



JULIANA MERÇON

INTERCULTURALIDADE,
NATUREZA E EDUCAÇÃO

AFETOS FILOSÓFICOS

Interculturalidade, natureza e educação.

Afetos filosóficos

Títulos da Coleção Ensaios

A escola dos sentimentos. 2018.

Giuseppe Ferraro

Manifesto por uma escola filosófica popular. 2018.

Maximiliano Lionel Durán; Walter Omar Kohan

(em quarentena)

Ensayos *En Lectura*. Inutilidad, soledad y conversación. 2020.

Carlos Skliar

filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outra coisa. 2020.

Magda Costa Carvalho

Ensayos para una didáctica filosófica. 2020.

Alejandro Cerletti

entre apostas e heranças. contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no brasil. 2020.

wanderson flor do nascimento

Infancia y Género. Exclusiones que nos rondan. 2020.

Olga Grau Duhart

Interculturalidade, natureza e educação. Afetos filosóficos. 2020.

Juliana Merçon

Coleção Ensaios

(em quarentena)

**INTERCULTURALIDADE, NATUREZA E EDUCAÇÃO.
AFETOS FILOSÓFICOS**

Juliana Merçon

Prólogo: Alice Pessanha Souza de Oliveira

NEFI Edições

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Reitor: Ricardo Lodi Ribeiro
Vice-Reitor: Mario Sergio Alves Carneiro
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Luís Antônio Campinho Pereira da Mota
Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd)
Coordenadora: Ana Chrystina Venancio Mignot
Vice-Coordenador: Guilherme Augusto Rezende Lemos
Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)
Coordenador: Walter Omar Kohan

Conselho Científico (NEFI/UERJ)

Alejandro Ariel Cerletti, Univ Buenos Aires e Univ Nac Gral Sarmiento
Alexandre Filordi de Carvalho, UNIFESP, Brasil
Alexandre Simão de Freitas, UFPE, Brasil
Barbara Weber, University of British Columbia
Beatriz Fabiana Olarieta, UERJ, Brasil
Carlos Bernardo Skliar, FLACSO, Argentina
César Donizetti Leite, UNESP - Rio Claro, Brasil
Claire Cassidy, University of Strathclyde, Escócia
Gregorio Valera-Villegas, Univ. Experimental Simón Rodríguez, Venezuela
Gustavo Fischman, Arizona State University, Estados Unidos da América
Jason Wozniak, West Chester University, Estados Unidos da América
Juliana Merçon, Universidad Veracruzana, México
Junot Cornelio Matos, UFPE, Brasil
Karin Murriss, Cape Town University, África do Sul
Magda Costa Carvalho, Universidade dos Açores, Portugal
Maria Reilta Dantas Cirino, UERN, Brasil
Marina Santi, Università degli Studi di Padova, Itália
Maristela Barenco Corrêa de Mello, UFF, Brasil
Maximiliano Durán, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Olga Grau, Universidad de Chile, Chile
Oscar Pulido Cortés, Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia
Paula Ramos de Oliveira, UNESP – Araraquara, Brasil
Pedro Pagni, UNESP – Marília, Brasil
Renato Nogueira, UFRRJ, Brasil
Roberto Rondon, UFPA, Brasil
Rosana Fernandes, UFRGS, Brasil
Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, UNICAMP, Brasil
Walter Omar Kohan, UERJ, Brasil
Wanderson Flor do Nascimento, UnB, Brasil

Conselho Editorial (NEFI/UERJ)

Alessandra Lopes
Alice Pessanha Souza de Oliveira
Allan Rodrigues
Daniel Gaivota Contage
Fabiana Martins
Felipe Froes Pereira Trindade
Marcelly Custodio de Souza
Matheus Schmaelter
Ocimar Castro Maximo
Robson Roberto Lins
Simone Berle

Capa:
Marcelly Custodio de Souza

Diagramação:
Marcelly Custodio de Souza
Simone Berle

"A comissão para avaliação cega dos trabalhos da Coleção Ensaios em 2020 foi integrada por Maria Reilta Dantas Cirino e Gregorio Valera-Villegas"

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Juliana Merçon

Interculturalidade, natureza e educação. Afetos filosóficos /Juliana Merçon.

– 1 ed. – Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaios; 8).

ISBN: 978-65-991017-7-9

1. Interculturalidade. 2. Filosofia. 3. Natureza. 4. Educação. 5. Ecologia. I.
Título. II Série.

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Filosofia 370.1

© 2020 Juliana Merçon

© 2020 Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ)

Site: <http://filoeduc.org/nefiedicoes>

Email: publicacoesnefi@gmail.com

nefi

FAPERJ

Apresentação da Coleção

O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ), como qualquer grupo de trabalho de uma universidade pública, dedica seus esforços ao ensino, à pesquisa e à extensão da universidade fora dos seus muros. Seu foco temático são as relações entre infância, educação e filosofia, tanto no que diz respeito a experiências filosóficas com crianças e à formação de professoras em escolas públicas quanto ao estudo e ao exercício mais amplos possíveis da categoria de infância. Desde 2003 o NEFI tem estabelecido parcerias de trabalho com grupos de distintos países e acolhido as mais diversas pesquisas com muitas formas institucionais: trabalhos de fim de curso, ou seja, monografias, dissertações e teses de estudantes da UERJ, missões de estudo e de trabalho com outras instituições nacionais e internacionais; pesquisadores visitantes; estâncias de pós-doutorado... o NEFI ensaia uma vida acadêmica outra, a errar no duplo sentido de se equivocar e de vagar em busca dessa vida outra.

Assim, a Coleção “Ensaio” é um convite a ensaiar-se, na escrita, na leitura, na vida. Os trabalhos que compõem esta coleção são cheios de erros e de errância e chamam leitores e leitoras a ensaiar e ensaiar-se na leitura e também na escrita, confiando no valor educativo tanto do equivocar-se quanto do andar atento aos sinais do caminho.

Nesse ano de 2020 fomos surpreendidos por uma pandemia que se alastra pelo Brasil ajudada pela indecência de um governo que privilegia uma economia para poucos sobre a vida de todos. A pandemia colocou-nos também em evidência o sem sentido de uma forma de vida que aceitávamos e vivíamos. Nas universidades públicas um desafio nos foi colocado: precisamos inventar outras formas de vida em comum, dentro e fora da universidade. O vírus tem nos entregado a oportunidade de um tempo para pensar na vida que estamos vivendo em nome da educação. Em que pese a irresponsabilidade do governo federal, alguns temos o privilégio de poder ficar em casa, como suspensos no tempo. Estávamos habituados a “não ter tempo”, a ter tanto para fazer “em pouco tempo”, a ter que correr daqui para lá, a “perder horas” no trânsito, a ocupar o tempo em exigências administrativas e burocráticas e, de repente, temos tempo para o esquecido, como o cuidado cotidiano das filhas e dos mais velhos, e, sobretudo, temos tempo para pensar a vida presente atravessada pela

pandemia e a vida que queremos viver quando a pandemia passar, se é que de fato ela vai passar.

No NEFI pensamos que parte dessa tarefa diz respeito a ler, escrever, estudar... com o cuidado que o momento merece e com a atenção voltada para uma realidade devastadora como a imposta pelo governo fascista que padecemos. E pensamos que a coleção Ensaios poderia ser um espaço para fortalecer esse cuidado e essa atenção, consolidando nossas bibliotecas. Por isso, convidamos amigos a nos oferecer suas obras, suas tentativas, seus ensaios, entre filosofia, educação e infância. É nesses tempos que a coleção “Ensaios” encontra seu tempo “em quarentena”. Tempos de pensar em outras formas de vida.

Walter Omar Kohan
Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)
Rio de Janeiro, abril de 2020

*A los mundos otros
de ahora y por venir*

Agradecimientos

La gratitud es uno de los sentires más bellos. Es un afecto que reconoce la generosidad de la vida, de los gestos, de los pequeños y grandes encuentros que nos constituyen. La gratitud es un brillo alegre que torna visibles a los hilos que nos conectan al mundo y que se enmarañan en este lugar que llamamos 'yo'. Uno de estos hilos reluce como agradecimiento profundo por la oportunidad que este libro brinda para compartir pensamientos. A la generosidad, calidez y amistad de Walter Kohan y a la dedicación atenta de Simone Berle, Alice Pessanha y demás integrantes del Núcleo de Estudios de Filosofías e Infâncias, entrego las flores silvestres más bellas que hay, mi admiración y gratitud.

Los afectos filosóficos que componen este libro no tienen un inicio claro o un fin previsto. Uno de sus paisajes ha sido también el *Projeto Filosofia na Escola* de Brasília. Agradezco a las amigas y amigos de aquellos tiempos. Pasados más de veinte años, siento que nuestros encuentros cumplieron la promesa contenida en el primer nombre de lo que nos unía: nos *projectaron* hacia filosofías y escuelas, más allá de los cánones y los muros, en movimientos que se confunden con el propio latir de nuestros corazones.

También ofrezco mi gratitud, adornada de semillas, ríos y cantos, a los y las compañeras del Grupo de Investigación Acción Socioecológica (GIASE). Nuestros encuentros, con la presencia de la piel o de la pantalla, son un abrazo a los mundos que nos gustan ser y crear, mundos que cintilan en capítulos de este libro. También agradezco, con el cuerpo alegre, a las y los miembros de la comunidad MEIS, nuestra esperanzadora Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. En México, soy de estas dos comunidades y de aquella que va naciendo con seres muy diversos junto al bosque de niebla y al Pixquiac.

Este ha sido un año tremendamente difícil. Mi madre falleció hace tres meses y, por el cierre de espacios aéreos, aún no he podido abrazar a mis hermanos o volver a entrar a lo que fue el primer hogar de mi vida y el último de mi mamá. En estos tiempos de grandes tristezas y preocupaciones, agradecer es un acto de paz. Gracias a este libro por permitirme re-encontrarme con afectos filosóficos que me llenan de vida.

Juliana Merçon
Rancho Agrosol, Zoncuantla, Coatepec, México
Agosto de 2020

Sumário

PRÓLOGO.....	13
<i>Alice Pessanha Souza de Oliveira</i>	
INTRODUÇÃO.....	17
PARTE 1: INTERCULTURALIDADES DECOLONIALES.....	23
1 EL TIEMPO DE LA ESPECIE Y OTRAS ESPECIES DE TIEMPO. ANARQUEOLOGÍAS DEL PRESENTE.....	25
Un breve ejercicio anarqueológico para la invención de otros tiempos.....	27
2 DONDE IMAGINARIOS DECOLONIALES Y AMBIENTALES SE ENTRELAZAN.....	35
Buscando una nueva morada.....	36
Seis rasgos de la noción de Buen Vivir.....	37
Educación y Buen Vivir: paradojas, pistas y experiencia.....	39
3 ENTRE DIVERSIDADES Y APRENDIZAJES: DEL PLURALISMO ONTOLÓGICO A LA RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA.....	45
Diversidad ontológica.....	46
Diversidad socio-político-cultural.....	49
Diversidad crítica.....	52
Para (inde)terminar... o algunas notas (auto)críticas.....	54
4 INTERCULTURALIDAD, SUSTENTABILIDAD Y ACCIÓN EDUCATIVA.....	57
De la inconformidad a la conformación de nuevas experiencias.....	60
Éticas, políticas, epistemes y ontologías en Diálogo.....	61
Que siempre se mueva el corazón de la Tierra: pulsando en el Sur.....	63
PARTE 2: AFETO, DESEJO E POTÊNCIA: SPINOZA E A EDUCAÇÃO.....	65
5 FALTA, MÉTODO E FINALIDADE. TRÊS MITOS DA EDUCAÇÃO.....	67
Spinoza e Educação.....	68
Três mitos da educação.....	69
Por que educar? O mito da falta.....	70
Como educar? O mito do método.....	74
Para que educar? O mito da finalidade.....	78
6 EDUCAÇÃO, GENEROSIDADE E AMIZADE.....	85
7 O DESEJO COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO.....	91
Geometria do desejo.....	92
Desejo como essência.....	93
Desejando passivamente.....	96
O desejar ativo.....	100

A ativação do desejo como um dever ético.....	103
Partilhando desejos.....	105
Reflexões inconclusivas.....	108
8 UMA EDUCAÇÃO SUICIDA. NOTAS SPINOZANAS SOBRE O PENSAR E O EDUCAR.....	111
Afeto e potência.....	113
A educação e seus poderes.....	115
Da educação suicida ou do sonho de uma educação emancipadora.....	117
9 HISTÓRIA E LIBERDADE: A ESPERANÇA DE FREIRE E DE SPINOZA.....	121
Liberdade e necessidade?	123
Uma ética sem esperança?.....	126
Educação da esperança	128
10 GENEROSIDADE E GRATIDÃO COMO BOA VINGANÇA. PENA E VINGANÇA.....	133
Ressentimento	135
Afirmção da vida	136
Generosidade, gratidão e a 'boa vingança'.....	138
REFERÊNCIAS.....	141

Prólogo.

