



HISTORIAL DEL ARTÍCULO:

Recepción: 8 de junio 2012

Aceptación: 11 de julio 2012

Recepción versión final: 3 de agosto 2012

Accesible en línea: 26 de agosto 2012

**DE LAS COMPOSICIONES EPISTÉMICAS
DE LA PEDAGOGÍA AL NOMADISMO
INTENSIVO COMO POLÍTICA DE LO
PEDAGÓGICO**

Gláucia Maria Figueiredo¹

Resumen

Este texto está construido a partir de un importante concepto filosófico trabajado por Gilles Deleuze y Félix Guattari – *el nomadismo intensivo*. Tomamos este concepto con el objetivo de renunciar a un *modelo epistémico* cerrado que busca en el establecimiento de un lugar social y científico, la salvación de la Pedagogía. Así, el *nomadismo intensivo* puede ser comprendido como una *política* que permite la ruptura con lo instituido abriendo posibilidades a las *invenciones cotidianas* de la Pedagogía. Esta misma Pedagogía privilegia las producciones singulares de las subjetividades entrelazadas en los más distintos enredos de nuestras líneas-vidas, ella se desterritorializa en un cotidiano vivido y jamás retorna siendo la *misma*, su

¹ Pedagoga y Doctora en Filosofía de la Educación (UNICAMP – BRASIL). Profesora Adjunta del curso de Pedagogía en la Universidad Federal del Pampa (UNIPAMPA - BRASIL) – glaufig@unipampa.edu.br

retorno es un retorno a la diferencia que surge de desmoronamientos imprecisos, de lo radical y de la necesaria disociación entre Pedagogía y las relaciones de Enseñanza-Aprendizaje establecidas *a priori*. El nomadismo intensivo permite vislumbrar una Pedagogía que se efectúa a partir de encuentros fortuitos, que vueltos a la creación nomadizan a la Pedagogía que necesitamos controlar porque acreditamos “conocer”.

Palabras-Claves: Pedagogía, Nomadismo Intensivo y Modelos Epistémicos.

Abstract

This text was built from an important philosophical concept worked by Gilles Deleuze and Félix Guattari - nomadism intensive. We take this concept in order to waive a closed epistemic model that seeks to establish a social and scientific salvation of Education. Therefore, the *intensive nomadism* could be understood as a policy that allowed the break with the establishment opening the possibility for Pedagogy daily innovation. The same pedagogy privileges the natural production of subjectivities in the most distinct intertwined entangled in our life-lines, it is taken away on a daily lived and never returns is the same, your return is the return of the difference that emerges of landslides inaccurate, the radical and necessary decoupling between pedagogy and the relationship of Teaching and Learning established *a priori*. The Intensive Nomadism data offer a pedagogy that takes places from subjective random encounters, which aimed at creating a pedagogy that wanders so much control because we believe we ‘know’.

Keywords: Pedagogy, Intensive Nomadism and Epistemics Models.

Introducción

Actualmente la Pedagogía se presenta como un saber disputado por diferentes áreas de conocimiento instituidas y, de esta forma, se hace fundamental rever, desde la modernidad, cómo se diseñan estos modelos epistémicos de la Pedagogía a partir de una práctica socialmente legitimada vía *Docencia*, así como, a partir de la *Ciencia*. Desde la Antigua Grecia, época de los ***Paidagógos*** – esclavos que controlaban y guiaban a los estudiantes en sus actividades – se convive con el problema de explicar qué es la Pedagogía. En el libro “Paideia” se lee lo siguiente: “Todavía ahora está por resolverse la situación de saber si la pedagogía es una ciencia o un arte; y no fue ciencia, pero si *techné* como los sofistas llamarón a su teoría y arte de educación”² (Jaeger, 2003, p: 349).

