales: identidad, dualidad, esencia, religión. Esto cobra importancia si se tiene en cuenta que grupos que ostentan la verdad a través de los medios representativos para la dominación genera una sociedad homogénea o simulada, para justificar una educación de la creación, buscando volver a la relación con la vida y hacia un medio de resistencia. Pues la dualidad conceptual deja de tener sentido, así; se crean otros valores bajo otras relaciones. Por tal motivo, se piensa otra educación como posibilidad, donde la noción de comunidad, por medio de las relaciones de poder y la relación inmediata con los objetos del contexto, está en continua renovación y creación, más allá del oficialismo.

Bibliografía

Abbagnano, N. (1964). Historia de la pedagogía (J. Hernández, Trad. Primera Edición).

Editorial Fondo de Cultura Económica. México. (Trabajo original publicado en 1967)

Bauman, Z. (2005). Vida, líquida. (A. Santos, Trad. Primera Edición). Editorial digital: diegoan.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1979). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia, S.A. México.

Debord, G. (1967). La sociedad del espectáculo. (J. Pardo, Trad). Revista Observaciones Filosóficas.

Deleuze, F. & Guattari, F. (2010). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia (J. Vázquez, Trad. Novena Edición). Editorial Pre-Textos. España. (Trabajo original publicado en 1980)

Deleuze, G & Guattari, F. (1985). El Anti-Edipo Capitalismo y esquizofrenia. Paidós.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1978). Kafka. Por una literatura menor. (J. Aguilar, Trad. Primera edición). Ediciones Era, S.A. México. (Trabajo original publicado en 1975).

Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). ¿Qué es la filosofía? (T. Kauf, Trad. Primera edición). Editorial Anagrama. Barcelona. (Trabajo original publicado en 1991).

Deleuze, G. (1977). Empirismo y subjetividad. (H. Acevedo, Trad. Primera edición). Granica Editor. Barcelona. (Trabajo original publicado en 1953).

Deleuze, G. (1986). Lógica del sentido. (A. Abad, Trad.). El Bote de Vela.

Deleuze, G. (1987). El Bergsonismo. (L. F. Carracedo, Trad.). Ediciones Cátedra. Madrid.

- Deleuze, G. (1996). Crítica y clínica. (T. Kauf, Trad. Primera edición). Editorial Anagrama. Barcelona. (Trabajo original publicado en 1993).*
- Deleuze, G. (2002). Diferencia y repetición (M. Delpy & H. Beccacece, Trad. Primera edición). Editorial Amorrortu. Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1968).*
- Deleuze, G. (s.f). Nietzsche y la filosofía (C. Artal, Trad. Sexta Edición). Editorial Anagrama. Barcelona.*
- Durkheim, E. (1928). El suicidio. Estudio de sociología. (M, Ruiz, Trad). Editorial Reus.*
- Durkheim, E. (1956). Educación y sociología. (G. Cataño, Trad. Primera edición). Editorial Linotipo. Glencoe Illinois.*
- Durkheim, E. (2002). Educación moral. Ediciones Morata. Madrid.*
- Fernández, M. (2021). Durkheim “Educación y Sociología” [Video]. YouTube.*
<https://www.youtube.com/watch?v=Td0YTNxzVcg>
- Foucault, M. (1968). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo veintiuno editores.*
- Freire, P. (1985). Hacia una pedagogía de la pregunta. Ediciones la aurora. Sao Paulo.*
- Freud, S. (1930). El malestar de la cultura. (L, López, Trad). Omegalfa.*
- Kafka, F. (2000). La Metamorfosis. Editorial Alba. España.*
- Llácer, T. (2015). El superhombre y la voluntad de poder. Editorial Bonal letra Alcompas, S. L. España.*

Nietzsche, F. (1948). *Humano, demasiado humano*. Imprenta López, Perú & Aguilar editor, Buenos aires Argentina.

Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder* (A. Froufe, Trad. Primera Edición). Editorial Edaf S.A. Madrid.

ODS. (2023). *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 4: educación de calidad*. New York. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

ONU. (2018). *Organización de naciones unidas. Artículo 26: Derecho a la educación*. New York. <https://news.un.org/es/story/2018/12/1447521>

Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. España: Edit Labor.

Quiceno, H., & Zuluaga, O., & Echeverri, A., & Martínez, A., Restrepo, S. (1988). *Pedagogía y epistemología*. Ceid-Fecode. Bogotá.

Villalobos, M. (2014). *Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto*. Editorial Universidad del Valle.

Villapadua, K, M. (2017). *La estética en Deleuze / sesión ¼: Deleuze y la filosofía [Video]*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=gYwIApzd_cw