Alice Pessanha Souza de Oliveira

Em 2018 Juliana foi minha anfitriã em uma viagem pelo México profundo. O que fez Juliana naquele mês de março ao me receber em sua casa é o que faz Juliana com sua escrita: convidar a conhecer outros mundos. De fato, viajar talvez seja uma possibilidade ao ler um livro, não necessariamente por aquilo que ele nos apresenta, mas pelos mundos que ele nos convida a visitar, a partir da relação que estabelecemos com o que aí está escrito. Se lembramos de Spinoza, um encontro é sempre imprevisível e singular, não sabemos quais encontros serão gerados em uma viagem, tampouco os encontros com um livro que estamos lendo. O livro de Juliana Merçon é, por sua vez, um convite a viajar pelas terras da educação, pela interculturalidade e pela natureza, a partir de afetos filosóficos. Para que possamos viajar de verdade, precisamos estar, por nossa vez, leitores e leitoras, atentos e abertos aos encontros que estão por vir.

Em *Interculturalidade, natureza e educação. Afetos filosóficos*, Juliana Merçon nos lembra que a história a ser contada sobre a educação é sempre produto de uma disputa de poder, da mesma maneira que a compreensão de mundo e a compreensão do real. Seu livro, entretanto, não nos traz uma “verdade”, uma “maneira correta” em que a história deva ser contada, mas reivindica um lugar, no mundo que vivemos, para diversos modos de vida e epistemologias. Inspirada nas palavras do Subcomandante Marcos, que afirma: “Y queremos decirle al mundo que lo queremos hacer grande, tan grande que quepan todos los mundos...”, diríamos que essa é a reivindicação de Juliana Merçon em seu livro: um mundo educativo, uma interculturalidade e uma relação com a natureza em que caibam todos os outros mundos e outros modos de relação para além dos que são atualmente dominantes no mundo que habitamos.

Por isso, *Interculturalidade, natureza e educação. Afetos filosóficos* é um livro gerador de infâncias, não porque nos apresente esse conceito, mas por possibilitar a experiência de vivenciar o mundo como se fosse a primeira vez (KOHAN, 2013). A escrita de Juliana, infantil e geradora de curiosidades infantis, nos convida a perguntar por que compreendemos o mundo da maneira como o fazemos.

Juliana afirma uma linguagem spinozista, sobretudo na segunda parte do livro, intitulada *Afeto, desejo e potência: Spinoza e a educação*; nessa parte, somos convidadas e convidados a nos questionar o que nos determina, o que está por detrás de nossa compreensão de mundo, pois, como nos alerta o capítulo 1, “El tempo de la especie y otras especies de tiempo”, pressupor que existe somente uma compreensão de mundo já diz muito sobre nós.

Por outro lado, Juliana nos oferece outras compreensões de natureza, de tempo, de educação, de ética e de humanidade, para além daquelas que se apresentam na monocultura (SHIVA, 1993). Nesse sentido, a ecologia dos saberes (SANTOS, 2006) é transversal em sua escrita. Transversal também é a presença do filósofo Spinoza, talvez o grande nome que acompanha a/o leitora ao longo do livro. Assim, Spinoza perpassa praticamente todo o livro, ainda que não explicitamente, por exemplo, nos conceitos de encontro, liberdade, ética e completude. Também está presente quando a autora nos convida a pensar uma educação que (com outras) inspire a vivenciar nossas próprias potências ou quando denuncia a primazia do método, afirmando um aprender que faça sentido para cada uma e cada um, em vez de um aprender prescritivo, colocando assim em questão, mais uma vez, a hegemonia epistêmica.

A escrita do livro em dois idiomas, castelhano e português, deixa claro a história de viagens de Juliana: nascida em Brasília, formada no Brasil e na Austrália e habitante do México na última década, bem como a reivindicação da autora pela diversidade e a ecologia de saberes. A expressão linguística do livro reforça, desse modo, a ideia da interculturalidade; entretanto, Juliana não se limita à forma ou à língua da escrita e aprofunda essa reivindicação da diversidade nos autores que convida a dialogar. Se na primeira parte do livro, *Interculturalidades decoloniales*, nos deparamos com o pensamento ameríndio e decolonial, a segunda parte, *Afeto, desejo e potência: Spinoza e a educação*, é marcada pela presença de filósofos europeus. Isso não impede que filósofos e pensadores europeus e latino-americanos perpassem toda a obra, fortalecendo a interculturalidade e a escrita a partir de perspectivas filosóficas diversas.

Um dos conceitos centrais do trabalho, o conceito de natureza, é posto em questão diversas vezes ao longo do livro. A partir da compreensão do conceito de diversidade, Juliana nos convida a repensar as diferentes maneiras de abordarmos a relação humanidade e natureza. Esse debate permite aprofundar questões mais atuais do que nunca, como a devastadora crise

socioambiental contemporânea e a mercantilização da natureza que aquela comporta.

A interculturalidade, outro conceito central no livro, está presente tanto na discussão sobre a natureza e as diferentes maneiras com que ela se relaciona com a cultura e a noção de humanidade, como na reivindicação de uma educação que aposte mais na diversidade, no coletivo, no encontro e no afeto que em compreensões individualistas, competitivas e excludentes. Uma educação, como já dissemos, pensada a partir da ecologização dos saberes e do afeto em sentido spinozista.

Em seu estilo questionador, Juliana anuncia sua formação e escritura nefianas. O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) fez parte de sua formação durante o doutorado e ainda a habita. O núcleo de estudos aparece em sua escrita, sobretudo, na maneira como se relaciona com as perguntas. As questões, em diversos momentos não são respondidas, mas pensadas, preservadas, desdobradas, em um processo de transformação até se tornarem outras ao final de cada capítulo. Esse trabalho cuidadoso cumpre um papel fundamental para o movimento de seu pensamento.

Interculturalidade, natureza e educação. Afetos filosóficos possui um magnetismo capaz de captar a atenção de muitas leitoras e muitos leitores. Em seu estilo próprio, singular, somos todas convidadas a embarcar em uma espécie de viagem que nos leva a conhecer uma diversidade epistêmica tantas vezes apagada pela hegemonia cultural. Resulta, assim, uma espécie de vacina contra os epistemicídios constantes, e nos inspira a pensar qual (ou quais) educação (ou educações) poderia(m) ser possível(is) a partir de uma relação filosófica, inquieta e curiosa, com a natureza e a interculturalidade.

Rio das Ostras, julho de 2020.

Referências:

- KOHAN, W. O. ¿Para qué hacer filosofía con niñas y niños en América Latina? *Iberoamericana*, Vol. XXXV, No. 2, 2013.
- SANTOS, B. *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- SHIVA, V. *Monocultures of the Mind: Biodiversity, Biotechnology and Agriculture*. New Delhi: ZedPress, 1993.
- SPINOZA, B. *Ética*. Coleção Os Pensadores. Tradução de Joaquim de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1677/1997.
- SUBCOMANDANTE MARCOS. *Sexta declaración de la selva lacandona*. Disponível em: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/sdsl-es/>> Acesso em 30 jul. 2020.

Introdução.

Era uma tarde como outra qualquer. Eu estava na minha sala, no Instituto de Investigações em Educação da Universidade Veracruzana, aqui no México, aguardando a chegada de Aaron, um estudante da graduação em filosofia a quem eu assessorava em seu trabalho sobre Baruch de Spinoza. Como não havia spinozistas no departamento de filosofia, Aaron me procurou como assessora e se integrou ao grupo de pesquisa que coordeno, o Grupo de Investigación Acción Socioecológica (GIASE). Como participante de GIASE, Aaron contribuía às discussões sobre os projetos de pesquisa-ação em agroecologia, interculturalidade, gestão e defesa do território, entre outros. Em nossas leituras e escritos, indagávamos sobre processos de aprendizagem social, participação plural e ação coletiva de comunidades e organizações sociais com as quais colaboramos, visando a criação de espaços reflexivos e nutridores de transformações.

Aaron entrou na sala e se acomodou em uma das cadeiras. Antes de começar a conversa sobre o seu projeto, perguntei-lhe sobre como se sentia no GIASE. “Entendo muito bem por quê te dedicas a esses projetos”, disse ele enigmaticamente. “Por quê?”, indaguei curiosa. “Porque, como spinozista, sabes que não há bem maior que o cultivo, com outras pessoas, das potências do pensamento e da ação. Compor forças pelo bem comum é o que há de mais importante”. As palavras de Aaron ainda ressoam como um elo significativo que eu mesma nunca havia buscado entre as duas principais vidas acadêmicas que tive até hoje: uma mais explicitamente dedicada à teorização no campo da filosofia da educação e a outra envolvida com a construção colaborativa de conhecimentos e ações orientadas à justiça intercultural e socioambiental. O que escutei naquela tarde me fez refletir sobre as contiguidades entre esses mundos de pensamento e prática, mundos que constituem as duas partes deste livro.

As potências que nascem de relações entre interculturalidade, natureza e educação se oferecem aqui como “afetos filosóficos”. Inspiradas por Spinoza, poderíamos dizer que a filosofia, enquanto relação de amizade com o pensamento, é um afeto que é também fonte de outros afetos, muitos deles alegres, paixões e ações que aumentam a nossa potência de pensar e agir. Os afetos filosóficos que compõem este livro foram gerados em encontros ocorridos em distintas paisagens. Por esta razão, a primeira parte do livro, intitulada *Interculturalidades decoloniales*, abriga capítulos em espanhol sobre inquietudes

nascidas em paisagens mexicanas, marcadas por dores coloniais, maravilhosas práticas anti-capitalistas, r-existências comunitárias e outras relações com a natureza. Esses escritos expressam, em grande parte, ressonâncias que circulam no Grupo de Investigación Acción Socioecológica (GIASE), no corpo acadêmico Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva (TeCoAAC), no mestrado em Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) e na Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red). Nestes grupos, estão amigos e amigas com as quais o meu pensamento se tece, como em um colorido bordado, típico dessas terras ancestrais.

Um convite para imaginar outras educações, a partir da desnaturalização do conceito de natureza e da naturalização das culturas, é lançado no primeiro capítulo deste livro. “El tiempo de la especie y otras especies de tiempo. Anarqueologías del presente” consiste neste exercício de articulações e atrevimentos cosmo-eco-políticos. Trata-se de uma adaptação do capítulo “Natures, cultures and educations. Anarcheologies of the present”, que escrevi para o livro intitulado *On Childhood, Thinking and Time. Contemporary Perspectives on the Politics of Education*, editado por Walter Omar Kohan e Barbara Weber, e publicado por Lexington Books em 2020. Este texto ensaia conexões teóricas e um estilo que estende a mão à poesia e a outras formas, que são também conteúdos.

“Donde imaginarios decoloniales y ambientales se entrelazan” é um texto que apresenta a noção andina de “buen vivir” como um processo aberto, polissêmico e inspirador para a educação. A potência deste conceito-proposta reside, parcialmente, na forma como reúne o pensamento decolonial e a teoria ambiental em um mesmo campo de criação post-desenvolvimentista. Algumas relações com a educação se tecem através da noção de “nosotridad”, da co-construção de sentidos não instrumentais, da territorialização do pensamento e da experiência como início, meio e fim de aprendizados. Este texto foi originalmente publicado em 2018 no livro *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones a la acción*, que organizei com os colegas Bruno Baronnet y Gerardo Alatorre Frenk, em vinculação com a editora Elaleph de Buenos Aires.

No terceiro capítulo, que tem como título “Entre diversidades y aprendizajes: del pluralismo ontológico a la reconstrucción crítica”, se ensaiam diferentes maneiras de entender a noção de diversidade: em sua radicalidade ontológica irmanada à singularidade, nas construções classificatórias típicas da

política institucional e em um movimento dialógico que reconhece e produz novas diversidades. Este texto foi escrito em resposta a um convite para ministrar uma palestra em um foro sobre diversidade cultural e educação, realizado na Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, no México. Foi posteriormente publicado pela Editora Abya Yala, de Quito, no livro *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales*, organizado por Lourdes Vargas Garduño e Gunther Dietz, em 2018.

O quarto capítulo se intitula “Interculturalidad, sustentabilidad y acción educativa” e é o resultado da adaptação de um trabalho escrito em colaboração com Gerardo Alatorre Frenk e Bruno Baronnet para o livro *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones a la acción*. Este livro, publicado em 2018, reuniu onze capítulos que fornecem alguns dos principais eixos reflexivos do Mestrado em Educação para a Interculturalidade e Sustentabilidade que fundamos em 2014 na Universidad Veracruzana. No texto em questão, exploramos o que seria a passagem da inconformidade à conformação de experiências educativas outras, mais sensíveis ao diálogo como meio e fim de um educar potente, comprometido com a igualdade intercultural e a justiça socioambiental.

A segunda parte do livro recebe o título de “Afeto, desejo e potência: Spinoza e a educação”. Os capítulos estão em português, revelando uma das principais paisagens das quais surgiram os afetos filosóficos que os compõem. Alguns destes textos foram escritos quando ainda integrava o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e outros nasceram de encontros com círculos spinozistas da Universidade de São Paulo, da Universidade do Estado do Ceará, da Universidade de Córdoba, na Argentina, da Universidade Hebraica de Jerusalém e da Universidade de Queensland, na Austrália. Os encontros vividos em uma década dedicada à filosofia de Spinoza geraram afetos filosóficos que continuam a expressar-se como palavras e sensibilidades.