El término *techné* se refiere al *areté* política practicada por los sofistas, o sea, el “arte de educar”; es la comprensión de la educación como una técnica que se realiza en función de una compartimentación de la vida y que tiene como objetivo la fundamentación teórica en pro de la transmisión de los saberes producidos. A través de los procesos de “especialización” de estas técnicas, se encuentra una teoría de las artes – *techné*; pero para los sofistas era más que eso. La *techné* exprimía el poder y el saber que lo *político* adquiere por medio de una acción. Sin embargo, esta *teoría del arte* se distingue radicalmente del concepto de *episteme* que se define por la producción de un saber puramente teórico y científico. A partir de esto, la diferencia se encuentra en la diferencia entre los dos conceptos a partir de la siguiente afirmación: el primer concepto (*techné*), se construye por las premisas técnicas de la acción; el segundo (*episteme*) se realiza por el trabajo sistemático y rígido de la razón.

A través de esta situación construida desde la antigüedad, lo que se encuentra actualmente no es nada diferente dado que este impase todavía permanece – lo que hay que saber es que la Pedagogía o es una Ciencia o una Práctica Social que se materializa a través de la Docencia. Tomando como

² Traducción de la autora.

punto de partida esta visión reduccionista de la situación en boga, la Pedagogía es esto o es lo otro, se constata que este tipo de pensamiento no solamente refuerza la delimitación y demarcación de su lugar único y exclusivo, sino que también lo limita en todas sus posibles manifestaciones.

Es con la Modernidad que surge la Pedagogía como *Ciencia* y como *Formación Humana*, que tiende a controlar racionalmente las complejas y diferentes modalidades educacionales que activan el propio proceso. Surge todavía una Pedagogía Social que se reconoce como parte de la sociedad y en la cual tiene un papel insustituible y cada vez más central, qué es lo de formar el hombre ciudadano productor.

Por tales pretensiones, la Pedagogía-educación en la Modernidad se presenta recompuesta, al mismo tiempo como *praxis* y como un *saber autónomo* respondiendo al pasaje de un mundo tradicional a un mundo moderno en el cual surge un nuevo orden. Esta revolución se concretiza en los siglos XVI y XVII, cuando la concepción del trabajo se modifica y la producción social deja de ser aislada, transformándose en una estructura colectiva de acciones; el hombre se prepara para el dominio de la naturaleza y, para eso, desenvuelve técnicas, artes y estudios como la astronomía, la matemática, las ciencias físicas y la geografía, entre otras, que van ayudarlo en sus conquistas por el nuevo mundo.

Todavía, se constata que así como las Ciencias Humanas, y hasta para ser parte de esta categoría del conocimiento, la Pedagogía también se confirma *en la y por la* era de la positividad. Mismo que no tenga un estatuto propio de Ciencia, las prácticas pedagógicas eran pautadas en la misma lógica positivista que regía en las Ciencias Humanas y desde allí se coloca el problema de su *lugar* en la producción científica moderna.

De esta forma, se presenta el esbozo de problemas polémicos que se involucran desde la historia general de la Pedagogía y de la educación en su estructura macropolítica hasta el encuentro con una esfera menor, comprendida a través de políticas educacionales y experiencias/vividas en lo cotidiano de la profesión.

La Pedagogía y el modelo epistemológico *científico*

La Pedagogía viene sufriendo, en la contemporaneidad, una gran presión para tornarse un tipo específico de ciencia. Con todo, esta designación científica se encuentra también indefinida porque mientras algunos teóricos de la educación luchan para instituir a la Pedagogía como *ciencia de la práctica educativa*, otros, la afirman como *ciencia de la educación*.

Al comprender toda la trayectoria de constitución de las ciencias humanas y su proliferación, percibimos que existe en nuestro tiempo, una tentativa de colocar la pedagogía en uno de los campos disciplinares del conocimiento. Cuando la Pedagogía y las ciencias auxiliares se encuentran, hay una percepción de que la primera pierde su carácter articulador de las prácticas de teorías educativas en función de una reducción de la práctica a una teoría y de un *saber-hacer* a un saber científico.

En las palabras de un investigador de la Universidad de Rouen (Francia), Jean Houssaye, vemos que “Del rigor de la ciencia debe derivar epistemológicamente el rigor del saber de la acción y de esta forma, el rigor de la acción. La acción se vuelve segura, asegurada, llena de seguridad, dado que la ciencia hace la ley. Con certeza, el esclavo-pedagogo se liberó, pero al mismo tiempo simplemente perdió su identidad. De nuevo, se vio negado. (Houssaye, 2004: 18)”³.