“Falta, método e finalidade. Três mitos da educação” corresponde ao quinto capítulo do livro e primeiro texto desta pequena coleção de escritos spinozistas sobre a educação. Este texto condensa algumas das contribuições da minha tese doutoral em filosofia da educação, defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2008 e publicada como livro com o título *Aprendizado ético-afetivo. Uma leitura spinozana da educação*, pela Editora Átomo & Alínea em 2009. A noção de falta, o método e a intencionalidade

movida por causas finais são apresentadas neste capítulo como mitos ou ideias entristecedoras, no sentido proposto por Spinoza. Em contraste com o aprendizado ético, sempre singular e necessariamente afetivo, a educação, com suas aspirações universalizadoras, utiliza esses mitos como parte de seus esforços para manter o “corpo social”.

“Educação, generosidade e amizade” apareceu primeiramente como prefácio da edição em português de *Spinoza as Educator*, um livro publicado em 1911 por William Louis Rabenort. A nova edição de *Spinoza como Educador*, publicada em 2010 para celebrar os cem anos da obra, foi coordenada por Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, professor da Universidade do Estado do Ceará e editor da Revista *Conatus*. Neste texto, exploro alguns dos principais desafios de uma educação em clave spinozista e algumas das condições que favorecem o pensar. A educação, aqui pensada como um ato generoso, se expressa como desejo, pensamento e ação empenhados em fazer com que outras pessoas realizem, ao máximo, as suas próprias potências. Este laço ativo é também um signo da amizade.

“O desejo como essência da educação” ensaia outras conexões entre o pensamento spinozista e a educação. Neste caso, proponho que pensemos a educação como um movimento do desejo e mostro como o desejar ativo, sinônimo de um educar para a ativação das potências, enlaça o entendimento do desejo, o desejo de entender e o desejo de compartilhar com outras pessoas aquilo que entendemos. Este texto foi publicado originalmente em 2013 na revista *Filosofia e Educação*, no volume 5, número 1.

“Uma educação suicida. Notas spinozanas sobre o pensar e o educar” é o título do oitavo capítulo deste livro. Neste texto, retomo as distinções propostas no capítulo cinco para discutir pontos de encontro e diferenças irreconciliáveis entre o aprendizado ético-afetivo caracterizado pela singularidade de cada trajetória de vida e a educação como operação organizadora de encontros a partir de dinâmicas massificadoras. Entre a liberdade característica de um pensamento ativo e a liberdade política que convém à educação promover, despontam tensões que nos permitem argumentar que uma educação emancipadora é aquela que tenderia à sua própria extinção. Uma primeira versão deste texto aparece no livro *Ensino de filosofia, formação e emancipação*, organizado pelos colegas Filipe Ceppas, Paula Ramos e Sérgio Sardi em 2010, e publicado pela Editora Alínea de Campinas.

Uma interlocução imaginária entre dois pensadores sensivelmente movidos pelas injustiças sócio-políticas de seus tempos e espaços deu origem ao capítulo intitulado “História e Liberdade: A esperança de Freire e de Spinoza”. Neste diálogo, participam noções de história, fatalismo, necessidade, determinismo e liberdade para colocar ao centro aproximações e diferenças referentes ao importante papel que desempenha o afeto de esperança na educação. O artigo original foi publicado em 2012 na revista *Educação & Filosofia*, volume 26, número 52.

Os últimos afetos filosóficos compartilhados neste livro derivam de outro diálogo imaginado, desta vez entre Nietzsche e Spinoza. Em “Generosidade e gratidão como boa vingança”, essas duas vozes se encontram sinergicamente. Apesar das numerosas diferenças entre os dois pensadores, Nietzsche expressou o seu encantamento pelas ideias de Spinoza e ressaltou algumas semelhanças significativas com o seu próprio pensamento: o conhecimento é considerado o mais poderoso dos afetos e negam-se os fins, a ordem moral do mundo, o mal e a vontade livre. Essa “solidão a dois” declarada por Nietzsche ecoa também nas visões de ambos filósofos com respeito aos afetos de pena, vingança e ressentimento, por um lado, além de generosidade e gratidão como afetos próprios de uma afirmação completa da vida: *amor fati* e *amor Dei intellectualis*. Este texto foi publicado originalmente em 2010 na revista *Conatus*, volume 4, número 7.

Sentada agora em uma sala que não é da universidade, sem esperar que cheguem estudantes para contar-me sobre seus projetos de pesquisa, termino esta introdução. Apesar de não ter saído da minha casa neste período de preparação deste livro, sinto-me como se tivesse realizado uma longa viagem pelo tempo e pelo pensamento. Espero que as ideias contidas nesta publicação também permitam aos seus leitores e leitoras realizar algum tipo de movimento para fora de sua rotina, de sua casa, de seu computador e do que pensavam antes. Talvez seja este livro uma oportunidade para ensaiar novos afetos filosóficos em uma quarentena que já está envelhecendo.

INTERCULTURALIDADES DECOLONIALES

1 El tiempo de la especie y otras especies de tiempo. Anarqueologías del presente

*Algo en mi sangre viaja con voz de clorofila.
Cuando a un árbol le doy la rama de mi mano
siento la conexión y lo que se destila en el alma
cuando alguien está junto a un hermano.
Hace poco, en Tabasco, la gran ceiba de Atasta
me entregó cinco rumbos de su existencia.
Yo era un gran árbol tropical.
En mi cabeza tuve pájaros,
sobre mis piernas un jaguar.*

Carlos Pellicer (1946)

Estamos cansadas. Estamos cansadas de la linealidad del tiempo. Cansadas del progreso y la evolución. Cansadas de los desarrollismos. Nos sentimos agotadas. Ya no creemos en las promesas del crecimiento económico. No celebramos los grandes avances tecnológicos. Las narrativas de desarrollo, crecimiento, progreso y sus asociados nos causan malestar. “Crisis” es uno de los nombres que recibe este malestar generalizado.

Es cierto que hemos soportado numerosas crisis a lo largo de nuestra historia colectiva y que el discurso de crisis es un compañero íntimo de muchas de nosotras. En los últimos siglos hemos sido testigas de invasiones coloniales, hambrunas, guerras y genocidios, periodos de depresión económica, la caída de sistemas políticos, de tiranos y visionarios en todo el mundo. Ante una larga

lista de episodios críticos, la crisis socio-ambiental actual podría parecer un acontecimiento más entre muchos otros. ¿Por qué no sería así?

Nunca antes las actividades humanas habían afectado a los procesos biológicos y geofísicos en escala planetaria. Los impactos causados por la industrialización, el uso de combustibles fósiles, la deforestación y la creciente urbanización de las formas de vida van más allá de los ecosistemas locales, modificando procesos climáticos y ecológicos a escala mundial. La magnitud de tales alteraciones ha llevado autores como Crutzen (2002) a afirmar que hemos inaugurado una nueva era geológica: el “Antropoceno”. Sin embargo, es importante aclarar que no todos los grupos humanos son responsables de los cambios globales a los que nos enfrentamos ahora, como puede sugerir el término Antropoceno. Dado que las alteraciones del clima, los ciclos del agua, la biodiversidad y otras dinámicas socio-ecológicas están causadas principalmente por las sociedades industriales y postindustriales, Moore (2016) argumenta que, de hecho, nuestra era debería llamarse “Capitaloceno”. En cualquier caso, habitamos un tiempo y un hogar común en que la crisis ecológica está estrechamente entrelazada con diversos tipos de crisis (crisis políticas, económicas, culturales, etc.). Tal vez estemos experimentando alguna forma de crisis civilizatoria, como sostiene Enrique Leff (2004).

El capitaloceno y la crisis del modelo de civilización dominante podrían ser abordados históricamente a través de una serie de perspectivas. Por ejemplo, la *episteme* o régimen de verdad vigente nos ofrece abundantes datos sobre la evolución de nuestra especie. Esta perspectiva científica nos permitiría ir muy atrás: primero fuimos homínidos, luego, hace más de un millón de años empezamos a usar el fuego y a fabricar nuestras propias herramientas de piedra. Hemos experimentado el mundo a través de la anatomía que conocemos hoy en día desde hace más de cien mil años. Podríamos continuar con esta larga narrativa histórica para identificar el origen de las grandes transformaciones causadas por los humanos, desde los primeros viajes migratorios intercontinentales, los cambios en la pigmentación, el surgimiento de la agricultura y las poblaciones sedentarias hasta la aparición de los imperios y sus guerras, los grandes sistemas ideológicos, la invención del Estado-nación, las prisiones y las escuelas, la prensa, la industria, las empresas transnacionales, la globalización del capital y la mercantilización de los bienes comunes, el agotamiento de los recursos naturales y la alteración de los ciclos naturales vitales, etc. Sin embargo, este no es el curso que seguirán estas líneas, que

intentarán en cambio explorar otras ideas y conexiones, asumiendo una relación diferente con el tiempo.

Los vestigios que seguimos aquí nos llevan al enfoque genealógico de Foucault (1988). En un sentido foucaultiano, un proceso genealógico no pregunta por el origen de las ideas, los valores o las identidades sociales, sino que muestra cómo estos surgen como productos intangibles de ciertas relaciones de poder. La verdad histórica es entendida como resultado de las interrelaciones de poder que también sostienen la validez de las ideas a través del tiempo. El poder aquí no se concibe como algo intrínsecamente bueno o malo - es simplemente productivo. El poder organiza y estructura nuestra forma de pensar y de actuar. Cuando se ejerce en formas muy restrictivas o violentas es sinónimo de dominación. No obstante, la mayoría de las veces, el poder produce todo tipo de relaciones con las cosas, las personas y una misma. Estas relaciones pueden ser más o menos diversas, más o menos unilaterales, según cómo se exprese y cómo circule en un contexto determinado (Foucault, 1989).

El ejercicio que propongo para las siguientes líneas es un cierto experimento genealógico que también podría concebirse como una forma breve de anarqueología o “no historia del pensamiento” en términos de Keller (2014), o un pequeño “estudio de lo infundado, de lo inauténtico y de lo no gobernado”, tal como lo concibe Bensusan (2013). Por lo tanto, no vamos a indagar sobre el origen de las cosas, sino que consideraremos historias alternativas, otras narrativas, versiones de abajo o sub-versiones que aquí se fabrican como reflexiones concisas. Este ejercicio ensaya algunas conexiones entre naturalezas, culturas y educaciones, proponiendo cuatro pasos y tiempos emergentes. Nuestro propósito aquí no es llegar a ninguna conclusión sino abrir el pensamiento a nuevas preguntas.

Un breve ejercicio anarqueológico para la invención de otros tiempos

Paso 1. Supongamos que los universales no existen. No admitamos la existencia *a priori* de las cosas. Nada está dado, es evidente o natural. Cuestionemos, por ejemplo, nociones como “naturaleza” y “cultura”. Tiempos de desnaturalizaciones.

Las tradiciones filosóficas occidentales ofrecen un gran número de versiones de la naturaleza: desde la *physis* de Aristóteles como movimiento y materia, las visiones de la naturaleza como orden y destino en los estoicos, lo

indeterminado para los epicuristas o grupo de leyes mecánicas para Bacon, Hobbes y Newton, hasta el refugio estético y la espontaneidad del romanticismo. Se teorizan y experimentan varias versiones de la “naturaleza” en una “cultura”.

Transformar la naturaleza en un fenómeno menos auto-evidente, es decir, la desnaturalización de la naturaleza (y de la relación con ella) puede contribuir a la creación de condiciones que permitan otros tipos de experiencia. Latour (1993) señala las contradicciones inherentes a las concepciones de la naturaleza que surgieron en la modernidad y que prevalecen en nuestra época. Por un lado, la naturaleza se nos presenta como algo necesario, indiferente a la acción humana y regida por sus propias leyes. Estas leyes naturales se imponen inexorablemente sobre nosotras. Mediante el método científico, la observación y la experimentación, podemos aspirar a conocer las reglas de la naturaleza, e incluso manejarlas hasta cierto punto, aunque nunca podemos controlarlas completamente. Por otro lado, el propio método científico está constituido por hechos que se (re)producen artificialmente, lo que significa que los científicos construyen la naturaleza cuando sostienen que simplemente la están descubriendo. Los científicos sostienen que ellos mismos no están hablando, sólo presencian y representan los fenómenos naturales objetivos, ya que los hechos hablan por sí mismos. La ciencia se presenta como un juez cuya sentencia ofrece hechos naturales como pruebas irrefutables de su validez discursiva. Sin embargo, al mismo tiempo y en oposición a este punto de vista, la ciencia también crea la imagen de la naturaleza como algo modificable, domesticable o que está a nuestra disposición. Este ideal de transformación y dominación de la naturaleza (tanto externa como interna) se materializa, por ejemplo, a través de creaciones institucionales, estructuras monumentales de ingeniería y la modificación genética de organismos.

Considerando las diversas formas de concebir la naturaleza y las contradicciones que sostienen los puntos de vista científicos predominantes, ¿por qué no nos sorprende la suposición de que la naturaleza es evidente por sí misma o externa a los humanos? En un sentido similar, también podríamos preguntarnos por qué creemos que la humanidad es sólo una cuando los grupos humanos son tan increíblemente diversos. Tapper (1994) argumenta que cuando preguntamos cómo perciben los humanos la naturaleza presumimos tanto que la naturaleza es objetiva como que la humanidad es una. Sin embargo, las nociones de naturaleza y humanidad no sólo son construcciones culturales altamente variables, sino que también son inexistentes en muchas sociedades.

¿Qué relaciones de poder sostendrían así la visión según la cual hay una sola naturaleza y una sola humanidad?

Paso 2. Cuestionemos la dicotomía naturaleza-cultura. Desnaturalicemos y culturalicemos la naturaleza. Tiempos de relaciones.