De esta forma, se trata de una recusación de la vieja pedagogía en pro de una Pedagogía basada en la Ciencia, esta pedagogía entendida como la *Verdadera Pedagogía*. En verdad, la pedagogía se constituye amalgamada por las llamadas *ciencias auxiliares* y todo el conocimiento por ella producido proviene de esa externalidad en la que fue sometida. O sea, no existe una singularidad en su hacer, ya que el hacer cuando está pautado por el rigor científico de otras ciencias, no produce lo “propio” de lo pedagógico y sí lo “propio” de las ciencias auxiliares. De esta forma, “Aquí está el origen de la ciencia de la educación, el mismo origen de todas las ciencias: ocupar las

³ Traducción de la autora.

lagunas del instinto” (Houssaye, 2004:19)⁴. Esta afirmación nos aclara lo que expresa tal modelo epistemológico: nos dice que estamos presos, fijos en una lógica destructiva de toda potencialidad creativa que existe en el movimiento de producción de saberes y hechos en Pedagogía.

La Pedagogía y el modelo epistémico de la *docencia*.

Los conflictos advenidos del modelo epistemológico de la docencia tienen parte de su origen en Brasil. La situación que se coloca en el ámbito de la *práctica social* se consolida a través del entendimiento de la *docencia* como base formativa e identitaria del curso de Pedagogía. Esta confusión se caracteriza por el proceso de fusión entre profesores y pedagogos, lo que afecta las dinámicas de creación de ambos profesionales. Es importante resaltar que no hay nada de negativo en el hecho de que existan características específicas marcadas *en la y por la* Pedagogía y sus profesionales. Al contrario, los tres ejes formativos de la profesión (*docencia, especialidades/habilitación e investigación*) deben ser privilegiados de manera igualitaria, lo que no es productivo y la gran causa de los conflictos es que la docencia sea tomada como rótulo principal de la profesión.

Las investigaciones y estudios referentes a las ambigüedades de esta identidad profesional en Brasil datan de 1939, cuando existió la primera reglamentación del curso de Pedagogía previendo la formación de un profesional como *bachiller* (técnico en educación). La legislación posterior mantiene esta configuración, pero reglamentando las Licenciaturas, comenzando las dificultades epistemológicas que van a continuar en la legislación en vigor que acaba con la distinción entre bachiller y licenciatura, formando el profesional de la Pedagogía enfocándose en la docencia (profesores) y las habilitaciones, pero todavía permaneciendo el *impasse social*, dado que la imagen socialmente (re) conocida del profesional es la de que Pedagogos(as) y Profesores son la misma cosa.

⁴ Traducción de la autora.

Delante de este cuadro, visualizamos que no existen en estas tentativas, una concepción más amplia y plural del curso y de la actuación profesional. En el interior de las propuestas desarrolladas, vemos que las reflexiones que sustentan la Pedagogía como una *práctica social* vía *docencia*, se encuentran hundidas en las temáticas concernientes a las relaciones existentes entre los agentes sociales y los sistemas institucionales encuadrados en la problemática de los valores y culturas que delinear esta misma práctica. Así como el problema de un modelo epistémico pautado en el rigor de la ciencia, un modelo epistémico para la Pedagogía nacido de estos empeños sociales, la aprisionan y la enredan en las complejas tramas político-culturales, impidiendo que la Pedagogía (se) manifieste y (se) produzca singularmente, ya que cuando se presenta, está acoplada, o a la docencia o a las especialidades, o solamente a las investigaciones, volviéndose un saber pobre y unilateral. De esta forma, el problema del modelo epistémico pautado en la *docencia* es precisamente el de no permitir la apertura a las multiplicidades transversales de los componentes involucrados.

Contribuciones del nomadismo intensivo como la *política* de la Pedagogía y la *singularidad* de lo pedagógico.

A través de lo dicho anteriormente se confirma que la Pedagogía es un saber de fácil captura, en algún momento capturada por el modelo social en otro por el modelo científico. Cuando se concretizan estas capturas surgen interrogantes sobre su proveniencia, un estudio que es poco explorado. Conjuntamente con esto la búsqueda de su naturaleza, de su esencia y de su localización dentro de las arenas del conocimiento se vuelven la preocupación principal. En esta dirección, hay que realizar continuamente el desmontaje de la maquinaria mayor que produce una Pedagogía oficial e institucional. Con todo, la dificultad de este movimiento de desmontaje reside en el hecho de que todavía se verifica, recurrentemente, que existen estudios que afirman la real posibilidad de la construcción de una *identidad nómada* en función de un

movimiento naturalmente transversal en el cual la Pedagogía se reinventa cotidianamente.

Se comprende a partir de las premisas básicas de la *Filosofía de la Diferencia* de Deleuze e Guattari que es imposible concebir una identidad, más allá de nómade, que huya de los parámetros de la representación. De esta forma, afirmar una identidad nómade es todavía afirmar una identidad, lo nómade sería una característica de la identidad primera sin desarrollar todavía la potencia de su abandono.

Constatamos que existen muchas producciones teóricas que hacen referencia al concepto de nomadismo por el hábito y por la idea de que una identidad siendo nómade resolvería mucho de los problemas contemporáneos sobre la identidad, y no por la investigación teórica y conceptual que este tipo de abordaje demanda. Para que se pueda comprender tal movimiento, se verifica en trabajos que hacen referencia a los movimientos sociales organizados, como el de los homosexuales y los movimientos feministas, este impasse – se fija una identidad nómade que se delinea partiendo de la relación dentro-fuera de un sujeto y mismo que se afirme una *heterotopía identitaria*, la referencia que hace al nomadismo todavía es prisionera de la identidad. Por lo tanto, hay que atender al hecho de que redimensionar, reelaborar y reubicar la problemática de la identidad a través de estos pensamientos significa, también, repensar las bases a través de las cuales la concepción de la identidad fue históricamente comprendida y por esto ya trazada de antemano toda una estructura figurativa de la misma identidad.

En esta perspectiva, el pensamiento de Deleuze y Guattari provoca porque problematizan a la filosofía y sus posibles relaciones con la Ciencia lógica y el arte, ya que algunas de sus contribuciones también nos instigan a pensar sobre la Pedagogía. Al establecerse que la Pedagogía es una Ciencia, se mata su singularidad, su *expresión singular*, así como establecerla identificada a una práctica social es retirar de ella todo su *potencial creativo* y productivo.

De la misma forma, cuando se confunden la práctica profesional del pedagogo con la del profesor y cuando la confusión advenida de este proceso

de fusión entre profesores y pedagogos afecta la potencia de pertenencia de ambos, se asiste a un vaciamiento de sentidos en sus saberes cotidianos. Se pasa la mayor parte del tiempo intentando organizar los lugares, demarcar territorios y nominar espacios/tiempos, pero se preocupa poco en poblar y, de hecho, habitarlos, darles posibilidades de variadas expresiones.

Los caminos nomádicos que realizan los Pedagogos en su oficio cotidiano son el espacio-volumen entre una teoría dada y la práctica que la concretiza. El pedagogo, entonces, al realizar su oficio como una profesión de un *espacio* en movimiento encuentra la posición *entre* su línea de fuga de la identidad que lo persigue. Todavía, constituirse como un profesional de frontera es un riesgo y un gran ejercicio que se experimenta todos los días y a cada día diferente.

En esta dirección, Houssaye (2004, p. 44) afirma que el pedagogo en su cotidiano no estará ocupando el lugar de una teoría y/o de una práctica, porque en la verdad él no puede ser ni muy práctico ni muy teórico, él tiene que estar en la medida exacta de estos dos elementos; teniéndolos y realizándolos, él estaría y sería el elemento *entre-dos*, localizado en el espacio de la Pedagogía. Realizando una aproximación de la idea de lo entre con el concepto de *Devir*, se alcanza una aproximación de lo que sería cada uno de ellos y los dos al mismo tiempo: son fenómenos de orientación, dirección de entradas y salidas, que no se ajustan a un modelo, pero que se caracterizan por el ejercicio de los encuentros.