La dicotomía naturaleza-cultura ha configurado significativamente el debate antropológico. Descola y Pálsson (2001) sostienen, por ejemplo, que la mayoría de las escuelas antropológicas pueden agruparse en dos grupos: uno que considera el papel de la naturaleza como determinante básico de la acción social - como en el materialismo, la ecología cultural, la sociobiología y la antropología marxista - y el otro hace hincapié en el elemento cultural en una posición opuesta - como en la antropología estructural o simbólica. En ambos casos, sin embargo, se supone que la dicotomía entre naturaleza y cultura es válida y se comparte una visión universalista de la naturaleza.

Otra forma de describir este debate filosófico-antropológico contemporáneo separa, por un lado, a quienes consideran que existe un pluralismo epistémico en lo que respecta a un carácter universal y objetivo, y por otro, a aquellos para quienes la cuestión no puede reducirse a diferentes puntos de vista epistémicos, ya que de hecho están en juego distintas ontologías. Apoyando esta segunda perspectiva, Viveiros de Castro (2004) critica el concepto de "visión de mundo" afirmando que es "radicalmente etnocéntrica" ya que implica que existe una naturaleza singular y universal (el mundo) que es percibida por diversas culturas. El autor propone que en realidad hay múltiples mundos y que sería más adecuado considerar la co-existencia de varias naturalezas, fundamentando así una perspectiva "multinaturalista".

A pesar de la rápida expansión de las ontologías uninaturalistas a través de la globalización de la ciencia y el capitalismo, persisten múltiples concepciones y experiencias del mundo, es decir, existen y resisten varios mundos. Estrada-Ochoa (2009) sostiene, por ejemplo, que en la ontología maya la naturaleza y la cultura no son dominios separados. Esta conexión puede ilustrarse con el concepto de *k'aax*, que podría traducirse incorrectamente como "monte" en español. "Monte" era el término que los colonizadores usaban para referirse a la tierra no cultivada y hostil. Para los mayas *k'aax* o el "monte" siempre se asocia con los humanos que residen en él o cerca de él. Es un espacio natural pero también es un lugar de trabajo y sustento de la vida cotidiana. Terán y Rasmussen (1992) explican qué *k'aax* se refiere al orgánico más que a

lo mineral. K'aax está relacionado con los humanos y es constitutivo de ellos, pero no les pertenece, a diferencia de la noción de la tierra en las ontologías occidentales. K'aax o el monte es sagrado ya que también es donde habitan los dioses y otros seres sobrenaturales. La relación con k'aax es de parentesco, gratitud, temor y respeto, no de posesión o codicia.

La naturaleza desnaturalizada tiene diversos rostros culturales. Algunos de ellos unen a los humanos y a los no humanos, así como a los humanos y el lugar. La “milpa”, por ejemplo, es también un ícono de la ontología relacional maya. Las milpas son antiguos sistemas mesoamericanos de policultivos agrícolas en los que se cultivan maíz, frijoles, calabazas, chile, tomate y hierbas comestibles espontáneas comúnmente denominadas “quelites”. La milpa vincula la familia, la comunidad y el universo, con prácticas y significados sociales y espirituales que van mucho más allá de su valor nutritivo y económico. Para los pueblos mayas, la milpa es también el origen mismo del universo. Según el gran libro maya Popol Vuh, el comienzo del cosmos coincide con la medición y delimitación de la milpa. Al igual que la milpa maya, “el cielo y la Tierra estaban divididos en cuatro partes, cuatro ángulos, cuatro esquinas”. La milpa es la cuna de los humanos pues éstos nacieron del maíz: “Su carne estaba hecha de maíz amarillo y blanco; sus brazos y piernas de masa de maíz. (...) El maíz fue la materia de la que fueron hechos nuestros padres, los primeros cuatro hombres que fueron creados” (Recinos, 1990, p 52).

Para seguir explorando esta alianza entre humanos y no humanos continuamos con nuestro ejercicio anarqueológico.

Paso 3. Naturalicemos la cultura. Reintegremos los humanos a la comunidad no humana. Tiempos de afinidades y potencia.

Hemos visto como la dicotomía naturaleza-cultura no se presenta en todas las colectividades humanas. Naturalizar la cultura en el sentido que aquí sugerimos implica integrar lo que se entiende por humano – o lo humano moderno, en la perspectiva de Latour (1993) - a lo que se le conoce ampliamente como naturaleza (o naturalezas, en plural), reconociendo así interconexiones necesarias y generando nuevas unidades.

Según Descola (2013), el nexo humano-naturaleza puede clasificarse mediante cuatro tipos principales de relaciones, que se identifican por las nociones de interioridad (subjetividad o intencionalidad) y de fisicalidad (sustancia o constitución física). Basándose en el pensamiento estructuralista,

Descola sostiene que los seres humanos hemos desarrollado cuatro tipos principales de ontología: 1. Naturalismo: Todos los seres están radicalmente separados en su vida interior, aunque estén hechos de la misma sustancia. 2. Animismo: Muchos seres humanos y no humanos tienen interioridades similares, aunque estén hechos de sustancias distintas; 3. Totemismo: Existe una continuidad entre la interioridad y la fisicalidad a través de una gran variedad de seres; 4. Analogismo: se refiere a un sistema radical de diferenciación en el que cada ser está constituido de manera única tanto en su interioridad como en su fisicalidad (algo similar a lo que en filosofía denominamos “nominalismo”).

Tal vez podríamos cuestionar la división de Descola entre lo interno y lo físico y también prever formas ontológicas híbridas basadas en la intersección entre los tipos propuestos. Más allá de estas y otras cuestiones discutibles, es interesante explorar nociones de relacionalidad e identificación que nos permitan incluir a otros seres a nuestra comunidad, como participantes de alguna cultura ya sea la nuestra o la de ellos .

Viveiros de Castro (1998) afirma que, bajo una visión amerindia, seres que han sido concebidos por el pensamiento occidental como incapaces de cultura participan de hecho en una. En efecto, este enfoque perspectivista va más allá de esta idea para sostener que la diversidad de los seres existentes - animales y también espíritus, fenómenos naturales y antepasados fallecidos - comparten la cultura. Lo que los distingue es su naturaleza corpórea o somática. Esta cosmología amazónica sostiene que los animales y los humanos comparten un origen común: al principio todos los seres eran humanos y luego se fueron convirtiendo físicamente en animales con las diversas formas actuales que conocemos. Habría, por lo tanto, una humanidad universal original, oculta bajo una multiplicidad de apariencias corpóreas.

Según Estrada-Ochoa (2009), esta idea fundacional de una humanidad original universal también está presente en las tradiciones orales mesoamericanas. Entre los mayas peninsulares, por ejemplo, se afirma comúnmente que los monos aulladores (“mono saraguato”) eran humanos hasta que fueron maldecidos y adquirieron su actual apariencia. Otras numerosas narrativas también describen esta interioridad compartida que permanece a pesar de las diferentes formas típicas de los seres.

Más allá de las nociones de interioridad y fisicalidad, estas exploraciones sobre las afinidades entre los seres también podrían incluir la noción spinozista de *potencia*. Para Spinoza todo cuerpo o existencia corporal se define por su

potencia, que se ejerce como una forma de productividad (potencia de afectar) y también una forma de receptividad (potencia de ser afectado). Un cuerpo se define por su poder relacional o afectivo, que siempre se caracteriza por ambos aspectos: causal y receptivo. Un cuerpo no se define por sus formas, funciones o finalidades, como establece la ontología clásica. Al adentrarnos en la potencia afectiva del cuerpo como su característica más básica, podemos concebir a los seres y sus relaciones a través de perspectivas novedosas. Junto con Spinoza (Ética, III p, 57), podríamos afirmar, por ejemplo, que un caballo, un pez, un ser humano o incluso dos seres humanos no poseen la misma aptitud para afectar o ser afectados cuando se comparan uno con el otro. Según esta ontología relacional de la potencia, habría más afinidad entre un perro doméstico y un gato doméstico que entre un perro doméstico y un perro salvaje. Habría más en común entre un camello y un caballo de carga que entre un caballo de carga y un caballo de carreras, cómo sugiere Deleuze (2002). En un sentido spinozista, la potencia de afectar y ser afectado de un cuerpo refleja su naturaleza relacional y dinámica más que su supuesta interioridad o fisicalidad. Esta relacionalidad constitutiva se expresa, una y otra vez, en acto; no en forma o esencia.

Esta perspectiva todavía puede ser llevada a nuevos límites a través de tres posibles saltos:

1. Si concebimos el mundo a través de complejas relaciones afectivas y afinidades, tal vez podríamos imaginar la formación de sociedades como un fenómeno que no se reduce a los humanos y otros mamíferos. Con otras herramientas conceptuales, Gabriel Tarde (2018) propuso que las redes asociativas dentro de especies (biológicas, microfísicas) muy diversas pueden convertirse en objetos de estudio sociológico. Sociedades de abejas, bacterias y muchos otros seres vivos se considerarían así bajo esta visión microsociológica.

2. Ahora bien, si pensamos en la sociabilidad como un proceso que se produce no sólo entre miembros de la misma especie (sociedades intraespecíficas) sino también entre miembros de especies diferentes (sociedades interespecíficas), estas complejas relaciones de poder nos permitirían imaginar una expresión mucho más amplia de la política. Esta perspectiva de la política abarcaría relaciones molares y moleculares, afinidades, alianzas y antagonismos entre diferentes formas de vida humana y no humanas. En otras palabras, nos acercariamos a lo que Viveiros de Castro (2008) describe como “cosmopolítica”. Para evitar cualquier confusión con el cosmopolitismo de Kant, también podríamos referirnos a una forma de ecopolítica interespecífica.

3. Experiencias ecopolíticas incluyen diferentes sociedades intra e interespecíficas cuyas tradiciones y normas nos permitirían nombrarlas como culturas. Así, podríamos decir que los tlacuaches urbanos no comparten la misma cultura que los tlacuaches que viven en el bosque; los leones de los zoológicos pertenecen a una cultura que difiere significativamente de la de sus parientes salvajes. Y, ciertamente, habría numerosas culturas híbridas, culturas que nacen del intercambio simbólico entre diferentes especies. Si, siguiendo estas exploraciones ampliamos los conceptos de sociedad y cultura, la llamada educación intercultural se enfrentaría a algunos retos novedosos e interesantes.

Paso 4. Inventemos un lugar para la educación ecopolítica. Cultivemos el cuerpo del pensamiento en tiempos de nuevos futuros ancestrales.

El régimen de abstracción impuesto por la escolarización ha restringido el aprendizaje formal a una política e interculturalidad intra-específica humana. Retirados de paisajes no institucionalizados, hemos experimentado la sociabilidad como algo exclusivamente humano. Sin embargo, apuntando hacia otras direcciones, experiencias educativas que se atreven a ampliar sus horizontes sociales para incluir otras formas de vida tienen mucho que aprender de las culturas que han hibridado elementos humanos y no humanos como parte de sus identidades transhumanas o cosmológicas.

Si ecologizamos a Paulo Freire, tal vez podríamos afirmar que todo acto educativo es necesariamente un acto ecopolítico. Cada vez que enseñamos y aprendemos dentro o fuera de una relación pedagógica, se afirma o se cuestiona alguna idea y experiencia del mundo (o de un mundo determinado). Por consiguiente, ecopolitizar la educación correspondería: al ejercicio de alguna forma de consciencia de la relacionalidad que nos constituye a nosotros así como a todo lo que existe; a la expansión de nuestra potencia de pensar y actuar a través de un nuevo régimen de afinidades con otros seres humanos y no humanos; y el del surgimiento de nuevas habilidades para responder a los desafíos eco-lógicos que han puesto en riesgo tantas formas de vida. En este sentido, formas ecopolíticas de educación encarnan nuevos tipos de pensamiento y comprensión, vínculos amplificadas a través de una visión afectiva relacional de la naturaleza y nuevas respons-abilidades hacia el mundo y sus cohabitantes humanos y no humanos.

Una educación ecopolítica también estaría tensionada por una serie de indagaciones que mantendrían vivos sus sentidos emergentes. Entre estas preguntas estarían las siguientes: ¿Qué relaciones de poder constituyen un

aprendizaje significativo en diferentes arreglos afectivos? ¿Seguirían siendo relevantes los propósitos y métodos actuales de educación? ¿Cómo debería transformarse las escuelas para potenciar los aprendizajes ecopolíticos? ¿Seguirían siendo pertinentes las escuelas? ¿Qué espacios, tiempos y formas de atención alentarían el florecimiento de las potencias relacionales en una educación transhumana o ecopolítica? ¿Qué papel desempeñaría la filosofía en este nuevo contexto relacional?

Si ya no habitamos tiempos de progreso infinito o de desarrollo económico mesiánico, tal vez podamos conectar nuestra enseñanza y aprendizaje con otras imágenes del tiempo y el pensamiento. Algunas de estas otras imágenes circulan en culturas que han estado menos expuestas a los principios y prácticas occidentales. A pesar del riesgo de romantizarlas, ofrecer nuestra atención a estas fuentes de inspiración puede proporcionarnos elementos para nuevas educaciones ecopolíticas.

Concluyo con una invitación a escuchar las voces de ancianas y ancianos del pueblo Yoreme (2001, p. 38-39), de Sonora, México, quienes nos enseñan la importancia de cultivar la corporeidad del pensamiento y su relación con otros seres:

“Para ser sabios y libres, es el cuerpo del pensamiento lo que debemos cultivar, del mismo modo en que cultivamos el universo que nos pregunta:

En qué se parece tu pensamiento a los millones de estrellas que anidan en el cielo.

En qué se parece tu pensamiento al viento de la tarde.

En qué se parece al sol que alumbra y nos da vida.

En qué se parece a una águila en vuelo.

En qué se parece a un río caudaloso.

En qué se parece tu pensamiento al bosque.

En qué se parece a un árbol.

En qué se parece tu pensamiento a una milpa sembrada.

En qué se parece a los granos del elote.

En qué se parece a la tierra reverdecida.

Para ser sabios y libres, es el cuerpo del pensamiento lo que debemos cultivar, del mismo modo en que cultivamos el universo”.

2 Donde imaginarios decoloniales y ambientales se entrelazan

¿Dónde se entrelazan imaginarios decoloniales y ambientales? ¿Cuáles son estos espacios de convergencia discursiva y práctica? Pasadas algunas décadas de crítica a la dominación colonialista en sus versiones históricas, macrogeográficas y micropolíticas, y de reclamo por formas de vida menos basadas en la mercantilización de la naturaleza, despuntan paradigmas en los que se mueven nuevas sensibilidades. Uno de estos paradigmas nombra lo que busca construir comunitariamente: un Buen Vivir. En su núcleo reflexivo está la noción de ‘desarrollo’. Esta noción opera como eje estructurador de la vida social capitalista y constituye lo que el Buen Vivir como imaginario emergente más cuestiona. La crítica central es también un motor que impulsa la construcción ético-política de alternativas más simétricas, más solidarias y más justas, en un sentido tanto social como ambiental.

El presente capítulo constituye un experimento reflexivo, incompleto, falible y tentativo. Con las palabras aquí compartidas busco reunir inquietudes y esperanzas, en un puente que construyo entre el Buen Vivir y los procesos co-educativos o de aprendizaje mutuo. Este puente se constituye de tres partes articuladas: una breve reflexión sobre la emergencia de la noción de Buen Vivir, su caracterización por medio de algunos rasgos generales, y una serie de notas que pretenden abordar el Buen Vivir y la educación como un mismo paisaje teórico y práctico. Este paisaje común posee como elementos constitutivos la nosotridad en cuanto proceso de subjetivación; la co-construcción de sentidos alternos a los que se generan por medio de la razón instrumental; la

territorialización del pensamiento; y la experiencia como principio, medio y fin de un aprendizaje para y por el Buen Vivir.

Buscando una nueva morada

Con el fin de la guerra fría y la caída del muro de Berlín el binarismo que funcionaba como edificio sostenedor de un cierto imaginario global se rompió. Pese a que muchos sistemas y naciones, grupos e individuos siguen, cotidianamente, reconstruyendo capitalismo y socialismo con prácticas que encuentran vivas entre los escombros, una cierta verdad se siente en muchos cuerpos, en demasiados cuerpos: ya no podemos volver a habitar cómodamente aquella torre de negocios o aquella torre de vigilancia que nos vendieron en el Norte.

De la crisis de estos paradigmas político-civilizatorios surgieron nuevos imaginarios sociales.¹ Dos al menos. Por un lado, el *pensamiento decolonial* ha denunciado la dominación que acompaña el imperialismo, histórico y actual, hacia fuera y dentro de los territorios. La Conferencia de Bandung (1955) es un marco en este sentido. Allí se reunieron decenas de países recién independizados del poder colonial formal y se declararon no alineados a ninguna de las grandes potencias geopolíticas. En lugar de una afiliación ideológica al capitalismo o al comunismo, se planteó la necesidad de fortalecer procesos descolonizadores, en pro de la autodeterminación de los pueblos. Pensando sobre otras escalas y dimensiones, Frantz Fanon (2003), Anibal Quijano (2000), Walter D. Mignolo (2012) han visibilizado críticamente los procesos coloniales micropolíticos que constituyen sofisticadas relaciones de poder, saber y del ser.

Paralelamente al giro decolonial, el *ambientalismo* ha producido críticas a la estupidez ecocida de los regímenes de poder-saber hegemónicos así como nuevas sensibilidades y alternativas prácticas a pequeña y media escala. Tonos muy variados de verde se extienden en un gradiente que va desde las simplicidades voluntarias de las éticas personales hasta las retóricas vacías de las macropolíticas de los paneles intergubernamentales. Desde su amplio y controvertido espectro de manifestaciones, el ambientalismo abrigaría lo que Victor Toledo (2003) denomina una “nueva consciencia de especie”.

¹ Los imaginarios están conformados por asociaciones de significados (Spinoza, 1986) y símbolos primitivos (Jung, 2014) que sostienen de manera irreflexiva a las actividades humanas y prácticas sociales (Castoriadis, 2007). La materialidad de la existencia humana se constituye también por imaginarios colectivos que le confieren forma y sentido.

La decolonialidad y el ambientalismo nos ofrecen nuevas sensibilidades que operan a través de relaciones intra- e interpersonales, grupales e internacionales. Abarcan dimensiones muy variadas de la vida, como son la ética, la política, lo epistémico, la estética, etc., y la potencia transformadora de estos imaginarios emergentes se ve ampliada cuando sus protestas y propuestas logran entrelazarse en un mismo discurso. La noción de Buen Vivir ofrece un ejemplo de este potente enlace.

El Buen Vivir como horizonte práctico-discursivo nace en el Sur de Abya Yala, reuniendo y reconfigurando ambas vertientes, decolonial y ambiental. Su visión conjura la dicotomía cultura-naturaleza y presenta al *desarrollo* como constructo crítico articulador que ha justificado tanto el capitalismo como el socialismo en sus distintas pretensiones de progreso y expansión. En lugar del desarrollo y su imaginario monocultural, expansionista y ecocida, el Buen Vivir plantea paisajes inter y pluriculturales autonómicos, centrados en el bienestar comunitario, el respeto y el amor a la naturaleza (Gudynas, 2011; Acosta, 2013; Houtart, 2011; Dávalos, 2008). En lugar de una vida colectiva secuestrada por una supuesta *economía* ilimitada donde el dinero es la ley o el *nomos* del *oikos*, el Buen Vivir nos ofrece una nueva casa conceptual y una nueva morada solidaria donde las reglas se hacen entre todos y todas en la búsqueda un mismo fin: vivir bien.

Seis rasgos de la noción de Buen Vivir

Más allá de su origen quichua-aymara, de las críticas que ha recibido como marco de pensamiento y acción colectivos² y también más allá de los retos inherentes a sus traducciones interculturales, el Buen Vivir como ética práctica es un proceso que se caracteriza por una gran complejidad. Me atrevería a caracterizarlo, falible y limitadamente, por medio de seis grandes rasgos que he encontrado en el uso que hacen de la noción tanto académicos como políticos y comunicadores. Quizás podríamos decir que, entre otras características, el Buen Vivir es:

Híbrido pues la fuerza de la indagación sobre el tipo de vida que tenemos o queremos crear atraviesa pueblos, reúne grupos y construye lazos. Su supuesta

² De manera resumida y simplificada, sin dar su debido lugar a la voz de los autores o a sus explicaciones, identifico entre las principales críticas al Buen Vivir acusaciones de esencialismos, inverosimilitud, no operatividad práctica y asimilacionismos o cooptaciones por gobiernos.

histórica reciente es fruto del cruce entre la cultura ancestral andina y la cultura académica continental. Y quizás sea realmente una historia “supuestamente reciente” porque la pregunta sobre cómo vivir bien, más allá de las premisas de una economía globalizada, se ha hecho por gente de toda parte y desde hace más tiempo que lo que imaginamos.

Contextual o situado porque las prácticas y los pensamientos que configuran el Buen Vivir siempre nacen y transcurren en un espacio biocultural determinado. Es cierto que la transformación por medio de contagios transfronterizos es tan inevitable como necesario para la vida material y simbólica de una colectividad humana, sin embargo, este intercambio constitutivo no descontextualiza un conjunto de acciones e ideas sino que le confiere sentidos más complejos y quizás inatrapables por su carácter mutante e híbrido. El Buen Vivir se manifiesta y se construye en un contexto específico, con todo lo que le llega desde muy cerca o muy lejos.

Multi y transdimensional. La amplitud y complejidad del Buen Vivir como proceso material y simbólico se manifiestan igualmente en el hecho de que todas las dimensiones de la vida personal y colectiva están implicadas. Se trata de uno de estos conceptos que nos hacen recordar que la segmentación de la vida en diferentes dominios (lo político, lo cultural, lo económico, etc.) es un invento que artificializa la experiencia. Así siendo, la reflexión y la acción que se mueven desde y para un buen vivir atraviesan y conectan todos los ámbitos de la vida, mostrando que son necesariamente tramas de un mismo tejido.

Multiactoral pues se construye con múltiples voces, manos, mentes y corazones. El bienestar individual participa pero no se trata de maximizar una satisfacción autocentrada o egoica sino de crear sinergias comunitarias. Las formas de lograrlo son tan numerosas como son las prácticas cotidianas de solidaridad humana y cuidado de la naturaleza en diferentes culturas de nuestro planeta.

Polisémico. Pese a la existencia de posibles preceptos de la convivialidad que quizás compartamos entre numerosos grupos humanos, hay también una gran diferencia entre lo que significa vivir bien en la cuenca del río Pixquiác en Veracruz, México, y en la cuenca del río Parapetí en Bolivia. La polisemia o pluralidad de sentidos atribuidos al bienestar comunitario deriva de la gran diversidad de prácticas materiales y lingüístico-epistémicas que enmarcan la realidad social.

Abierto o en construcción. Finalmente, se trata de un concepto y práctica en constante cambio, disputa, experimentación y construcción. Sus significados y sus manifestaciones concretas son materia para la reflexión continua y para acciones, siempre pasibles de transformación. La necesidad de adaptar el Buen Vivir a los desafíos de una sociedad que vive cambios acelerados y con impactos diferenciados en cada espacio geográfico contribuye a su carácter abierto, forzosamente adaptativo y creativo (Merçon, 2017).

Considerando estas características, nos preguntamos sobre algunas relaciones posibles entre el Buen Vivir y la educación. ¿Qué podría ofrecer el Buen Vivir como morada que abriga movimientos decoloniales y ambientales? ¿Como concepto híbrido, contextual, trans-dimensional, multi-actoral, polisémico y en construcción, cómo participaría el Buen Vivir en procesos educativos? ¿Con qué paradojas y potencialidades se encontraría una educación en alianza con el Buen Vivir?

Educación y Buen Vivir: paradojas, pistas y experiencia

Un riesgo siempre presente en los discursos educativos es el de asumir, de manera explícita o con sofisticación tácita, una postura prescriptiva o normativa. La narrativa normativa suele ser poco auto-crítica y posiciona al autor o autora en un lugar de exterioridad superior, como una especie de juez detentor de una voz moral privilegiada.³ Un primer desafío al conjuntar educación y Buen Vivir consiste, justamente, en este intento de decolonizar las intenciones de control o prescripción que muchas veces sostienen el decir en la educación. En este sentido, una educación que busca afirmar formas otras de enunciar la realidad quizás sea tanto crítica como auto-crítica. La persona que encarna la comunicación habla desde un lugar concreto, se deja ver sin pretensiones universalizantes y reconoce sus limitaciones. Una primera paradoja se desvela

³ La invisibilización y supuesta neutralización de la posición a partir de la cual se emiten los enunciados que construyen saberes han sido criticadas por epistemólogas feministas desde hace varias décadas (Harding, 1987). En lugar de ocultar la posición socio-cultural y política de quien construye conocimiento, se hace un llamado a asumir explícitamente el 'locus de enunciación' autoral como parte del proceso crítico y auto-crítico que vincula estrechamente voz, forma y los objetos del pensamiento. En una clave distinta y afin, Mignolo (2016) afirma que la razón postcolonial desplaza la razón moderna y da lugar a las cualidades "secundarias", como son las emociones y la corporeidad. Desde una perspectiva postcolonial, el concepto de 'locus de enunciación' gana prominencia para desmontar la razón moderna y concebir la diversidad del conocimiento como expresión de estos distintos espacios epistemológicos de enunciación.

aquí, pues, al final, también habría pretensiones de verdad en enunciar la importancia de un hablar contextualizado y que reconoce su falibilidad.

A continuación se esbozan descripciones que contienen tintes de prescripciones. Reconociendo el carácter fáctico y también idealista del Buen Vivir, en estas notas esta noción opera como una herramienta del pensamiento que ayuda a visibilizar lo que escapa (o busca escapar) lógicas capitalistas y colonialistas. Pese al reconocimiento de una cierta idealización, educación y Buen Vivir se entretejen aquí no como un paisaje completamente romántico, perteneciente exclusivamente a los pueblos más aislados y menos contagiados por las prácticas y formas de ser del capitalismo globalizado. Educación y Buen Vivir se entrelazan como experiencias presentes y latentes, efímeras o más consolidadas, en contextos rurales y urbanos, a diferentes escalas. No mencionaré los muchos nombres y ubicaciones de estas experiencias; describiré escenarios relacionales más generales que quizás nos muestren pistas para identificar donde ya ocurren o podrían emerger.⁴

En la práctica, una educación en alianza con el Buen Vivir se ve como un proceso de construcción continua de un 'nosotros' y de un entorno que refleja lo más potente y bello de esta 'nosotridad'. En este sentido, la educación se constituye como una serie de actos co-constitutivos o co-formadores, guiados por los sentidos de mundo, aprendidos de experiencias vividas o narrativas inspiradoras, así como por las aspiraciones de la colectividad. Los individuos no se piensan como seres aislados, en competencia, en ejercicios obedientes de eficiencia o de auto-superación a partir de lógicas externas, sino como partes de un todo más importante, llámese colectivo, cooperativa, comunidad o lo que reconozcan como un paisaje social dinámico en el que participan activamente.