“[...] encontrar es descubrir, es capturar, es robar, pero no hay método para descubrir, nada más allá de una larga preparación. Robar es el contrario de plagiar, de copiar, de imitar o de hacer como. La captura es siempre una dupla-captura, el robo, un duplo-robo, y es esto lo que hace, no algo mutuo, pero un bloque asimétrico, una evolución *a-paralela*, nupcias, siempre “fuera” y “entre”. (Deleuze;Parnet, 1998:15)⁵

En esta dirección, el concepto de nomadismo trabajado por Deleuze y Guatarri se presenta como un saber innovador en la medida que incorpora el

⁵ Traducción de la autora.

concepto de identidad, ya que este se transforma en la propia antítesis del concepto primero. Tal concepto se vuelve fundamental para el debate acerca del pensamiento sobre la identidad de los pedagogos y de la Pedagogía, en la medida en que movimiento y velocidad abren posibilidades concretas para la comprensión de cómo se caracteriza la vida profesional y las manifestaciones de la profesión. El gran desafío se encuentra en la comprensión del estado nómade, y esto implica realizar un laborioso ejercicio de diálogo con modelos epistémicos ya trazados para la Pedagogía de hoy; ya en un segundo momento, otra dificultad surge al obtener pistas que auxilien la construcción de una dinámica fluida de la Pedagogía y de los profesionales que la ejercen. La situación incómoda y de conflicto se vuelve esencia en este proceso, ya que rompe con todo aquello que está fijado e institucionalmente construido y legitimado, infringiéndose lo cerrado e inmóvil para construirse a partir de la diversidad, de la solidaridad, del desencuentro y de lo provisorio de las verdades. En esta dirección, para trabajar las complejas situaciones devenidas de la *Voluntad de la Identidad* de la Pedagogía se hace necesaria la comprensión de las expresiones rizomáticas⁶ y deslizantes que dan en el transcurso mismo de la actuación pedagógica. Por tanto, cristalizar esta misma identidad y aprisionarla a partir de modelos preestablecidos es reafirmar el impasse ya vivido desde los áureos tiempos de la representación, como base productora de conocimiento en el mundo.

“La imagen clásica del pensamiento, lo estriado del espacio mental que ella opera, aspira a la universalidad. Con efecto, ella opera con dos “universalidades”, el Todo como fundamento último del ser o del horizonte que lo engloba, el Sujeto como principio que convierte el ser en ser para nosotros. *Imperium* y república. [...]. Desde luego es fácil caracterizar el pensamiento nómade que recusa tal imagen y procede de otra manera. Es que él no recorre a un sujeto pensante universal, al contrario, invoca una raza singular; y no se funde en una horizontalidad, como espacio liso, estepa, desierto o mar. Se establece aquí otro tipo de adaptación entre la raza definida como “tribu” y el

⁶ “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*.” (Deleuze; Guattari, 2004:37).

espacio liso definido como “medio”.(Deleuze; Guattari, 2002:49)⁷.

Cuando se habla en nomadismo o en la vida nómada, la primera idea que se tiene es el de un sujeto sin lugar, un modo de vida que se constituye a partir de un principio de desplazamiento sin territorios y una vida migrante. Todavía, hay que fijarse no solamente para la enorme diferencia existente entre nómades y migrantes, sino que también para las características genuinas del trayecto nómada. Es importante resaltar que los nómades se caracterizan por su geografía y no por la historia, ya que esta se preocupa en negarlos, los destruye y fue justamente a través de este proceso de negación y sabotaje que los nómades se fortalecen a través de una organización interna muy propia.