La construcción de la nosotridad no corresponde, sin embargo, a un proceso de todo espontáneo en nuestros tiempos. Eso porque el tipo de subjetividad que se ha diseminado a partir de la modernidad sostiene

⁴ Quedaría pendiente el ejercicio a que nos invita Boaventura de Sousa Santos (2009, 2010) por medio de su noción de 'sociología de las ausencias'. Una aplicación de su propuesta a nuestra reflexión consistiría en visibilizar las múltiples experiencias co-educativas que expresan el Buen Vivir, oponiéndonos a las cinco lógicas generadoras de ausencias o invisibilidades: 1. La monocultura y rigor del saber, 2. La monocultura del tiempo lineal, 3. La lógica de la clasificación social, 4. La lógica de la escala dominante, y 5. La lógica productivista. Como parte de esta intención visibilizadora, varios autores y autoras han tejido relaciones entre la noción de Buen Vivir y experiencias educativas concretas, como por ejemplo Marín Rubio López y Blanca Rubio Pacheco (2016) y Mario Bladimir Monroy Gómez (2016), además de algunos textos publicados en *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*, organizado por el movimiento ciudadano Contrato Social por la Educación en el Ecuador (2012).

actualmente una gran parte de la experiencia humana en varias regiones del globo. Centrada en una noción altamente individualizada e individualista de la existencia, ésta es la subjetividad del sujeto cartesiano, separado de su mundo-objeto, cognoscitivo y abstraído de la concreción de su contexto. En una dimensión político-económica, la subjetividad moderna se moldea en relación directa con las instituciones como espacios de encierro y organización de la vida colectiva. Las prácticas en estos lugares conforman maneras de ser, producen seres dóciles y altamente productivos. Estas prácticas (y los sujetos que las encarnan) están a servicio de normas y fines políticos y económicos externos, no decididos por las personas implicadas y que se configuran en escalas macro y micropolíticas, como nos han enseñado los teóricos de la enajenación.⁵

La co-creación de subjetividades cuyas prácticas constitutivas no se sostienen principalmente por el individualismo capitalista quizás corresponda a un movimiento paradójico. Eso porque, al menos para muchas personas, la ‘crítica’, como noción-experiencia nacida en la modernidad europea, es una condición necesaria en el camino hacia la de-subjetivación de formas heredadas. Reconocernos como herederos y herederas de esta modernidad colonizadora⁶ de mundos equivale, como movimiento (auto)crítico, al uso de la herramienta que nos brinda la colonización del saber justamente para descolonizarnos. En este sentido, la nosotridad como co-construcción puede posicionar al individualismo como objeto del cribado de la crítica y como parte de un proceso de superación y conformación inter-subjetiva.

Los saberes y prácticas relacionales, productivas o creativas que permean una educación hermanada con el Buen Vivir no se basan, al menos no centralmente, en la razón instrumental moderna. El afán de descubrir y transmitir la Verdad, unitaria y universal, da lugar al reconocimiento de nuestras limitaciones epistémicas, de las condicionantes históricas, sociopolíticas y

⁵ “El objeto que el trabajador produce, su producto, se presenta como algo opuesto a él, como una fuerza independiente del productor”. Lo que Marx declara en sus *Manuscritos* de 1844 respecto a la separación entre fruto del trabajo y trabajador se aplicaría al campo de la educación como el conocimiento (reproducido) y el sujeto epistémico. Esta sumisión a formas de producción, material e inmaterial, que enajena o provoca una cisión entre el sujeto y el producto de su labor como partes independientes, está en la base de la subjetividad dócil-productiva (Foucault, 2009), incapaz o menos propensa a conformar nosotridades co-construidas por lazos de interdependencia y decisión.

⁶ ¿Hasta qué punto somos realmente modernos? Bruno Latour (2007) argumenta que nunca hemos sido verdaderamente modernos. Considerando que las oposiciones sujeto-objeto y sociedad-naturaleza nunca se han consumado, es necesario reconocerlas como abstracciones inoperantes que necesitan ser remplazadas por nuevas teorías epistémicas y sociales.

culturales, y a la valoración de la pluralidad de sentidos que acompañan las diversas formas de ser-estar en el mundo. El pensamiento y las prácticas no se orientan a la transformación de los bienes comunes en mercancía, de la naturaleza en fuente de recursos y comodidades. En lugar de la competencia como práctica necesaria en la carrera del progreso y del desarrollo, se reconocen otras temporalidades⁷ y la solidaridad como un fin en si mismo.

Al priorizar conocimientos no anclados en la experiencia directa, desconectando el saber propio de sus sentidos colectivos, la escuela ha contribuido a una especie de desterritorialización de los cuerpos-mentes. Una educación capaz de abrazar el Buen Vivir como propuesta y práctica transcurre fuera de las instituciones educativas o transforma la escuela/universidad en territorio co-construido, material y simbólicamente. La disputa por la forma como se generan y comparten conocimientos, así como la disputa por la forma física que adopta el espacio donde aprendemos colectivamente, configura procesos de territorialización o creación de territorio como signo de ciertas intenciones y formas de control humano. Quizás no sea insensato afirmar que el Buen Vivir incita a nuevas territorialidades. El término “nuevas territorialidades” es utilizado por Porto Gonçalves (2001, 2009) para referirse a la reconfiguración de relaciones simbólico-materiales que resultan en la redefinición de un determinado territorio. Más específicamente, se aborda la incidencia de movimientos emancipatorios en sus efectos territoriales. Estos movimientos se caracterizan por la (re)apropiación de las condiciones materiales para la producción (tierra, agua, energía, etc.) en vinculación directa con la construcción de procesos simbólicos propios (escuela, medios, organización política local, etc.). En este contexto, el énfasis en lo comunitario, propio de la noción-práctica del Buen Vivir, contribuye a la emergencia de nuevos procesos identitarios y nuevos sujetos sociales. Más allá de las enseñanzas formales y tácitas que circulan en las escuelas, muchos aprendizajes inter-subjetivos inspirados por el Buen Vivir sostienen la organización y construcción de nuevas territorialidades o formas colectivas de habitar.

⁷ Además de las temporalidades circulares que constituyen los modos de vida de muchos grupos humanos que han mantenido una conexión directa con la tierra y sus ciclos (Lópes Martín, 2012), los griegos antiguos distinguían entre tres tipos de tiempo: *Chrónos* (tiempo extensivo y medible), *Aión* (tiempo intensivo e imprevisible) y *Kairós* (tiempo oportuno o de la confluencia) (Meseguer 1991). Varios tipos de temporalidad han sido descritas y vividas por diferentes pueblos del pasado y del presente. La temporalidad lineal y progresiva que da forma a la organización sociopolítica hegemónica en la contemporaneidad constituye uno de los muchos tiempos conocidos por la experiencia humana.

Finalmente, retomando la noción de Buen Vivir desde su carácter inconcluso, abierto o en perenne construcción, es importante ubicarla como voluntad co-educativa que implica un proceso sin fines pre-establecidos. Paradójicamente, el Buen Vivir se situaría así como acto e intención, como una especie de ideal regulador que regula la propia idealización proyectiva de la colectividad para que no se desatienda el presente en nombre de un futuro. Esta atención cuidadosa para no subsumir las relaciones actuales en discursos y acciones orientadas a metas externas convoca, una y otra vez, a la materialidad de la experiencia.⁸ En este sentido, los ingredientes para la construcción de un educar mutuo, que afirma el (con)vivir bien ante otros fines, tiene como partida, medio y llegada la experiencia directa, propia e inter-subjetiva. De allí provienen los elementos que otorgan sentido a conocimientos, prácticas, emociones y aspiraciones. Como síntesis no conclusiva, podríamos explicitar aquí un truismo: la experiencia del Buen Vivir como acto y esperanza co-educativos corresponde, simplemente, a vivir bien, atenta y cuidadosamente, la experiencia intersubjetiva.

⁸ Varios autores y autoras han encontrado en Walter Benjamin (1993) una fuente de inspiración para vincular, fecundamente, los conceptos de experiencia y educación. Algunos de estos autores son Carlos Skliar y Jorge Larrosa (2013), Fernando Bárcena (2002) y Walter Kohan (2007).

3 Entre diversidades y aprendizajes: Del pluralismo ontológico a la reconstrucción crítica

*Un millón de estrellas son dos ojos que las miran.
Sí, son millones de estrellas.
Y millones de estrellas son dos ojos que las miran.*

Antonio Porchia

Ante la constelación de formas de conceptualizar la diversidad, este texto ofrece una cierta mirada... Una mirada esquemática, que pretende definir y organizar conceptos en sus relaciones y diferencias. Una mirada arriesgada, porque entra al debate sin pretensiones de incluir a voces reconocidas, a las principales “estrellas” de este cielo teórico. Una mirada filosófica, que puede decepcionar a los/s lectores/as sedientos/as de fórmulas prácticas. Y también una mirada abierta, que encuentra preguntas, no solamente afirmaciones.

El ejercicio de esta mirada consiste en proponer tres maneras de “ver” la diversidad. Estas tres maneras de abordar la diversidad configurarían también tres niveles de análisis. La primera, denominada *diversidad ontológica*, se refiere al hecho cabal de que ningún individuo es idéntico al otro. La diferencia que marca la individualidad humana se expresa en las distintas formas de aprender, lo que nos invita a reflexionar sobre las trayectorias epistémicas desde el ángulo de la singularidad. La segunda se refiere a la *diversidad socio-político-cultural*

que se expresa a través de categorías sociales construidas histórica, cultural y políticamente. A través de estas categorías son operadas clasificaciones generales, más o menos legitimadas, y con efectos que son a la vez descriptivos y productores. Finalmente, se presenta a la *diversidad crítica* como un esfuerzo de vinculación estratégica entre los niveles anteriores. Su criticidad se reflejaría en los sentidos etimológicos de crisis, criterio y decisividad, los cuales son explorados en conexión con el concepto de “ecología de saberes” (Santos, 2006).

De la mirada, limitada y abierta, que este texto propone, surgen interrogantes autocríticos que son compartidos al final. Algunos de ellos se refieren a la sospecha de que la dialéctica es poco afín a la diferencia, mientras otras indagaciones ponen en duda las propias distinciones en que se basa la propuesta aquí esbozada. Sin embargo, antes de dudar, construyamos, paso a paso, algunas afirmaciones.

Diversidad ontológica

Recordemos una obviedad: La realidad se constituye de diversidad, pluralidad y permanente cambio. Nada es igual a nada, una piedra no es igual a otra, una hormiga no es igual a otra, un humano no es idéntico a otro. Todo lo que hay es singular y se encuentra en constante cambio. La igualación de las cosas, nos dice Nietzsche, es una operación perpetrada por el intelecto humano:

Todo concepto nace por igualación de lo no-igual. Si es cierto que no hay ni dos hojas que sean absolutamente iguales, no es menos cierto que el concepto de hoja reconoce como origen un arbitrario acto de supresión de estas diferencias individuales, de olvido de lo distinto, y da lugar a la noción de que además de las hojas existe en la Naturaleza algo que es "hoja", algo así como un arquetipo de acuerdo con el cual están conformadas, dibujadas, coloreadas, recortadas, pintadas todas las hojas, pero por manos torpes, así que ningún ejemplar resulta una reproducción fiel y correcta del modelo (1978, p. 48).

La igualación de las diferencias estaría, según Nietzsche, en la base de una cierta racionalidad que es tanto reductora como jerarquizante. Esta manera de entender la realidad invisibiliza las singularidades al reunir las bajo un mismo concepto universal y las somete comparativamente a una forma ideal como si fueran meras imperfecciones. Entre los orígenes de esta manera de ordenar abstracta y verticalmente la realidad están el platonismo y las teologías judaico-cristianas con sus apegos a la *identidad* (en lugar de la diferencia), a la *sustancia*

(en lugar de la procesividad) y a la *teleología* (como si las entidades y procesos poseyeran fines intrínsecos).

Si aceptamos la formulación de Nietzsche según la cual el concepto – elemento básico constitutivo del lenguaje y del pensamiento – es necesariamente supresor de lo diverso, despunta inevitablemente la pregunta: ¿Es posible hablar/pensar sin aniquilar la diversidad radical? ¿Podemos utilizar conceptos y aun ser fieles a la multiplicidad absoluta que corresponde a lo que unificamos bajo el nombre de ‘realidad’?

A aquellas personas que tendían a una respuesta afirmativa, Nietzsche lanza una provocación aún más aguda: Ya que los conceptos no designan las cosas en su singularidad, sino más bien expresan precisamente nuestra construcción limitada y limitante de lo real, sigue que “toda palabra es un prejuicio” (1978, p. 52). El filósofo del martillo nos ofrece un ejemplo: cuando decimos “silla”, sólo tenemos un concepto (una abstracción o generalización). Puesto que hay múltiples tipos de sillas, al decir “silla” se pierden los detalles de su forma, su color, sus características esenciales, etc. Por tanto, lo que formamos con el lenguaje es un juicio restrictivo, una manera de hacer predominar lo general sobre lo particular, lo que posee además consecuencias normalizadoras.