Al contrario de lo que se piensa, lo nómada tiene un territorio y a través de su caminar nunca ignora los puntos que existen como subordinados de sus trayectos. Los puntos existen para ser abandonados, o sea, los puntos son, para los nómades, alternancias que sirven de vínculo de los caminos. Es fundamental entender que el espacio entre un punto y otro tiene una consistencia, autonomía y direcciones propias y por esto, de la misma forma que el rizoma, la vida del nómada es *intermezzo*. El nómada es un ocupante sin lugar, él se diferencia del migrante en función de esta condición, porque, en la medida que el migrante se disloca de un punto a otro sin la preocupación con su localización, el nómada se mueve por una situación de consecuencia y necesidad de hecho.

Para adentrarse en el mundo nómada, es fundamental abarcar la diferencia entre *movimiento* y *velocidad*. El movimiento tiene que ver con los modos de desplazamiento y la velocidad concierne a las relaciones de potencia en un recorrido. En cuanto el movimiento se efectúa a partir de su forma *extensiva*, la velocidad es creada a través de lo *intensivo*. Por más increíble que nos pueda parecer, lo nómada es aquello que no se mueve, o mejor, no tiene el objetivo de partir como hace el sedentario cuando el ambiente le parece hostil, al contrario, el nomadismo se construye, se constituye

⁷ Traducción de la autora.

“conjuntamente” a los desafíos del espacio liso⁸.

Lo nómade sabe esperar y tiene una paciencia infinita. Inmovilidad y velocidad, catatonía y precipitación, “proceso estacionario”, la pausa como proceso [...]. El movimiento designa el carácter relativo de un cuerpo considerado como “uno”, y que va de un punto a otro; *la velocidad, al contrario constituye el carácter absoluto de un cuerpo cuyas partes irreductibles (átomos) encuentran un espacio liso, a la manera de un torbellino*, pudiendo surgir en un punto cualquiera. (Deleuze; Guattari, 2002: 52-53)⁹

El espacio liso es el espacio nómade, es el entre-espacio, ya que se sitúa siempre entre dos espacios estriados que tienen fuerza en función de controlarlo y limitarlo, pero no lo consiguen, en función de una fuerza no comunicante o de desvío, que hace que los nómades se vuelvan contrarios a este movimiento estriado, siendo este el gran desafío vivido por ellos. Los caminos nómades se diferencian del trayecto sedentario, ya que este se preocupa con la distribución del espacio cerrado y con el intento de controlar su comunicación. En la dinámica nómade, encontramos una disposición abierta e incommunicable y esto determina su distribución, que se caracteriza por no ser cercada y por ser sin partición.

El problema de la actuación del Pedagogo que utiliza una *Pedagogía Mayor* es justamente este – la falta de paciencia. Esto ocurre porque él no puede y, en verdad, no sabe esperar. La espera es antagónica a una funcionalidad requerida. Por tanto, la paciencia es privilegio de aquellos Pedagogos que, por mínimos instantes, se localizan entre territorios y a través de su hendidura, de su localización *entre-dos*, se dejan poseer por las experiencias contingentes que se expresan *intensivamente* a cada inserción experimentada. El nómade se posiciona por la renuncia y desconstrucción de cualquier sentido de identidad fija. El estilo nómade tiene que ver con transición

⁸ Según (Deleuze y Guattari, 2002), en el espacio liso no hay subordinación de los trayectos en relación a los puntos. Este se caracteriza por la naturaleza direccional e intensiva, y no métrica y extensiva, del espacio estriado. Los autores presentan dos tipos de espacios – el liso y el estriado – estriado – que solamente existe en función de sus relaciones. El primero es el espacio nómade, abierto, en el cual se forman las “máquinas de guerra nómade”; el segundo, cerrado y sedentario, donde se forman los “aparatos de Estado”.

⁹ Traducción de la autora.

y pasaje, sin destinos pre-determinados o tierras natales perdidas. Así, el nomadismo se refiere al tipo de consciencia crítica que resiste a ser ajustada a los modos del pensamiento y comportamiento codificados. Es la subversión del conjunto de las convenciones que define el estado nómada y no el acto literal de viajar. El viajante nómada es únicamente empeñado en el acto de atravesar.

Se compara este propósito con las ideas de Deleuze y Guattari sobre la máquina de guerra y el aparato de Estado, dado el movimiento de lucha en pro de la identificación de la Pedagogía como una cosa u otra (Ciencia/práctica social) es semejante a la dinámica del aparato de Estado de conservar y encuadrar (necesidad de jefes para controlar y orientar, para apropiarse, interiorizarse). El Estado es la soberanía, al contrario de la máquina de guerra que se construye a partir de otra lógica, la de la exterioridad del aparato de Estado, o sea, se liga al devenir, la potencia de la metamorfosis, al final, no opera a partir del binario y sí da la multiplicidad/pluralidad sin exactitud.

Comprender la Pedagogía como una máquina de guerra nómada es una *política*. La política del nomadismo intensivo se caracteriza por la deconstrucción de los puntos fijos y determinables. La Pedagogía no tiene un suelo, es un saber extranjero que hace del proceso de conocer un movimiento de desterritorialización marcado por la reterritorialización en sí misma.

En esta perspectiva la Pedagogía se vuelve potencialmente desértica y sus profesionales en cuanto Pedagogos-nómades, inventores guerreros. El gran desafío actual para Pedagogos y Pedagogía es construir sus (in) cuerpos y trazar su cartografía por la vía-fuerza de la nomádico. Es la lucha entre *gravedad* y *velocidad*. La imposición del Estado *versus* la expresión de lo nómada. La ley gravitacional en cohabitación con la ley veloz. La Escuela-Estado poblada de veloces (in) cuerpos nomadizados y nomádicos. Nomadizar el espacio estriado de la escuela, armarse por la potencia de lo *entre*, estar en la escena creando posibilidades de otras miradas de esta misma escena. Resistir en el acto. Reaccionar dentro pero estando en las márgenes. Pedagogía Desértica o Nomádica. Pedagogía sola y habitada.

Cada vez que hay operación contra el Estado, indisciplina, motín, guerrilla o revolución en cuanto acto, se dice que una máquina de guerra resucita, que

un nuevo potencial nomádico aparece, con reconstrucción de un espacio liso o de una manera de estar en el espacio como si este fuera liso. Es en este sentido que la réplica del Estado consiste en estriar el espacio contra todo lo que amenaza transbordarlo.

Las creaciones transbordan, viven incansablemente como nómades en el desierto que la escuela insiste en ocupar y estriar, ellas lanzan mano de sus armas para que casualmente luchen contra algo que no identifican *a priori*, ellos solamente saben que necesitan debatirse y luchar, ellos inventan cotidianamente sus armas que son siempre reconfiguradas cuando son tomadas por los enemigos. Hay una pregunta de Deleuze y Guattari que presenta muy bien esa lucha – ¿Cómo los nómades inventan o encuentran sus armas? De ahí, ya de antemano, se sabe que los nómades o las inventan o las encuentran fortuitamente. Así como los niños, que llegan desarmados y precisan armarse.

En verdad los nómades nunca son encontrados, nunca dejan rastros, porque ellos se engendran en un agenciamiento *hombre-animal-arma*, *hombre-caballo-arco* y justamente por esta postura es que ellos innovan, ellos se mezclan con aquello que los cerca, hacen de lo hostil su fuerza, de un supuesto enemigo o amigo inseparable e indispensable para que se efectúe la guerra. En esta dirección, los niños realizan un mismo tipo de agenciamiento en la estepa-escuela: ellos se metamorfosean, se transforman en papel, en lápiz, en letras, ellos mezclan lo que parece imposible de mezclar; lo indisoluble de un ser como la cosa y de una cosa como un ser, provocada por los variados agenciamiento en juego, permite la auto defensa y el ataque. “En suma, sea cuales sean las mixturas de hecho entre nomadismo, lo itinerante y la trashumancia, el concepto primario no es el mismo en los tres casos (espacio liso, materia-flujo, rotación)¹⁰.” (Deleuze; Guattari, 2002:92).