Este juicio previo o prejuicio que, según Nietzsche, acompaña todo y cualquier decir, organizando y normalizando la realidad, está en el fondo del ejercicio racional. Así emerge la crítica nietzscheana a la moral implícita en el cientificismo y en la *voluntad de poder* que mueve la avidez por conocer, confeccionar conceptos, sistematizar, nombrar y renombrar la realidad. Por ello, desde la denuncia de Nietzsche, resulta difícil disociar la verdad defendida o aclamada en los discursos - académicos, políticos, religiosos, etc. - de la noción de poder. Después de Nietzsche y de sus herederos intelectuales (Foucault, Derrida, Deleuze, etc.), podemos entender con más claridad cómo las verdades generadas por el conocimiento sostienen y son sostenidas por prácticas de poder. En pocas palabras, el poder es producto y productor de la verdad.

Con la maniobra estratégica propia de una racionalidad que no se rinde, podríamos volver a indagar: ¿Si por un lado aceptamos la idea de que todo concepto generaliza y oculta la diversidad ontológica, por otro, el hecho de que tengamos conceptos como los de ‘diversidad’, ‘singularidad’ y ‘diferencia’ no jugaría en oposición a la propia lógica generalizadora de la conceptualización? En otras palabras, en confrontación con la imagen totalizadora que Nietzsche nos presenta de un lenguaje siempre supresor de las diferencias, quizás

podríamos pensar que al interior mismo del lenguaje haya intersticios, brechas, rupturas o movimientos de auto-negación y creación que albergan ciertos conceptos que permiten que nos acerquemos a la diversidad radical. Con base en esta sospecha propondría, por ejemplo, que 'singularidad' es uno de estos conceptos rebeldes, que se mueven contra el orden masificador de la conceptualización.

Si consideramos la pluralidad ontológica como aquello que define un primer sentido de 'diversidad', desde este nivel de análisis (a la vez elemental y complejo) podríamos afirmar que la diversidad que corresponde a la realidad es compuesta de singularidades. Si nos centramos en los humanos como seres singulares, podríamos entonces afirmar que ningún cuerpo es igual a otro, ninguna mente es idéntica a otra. Y si nos permitimos radicalizar esta idea y suspender momentáneamente las viejas verdades de la psicología, podríamos inclusive afirmar que la singularidad de nuestro cuerpo-mente implica que cada uno/a aprende de manera distinta, propia, única. En este sentido, podríamos afirmar que lo que llama mi atención, lo que inquieta y estimula mi curiosidad epistémica no es exactamente lo mismo que capta la atención de otra persona, así como los caminos por los que aprendo no son estrictamente idénticos a aquellos por los que aprenden los/as otros/as.

Desde este sentido ontológico que podemos atribuir a la 'diversidad' se desprenden implicaciones epistémicas y educativas importantes. Algunas de estas repercusiones se expresan en una dimensión político-institucional. Podríamos plantear, por ejemplo, que la generalización de contenidos y métodos en procesos de enseñanza llevará siempre a resultados más o menos frustrantes, sea ella movida por ingenuidades docentes, por fines profesionalizadores del mercado o por el control psicosocial del Estado (o por una combinación de estos tres factores así como de otros más). En este sentido, ante la imposibilidad de atender a las singularidades, los propósitos masificadores de las políticas curriculares y procedimentales en el campo educativo estarían condenadas al fracaso: lo que uno/a aprende de hecho y cómo lo aprende siempre escapará de la intencionalidad de los programas y estrategias de enseñanza.

Desde una perspectiva ética e interpersonal, la diversidad ontológica implica el reto de reconocer una y otra vez la relación pedagógica como un lugar marcado por lo intransferible, lo irrepetible y lo imprevisible: lo que enseña el/la docente no es exactamente lo que aprende el/la estudiante; lo que atraviesa un encuentro no se replica en otro; y el aprendizaje real que emerge del encuentro

educativo no puede ser anticipado y, por ende, completamente preparado. Sin guiarse predominantemente por senderos conceptuales pre-establecidos (del tipo niña, adulto, hombre, mujer, mestizo, indígena, blanco, negra, extranjera, patrón, empleada, etc.), la atención ética a la diversidad ontológica correspondería así a un encuentro con una singularidad que, a pesar de abrigar algunos caminos conocidos, constituye siempre una cartografía única y mutante.

Diversidad socio-político-cultural

La realidad humana en su pluralidad radical ha sido organizada conceptualmente de manera cada vez más prolífica desde el surgimiento de los estados naciones y de las ciencias sociales. La *estadística* o ciencia del Estado - sigue refinando las categorías con las que nombra, agrupa, estratifica y distribuye la población a través de códigos y números. Complementariamente, el conocimiento académico propone esquemas de entendimiento, genera nuevos conceptos, teoriza sobre sus relaciones, describe eventos y analiza sus condicionamientos, causas y consecuencias. De este modo, la diversidad es descrita, explicada y ordenada bajo categorizaciones agrupadoras correspondientes por ejemplo a conceptos como los de raza, nacionalidad y etnia.

Según Étienne Balibar (1991), raza, nación y etnia han sido conceptos centrales con los cuales distintos grupos humanos han constituido su identidad social en los últimos dos siglos. *Grosso modo*, raza se presenta como una categoría genética⁹, nación como categoría sociopolítica y etnia como un concepto vinculado a lo cultural. En este sentido, grupos e individuos humanos son identificados y se auto-identifican a través de características supuestamente biológicas y fenotípicas, por afiliaciones a delineamientos geopolíticos, o por normas, costumbres y valores heredados. Balibar (1991, p. 18) argumenta que, aunque los tres términos son empleados de manera turbia e inconsistente, se refieren por lo general a fenómenos concebidos como persistentes y que, en virtud de su continuidad en el tiempo, ofrecen la base para reivindicaciones políticas. El pasado constituye por lo tanto un importante ámbito discursivo

⁹ La ciencia del siglo XIX empleó la noción de raza para denotar grupos humanos diferenciados genéticamente y definidos por distintos fenotipos. A pesar de este concepto no poseer ningún significado taxonómico que pueda apoyarse en bases biológicas (pues todos los humanos comparten la misma carga genética y por lo tanto pertenecen a la misma especie), este concepto sigue siendo adoptado en el lenguaje común y generando efectos sociopolíticos significativos.

para construir presentes; se presenta así como un terreno simbólico sobre el cual son trabadas luchas concretas actuales.

No obstante, el pasado 'fue'; lo que 'es' son interpretaciones sobre el pasado, disputas políticas por perspectivas, significados y sus implicaciones. Entre estas visiones en disputa, algunas son más legitimadas que otras, como es el caso de las construcciones académicas sobre el pasado-presente de los grupos humanos. En este sentido, es importante señalar la existencia de una triple relación entre la teorización sobre la diversidad socio-político-cultural y la temporalidad. Esta vinculación triple se manifiesta: 1) en la elaboración de teorías y discursos que confieren sentido y cohesión a eventos ya sucedidos; 2) en el hecho de que este esfuerzo teórico se ubica él mismo en un periodo histórico (y de éste recoge conceptos vigentes para emplearlos y/o re-significarlos); y 3) en la fuerza proyectiva de la teorización como productora de futuros. En síntesis, teorizar sobre el pasado que se hace presente (o sobre el presente desde un determinado pasado inferido) es una actividad que - al construir una narrativa que confiere coherencia y sentido desde una cierta perspectiva histórica presente - posee efectos históricos futuros.

La fuerza productiva de las perspectivas teóricas socialmente legitimadas impone un reto a la pluralización de las construcciones epistémicas en las cuales se puedan apoyar otras formas de diversidad construidas social, política y culturalmente. Es en este sentido que el escritor nigeriano Chinua Achebe (2013) alude a un provocador proverbio africano para expresar la indignación que experimentó al conocer los discursos contruidos por los colonizadores sobre el pueblo Igbo, al que pertenece. El proverbio alerta: "Mientras los leones no tengan sus propios historiadores, la historia de la cacería siempre glorificará a los cazadores".

Más allá de sus efectos retóricos, el proverbio citado por Achebe nos ofrece importantes elementos para la problematización de la relación entre política, diversidad y conocimiento. No obstante, antes de explorarlo con más detenimiento, es importante deconstruir la analogía en que se apoya. Aclaremos, pues, lo evidente: si por un lado leones y humanos están sujetos a ser dominados y aniquilados, por otro, a diferencia de los leones, los humanos siempre formulan "su propia historia".

Con base en una definición no canónica del término historia, podríamos decir que las narrativas sobre el pasado toman formas muy diferenciadas que reflejan distintos sistemas de conocimiento contruidos por grupos humanos al

dar sentido a su existencia continuada. Estas narrativas constituyen parte del bagaje (auto)explicativo generado por grupos humanos y poseen efectos (con)formativos de la identidad tanto en un sentido intra- como inter-grupal. Si aceptamos esta definición de historia y, por ende, la idea de que al interior de los grupos humanos - “cazadores” y “cazados” – hay siempre historiadores, la cuestión central a que el proverbio africano alude, deja de ser la supuesta ausencia de construcciones históricas y pasa a ser la disputa por la legitimación de ciertas construcciones invisibilizadas.

En esta disputa el conocimiento ‘glorificado’ o legitimado de ciertos agentes político-epistémicos (“cazadores”), al antagonizar con el conocimiento generado por grupos e individuos que no pertenecen a instituciones legitimadoras (“leones”), puede conducir a la propia extinción del sistema epistémico divergente, acarreado de esta manera lo que Santos (2006) denomina “epistemicidio”. Como efecto, caracterizar a los grupos colonizados, dominados o “cazados” como seres sin historia propia o sin historiadores quizás sea la señal más contundente de la victoria efectiva de los “cazadores”.

Visto desde la perspectiva que hemos estado construyendo, el paisaje educativo se configura necesariamente como un campo de disputas epistémicas donde predominan (y dominan) los discursos legitimados. La diversificación de los saberes y de los modos de saber en la educación tal vez implique la asociación complementaria de dos movimientos: Por un lado, la deconstrucción de lo que Vandana Shiva (1993) denomina las “monoculturas de la mente”. Shiva se refiere específicamente al tipo de mentalidad imperante que resulta de la expansión en las últimas seis décadas del modelo científico-económico de relación con el planeta.

Entre los efectos de la primacía de este modelo está el alarmante ritmo con el que hemos estado destruyendo la diversidad tanto biológica como cultural. Por otro lado, la crítica y resistencia a la monocultura epistémica poseería como cara afirmativa lo que Santos (2006, 2010) nombra como “ecología de saberes”. La ecologización de los saberes (y de los modos de vida asociados) se referiría, en este caso, no solamente al reconocimiento de la diversidad epistémica (de la cual la ciencia moderna es un elemento) como también a la visibilización de las continuas y mutantes interconexiones entre los conocimientos, formas de conocer y ser. En este sentido, ecologizar los saberes académicos significaría tanto reconocer la diversidad existente como fortalecer y propagar la diferencia por medio de nuevas relaciones político-epistémicas.

Diversidad crítica

La ecologización de los saberes y modos de vida quizás pueda ser pensada como un proceso que reúne, críticamente, a las dos perspectivas comentadas anteriormente. Por un lado, habría el reconocimiento de la singularidad de los saberes, cosmovisiones, epistemes u ontografías¹⁰ como sistemas autopoiéticos y relativamente autónomos, aunque en incesante intercambio con otros campos semánticos y sus correspondientes modos de existencia. Por otro lado, se considerarían los agrupamientos operados por las categorías políticas y culturales dominantes como configuradores de una cierta cartografía que, al representar la realidad y proyectarla a otros sistemas onto-epistémicos, también los producen. Entre la diversidad radical y la diversidad representada, entre la resistencia del singular y la con-formación mutante de las construcciones políticas y culturales, se afirmarí­a la ecologización de los saberes como vía crítica de reconocimiento y producción de otras diversidades.

La noción de *crítica* que caracteriza este tipo de interacción epistémica abriga tres sentidos etimológicos que nos ayudan a reflexionar sobre sus potencias y desafíos. Estos tres sentidos son los de crisis, de cribo o criterio y también de decisividad. En primer lugar, podríamos decir que la diversidad “ecologizada” o en proceso de “ecologización” (i.e. que, respectivamente, surge del encuentro entre distintas formas de pensar/existir o que se pone en diálogo) es crítica porque se sostiene, de manera latente o explícita, por algún tipo de *crisis*. Esta crisis puede ser caracterizada por la conflictividad de los intercambios que implican altos o bajos costos, pequeñas o grandes pérdidas, además de esfuerzos no siempre exitosos de traducción y transducción entre distintas formas de pensar y ser. En los términos de Gilbert Simondon (1964), podríamos decir que la diversidad crítica es “metaestable”, o sea, no se encuentra en equilibrio perfecto o en un estado definido o definible. Al contrario, se expresa como un conjunto de operaciones “allagmáticas”, es decir, de intercambio continuo y negociaciones a través de las cuales algo se toma y algo se da sin que haya garantías de que los efectos serán favorables.