Todo guerrero nómade es verdaderamente un gran inventor, por esto, las armas que utilizan tienen una característica fundamental – son armas estratégicas. Ellas no son vueltas para una funcionalidad necesariamente destructivas objetivando aniquilaciones, las armas nómades son complejos

¹⁰ Traducción de la autora.

balísticos y estratégicos, son proyectos que visan alcanzar lo máximo de propulsión y, nuevamente, reportarse a la máquina de guerra. Las armas nómades son herramientas autónomas, no hacen par con un sujeto, son más *introspectivas*, *introyectivas*. Las armas nómades prueban que hay una forma de vencer sin destruir.

La *política* (estrategia) surge a partir de los encuentros en juego. Es de eso que se trata tanto los límites de los modelos epistémicos en cuanto la afirmación de la potencia de lo *entre-dos* concerniente al estado de los Pedagogos y a la manifestación de la Pedagogía en su estado minoritario. Si el agenciamiento es una composición del deseo y también se manifiesta pasionalmente, es justamente porque el deseo produce, es activo, él es forzosamente aquello que prueba como cada deseo es maquinado. Aquí la estrategia tiene que ver con *afectos*: “Las armas son afectos, y los afectos armas”.¹¹ (Deleuze; Guattari, 2002:79).

Por tanto, permitir la fluidez-expresión de lo pedagógico a través de los *trazados nómades* vividos por Pedagogos y envueltos en la dinámica expresiva de la Pedagogía es una opción que contribuye significativamente para el proceso de descritalización de sus identidades-representación, deshaciendo la ruta de los flujos codificados o mismo de flujos manipulantes decodificados y trazando líneas de fuga sobre los territorios construidos. La atención a los afectos-armas y el cuidado en la intervención de estrategias de lo cotidiano-vida permiten resistencia y perversiones de los modelos ya construidos. Hay que hacer fluir las relaciones pedagógicas de forma abierta y plural tomando, entonces, la localización *intermedia* de los profesionales de la Pedagogía como mote transversal para con otras áreas del saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dias de Carvalho, A (1988). **Epistemologia das ciências da educação**. Afrontamento, Porto.
- Deleuze, G. (2003). **Lógica do sentido**. Perspectiva, São Paulo.

¹¹ Traducción de la autora.

- Deleuze, G.; Guattari, F. (2004). **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. v. 1.** Edições 34, Rio de Janeiro.
- _____. (2002). **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. v. 5.** Edições 34, Rio de Janeiro.
- Deleuze, G.; Parnet, C. (1998). **Diálogos.** Edições 34, Rio de Janeiro.
- Estrela, A; Falcão, M. (1990). **Pedagogia ou Ciência da Educação?** Revista Portuguesa de Pedagogia. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, anoXVI, pp.125-131.
- Franco, M. A. (2003). **Pedagogia como Ciência da educação.** Papirus, Campinas.
- Houssaye, J.; Soertard, M.; Hameline, D.; Fabre, M. (comp). (2004). **Manifesto a favor dos pedagogos.** Artmed, Porto Alegre.
- Houssaye, J. (2002). “O que é um Pedagogo?” EN: Castellano, S.; Monteiro, F.; Filho, A. V. **Cultura e conhecimento de Professores.** DP&A, Rio de Janeiro, pp. 133-140.
- Jaeger, W. (1995). **Paidéia – a formação do homem grego.** Martins Fontes, São Paulo.
- Libâneo, J. C. (2002). **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Cortez, São Paulo.
- Mazzotti, T. B. (1996). “Estatuto de cientificidade da Pedagogia” En: Pimenta (comp). **Pedagogia, ciência da educação?** Cortez, São Paulo, pp. 13-38.
- Mazzotti, T. B.; Oliveira, R. J. (2000). **Ciência(s) da educação.** DP&A, Rio de Janeiro.
- Nóvoa, A. (1996). “As Ciências da Educação e os Processos de Mudança”. En: Pimenta (comp). **Pedagogia, ciência da educação?** Cortez, São Paulo, pp. 71-106.
- Pimenta, S. G. (comp). (1996). **Pedagogia, ciência da educação?** Cortez, São Paulo.
- Quintana Cabanas (1983). “Pedagogía, ciencias de La educación y ciencia de la educación”. En Vários. **Estudios sobre epistemología y pedagogía.** Amaya, Madrid, pp.75-105.