De la crisis inherente a los procesos de ecologización de saberes deriva la necesidad de formular y reformular *criterios* que permitan elucidar propósitos,

¹⁰ El concepto de ‘ontografía’ se refiere a la descripción de experiencias de los objetos y relaciones que configuran distintas ontologías, o sea, mundos o naturalezas distintas y no solamente maneras diferentes de habitar lo mismo. Entre las principales referencias del giro ontológico en la antropología contemporánea están Viveiros de Castro (2009), Philippe Descola (2010) y Martin Holbraad (2012).

guiar negociaciones, promover acuerdos y potenciar aprendizajes multidireccionales. En muchos casos, la construcción de estos criterios o cribos corresponde al principal ejercicio de diálogo entre saberes. Uno de los desafíos contenidos por esta experiencia se refiere al hecho de que ningún procedimiento asociado al pensar o al decir es culturalmente neutral. Considerando que la forma a través de la cual se entabla la relación dialógica es ella misma condicionada por ciertos modos de pensar/ser, los cribos (no siempre conscientes) referentes a lo que se incluye o se excluye, a lo que se considera diferente o igual, pueden tornarse igualmente objeto de reflexión inter-cultural, conllevando así a potenciales digresiones y meta-análisis discursivas. En todo caso, está la apuesta por la idea de que la crítica sobre los criterios que organizan las experiencias de ecologización de saberes (esta especie de meta-crítica) nos predispone a una mayor atención a los procesos sutiles que en gran medida definen hasta qué grado y de qué formas la relación entre saberes y modos de existencia en cuestión transcurre de maneras menos unilaterales.

Por fin, a la noción de crítica también se asocia el sentido de lo *decisivo*. Los procesos críticos, además de permeados por diferentes tipos de crisis y criterios, son procesos de los cuales nuevos horizontes de pensamiento y acción derivan. En el caso de la diversidad crítica, lo decisivo no corresponde a una decisión voluntarista que le daría origen sino al hecho de que, una vez configurada, esta nueva forma de diversidad se vuelve decisiva o determinante de nuevos procesos relacionales. Habría aquí una cercanía conceptual con la noción de crítica formulada por Michel Foucault (1990, p. 571). Para este autor, el empeño crítico no corresponde, como en Kant, a la investigación de los fundamentos y límites del ejercicio de la razón, sino a la identificación de las contingencias históricas que nos compelen a pensar/actuar de ciertas maneras y a la creación de condiciones que permitan “saltos posibles” a otras formas de pensar y ser. En este sentido, podríamos decir que la diversidad crítica que nace de procesos de ecologización de saberes es decisiva porque, al desvincularse de estructuras homogeneizadoras, permite saltar a nuevas formas singulares, que se mantienen únicas al mismo tiempo en que se sostienen a través de relaciones productivas y auto-productivas.

Para (in)terminar... o algunas notas (auto)críticas

A modo de (in)conclusión, quisiera conducir la atención del/de la lector/a a uno entre los varios problemas que potencialmente se esconden en el esquema propuesto anteriormente. Este problema está asociado al propio formato dialéctico bajo el cual se presentan los tipos de diversidad discutidos. La diversidad ontológica y la diversidad socio-política-cultural instaurarían una determinada dualidad, supuestamente superada por la diversidad crítica. La aclamada síntesis redentora (heredera de persistentes hegelianismos) entraría así, por la puerta del fondo, para “salvarnos” de supuestas naturalezas irreflexivas (dadas o construidas).

El pensamiento dialéctico esbozado en el esquema teórico planteado puede ser problematizado desde por lo menos dos ángulos distintos: uno se refiere, en general, a su relación con la diferencia y el otro se refiere, en particular, a los tipos de diversidad descritos. Con respecto al primer campo de problematización, es importante destacar que la dialéctica como forma de representar, organizar y producir la realidad ha sido denunciada en las últimas décadas por sus efectos invisibilizadores de la diferencia. Gilles Deleuze (1968) critica, por ejemplo, el hecho de que diferencias irreductibles son forzadas al punto de la contradicción a través del ocultamiento de sus especificidades. Precisamente porque las diferencias son vaciadas como términos comparativos, es posible sintetizarlas o subsumirlas en una unidad. En este sentido, nos restaría el desafío de pensar las diversidades como universos que operan bajo lógicas propias de repetición y (auto)diferenciación, pues esta forma de comprender la realidad tal vez implique la ampliación de diferencias no duales o la multiplicación de diferencias que resisten al orden cerrado de la dicotomía y de la unidad.

Por otro lado, se podría cuestionar los supuestos que guían las distinciones propuestas en este capítulo. Surgirían de este ejercicio preguntas tales como: ¿Sería realmente la diversidad ontológica distinta de la diversidad construida por nuestras categorías socio-político-culturales? ¿Habría una realidad más allá de los constructos humanos o múltiples realidades y sus respectivas ontografías? ¿No sería la diversidad crítica una expresión, entre muchas, de la diversidad socio-político-cultural y ontológica?, etc.

Ante estas y muchas otras indagaciones que podríamos formular, nos damos cuenta de que el terreno teórico es sin duda escurridizo. Y quizás entre

las nociones de *diversidad* y sus efectos con respecto al *aprendizaje* haya mucho más preguntas que respuestas. Y quizás, como personas dedicadas a procesos que combinan estos dos campos del pensar y del actuar, uno de nuestros papeles es mantener inconformemente vivas estas y muchas otras interrogantes.

4 Interculturalidad, sustentabilidad y acción educativa

La educación escolarizada ha desempeñado un papel crucial en la reproducción del sistema socio-político, cultural y económico dominante desde su emergencia en la modernidad. Como nos muestran varios autores y autoras, la educación formal ha sido clave en la construcción de identidades nacionales (Baker y Tendre, 2005; Pozo-Andrés, 2000) y en la expansión de la economía industrial (Carl, 2009), fenómenos que han contribuido, significativamente, tanto a la homogeneización cultural como a la degradación ambiental. A pesar de contribuir directa e indirectamente al estado actual de erosión cultural y ecológica que nos confronta, los procesos escolarizados continúan a ser ampliamente valorados como potenciales detonadores de cambio. La apuesta por una educación crítica y transformadora se manifiesta contemporáneamente en diversas experiencias, espacios, niveles educativos y programas político-pedagógicos.

En México, las universidades interculturales constituyen una de las respuestas más integrales, osadas y pertinentes a la necesidad de implementar proyectos educativos que contrarresten los daños del modelo monocultural hegemónico. Esta apuesta por la justicia epistémica (Santos, 2010) deriva de las demandas indígenas por el acceso a la educación superior¹¹, por su permanencia

¹¹ Hace una década, la población indígena de México representaba alrededor del 10% de la población. Sin embargo, se estimaba que solamente 1% de la matrícula en la educación superior es indígena (Schmelkes, 2008). En la actualidad, los pueblos originarios representan cerca del 15% de la población nacional y menos del 4% de sus miembros tendrían acceso a estudios superiores.

en este sistema y una mayor distribución geográfica de la oferta educativa (Schmelkes, 2008). En lugar de basarse en un solo modelo, desde su creación en 2003, las universidades interculturales han desarrollado una diversidad de programas educativos, muchas veces contrastantes en sus enfoques curriculares, prácticas docentes y de vinculación comunitaria, impactos y aspiraciones. Más allá de las experiencias concretas, tal vez sean los principios y retos compartidos los principales elementos que confieren a estas instituciones una cierta cohesión identitaria. Entre los principios más claros estarían la misión de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el bienestar de sus pueblos y regiones, y el trabajo pedagógico en vinculación directa con las comunidades locales (Schmelkes, 2003). Por otro lado, estas universidades se enfrentan con desafíos diversos, como son los numerosos problemas administrativos, la escasez de recursos económicos, el desarrollo curricular en clave intercultural y las rivalidades políticas a diferentes escalas (Dietz, 2014).

Desde su compromiso con las regiones en las que se instauran, las universidades interculturales suelen incluir vertientes formativas orientadas a las lenguas originarias, salud, derecho, comunicación, así como diferentes perspectivas de la sustentabilidad (Mato, 2008; Sánchez-Álvarez, 2011; González Ortíz, 2007; Fábregas Puig, 2008). Interculturalidad y sustentabilidad se entretrejen, complejamente, en estas experiencias de educación superior, con retos particulares como son la “culturalización” del trabajo educativo ambiental (García-Campos, 2013), muchas veces impulsado por biólogos y agrónomos con poca formación social o sensibilidad intercultural, además de la construcción de acuerdos de colaboración con actores locales y la fuerte relación de las prácticas educativas con un territorio físico y cultural concreto (Alatorre, 2013).

Las virtudes y desafíos de una educación superior intercultural que promueva procesos de aprendizaje “en y como comunidad” son ampliamente abordados por Shantal Meseguer (2018). Meseguer destaca el carácter necesariamente abierto, creativo y participativo de la construcción de procesos educativos regidos por los principios de equidad, justicia social y ambiental. La experiencia de vida de los actores implicados y el entendimiento de que muchos contextos se vuelven espacios educativos potentes y pertinentes configuran posturas fundamentales para la puesta en práctica de un enfoque intercultural. En este sentido, la autora argumenta que la milpa, la casa de partos, el taller de artesanía, el ayuntamiento, el monte, la asamblea, la casa de salud, la mayordomía, el fogón y otros espacios comunitarios constituyen también

ámbitos de aprendizaje situado y significativo para estudiantes y docentes de una universidad intercultural.

Después de más de una década de experiencias que vinculan interculturalidad y sustentabilidad en universidades interculturales de México, este doble enfoque aún se muestra bastante incipiente a nivel de posgrado. Pese a que la consolidación de las licenciaturas interculturales genera una demanda casi espontánea de posgrados con perspectivas afines, son escasas las propuestas de maestría y doctorado que permitan algún tipo de contigüidad formativa para egresados y egresadas de estas universidades¹² y para sus docentes, o experiencias educativas críticas en estos campos teórico-prácticos para estudiantes provenientes de universidades convencionales. La escasa presencia de propuestas que vinculan interculturalidad y sustentabilidad en programas de maestría y doctorado quizás se explique, en parte, por la necesidad de una consolidación aún mayor de las licenciaturas interculturales como paso previo a una formación en el posgrado que incida en la generación de cuadros docentes especializados, intelectuales indígenas y académicos comprometidos con el doble enfoque intercultural-socioambiental. En la academia convencional, estas perspectivas crítico-propositivas tal vez enfrenten contradicciones aún mayores y ámbitos menos hospitalarios por las diferencias que encarnan en sus principios, medios y fines. Pese a todas estas dificultades, la apuesta por la interculturalidad y la sustentabilidad como campos teórico-prácticos transformadores sigue dibujando amplios y prometedores horizontes de acción educativa.

Las líneas subsecuentes pretenden articular algunos de los pensamientos y experiencias que nos ofrecen pistas hacia estos horizontes de aprendizaje y cambio. Tres ideas-fuerza funcionan aquí como ejes articuladores: la noción de forma (social, política, epistémica) implícita en las disputas formativas, en la inconformidad como motor de la transformación y en la conformación de nuevos procesos; la noción de diálogo reivindicada como medio y fin de una educación intercultural y ambientalmente potente; y los referentes político-epistémicos del Sur, que nos invitan a mirarnos a nosotros y nosotras mismas como fuente de saber y acción, y a pulsar desde nuestras diversidades en la co-construcción de alternativas a las formas hegemónicas de estar en la Tierra.

¹² La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) han contado, en su historia, con experiencias relevantes a nivel de posgrado (Bertely, 2011).

De la inconformidad a la conformación de nuevas experiencias

En nuestro continente, son varias las iniciativas que orientan su praxis educativa hacia la decolonización de las relaciones epistémicas y políticas, con atención a la forma como habitamos esta casa común. Nuestras reflexiones en este escrito nacieron, por ejemplo, de la experiencia en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana, en México. Sin embargo, en lugar de explorar detalles de propuestas curriculares, teóricas y prácticas de estos procesos formativos, nos detendremos a analizar algunos de los elementos clave que los atraviesan. Para muchos casos, estos elementos constituyen un pulsar compartido en la construcción de nuevos caminos educativos y nos proveen pistas para la co-creación de los futuros que deseamos.

Muchas de estas experiencias educativas comparten una profunda inconformidad con el *status quo*. Las razones para esta in-con-formidad o desacuerdo con la “forma” social vigente son numerosas. Entre ellas están: el avance del sistema capitalista neoliberal, sus estrategias de mercantilización de los bienes comunes y acumulación por despojo; las asimetrías de poder que folclorizan e invisibilizan los saberes de grupos subalternizados; el modelo político basado en el desarrollo económico, el progreso y la competencia en lugar del bienestar social y ambiental; la despolitización de la ciencia y de la academia; el incumplimiento de los derechos lingüísticos; el crecimiento subsidiado de la agroindustria en detrimento de la agroecología y de formas de vida campesinas; la exclusión de la infancia de los espacios de participación social; la naturalización de las prácticas ideológicas escolarizadas y la desaparición creciente de procesos comunitarios que construyen tejido social; y las numerosas situaciones de injusticia epistémica, cultural y socioambiental que enfrentan los pueblos que resisten al modelo hegemónico de organización de la vida colectiva (Baronnet et al., 2018).

Teniendo a estas múltiples inconformidades como motores de la construcción de alternativas, estas iniciativas con-forman nuevas experiencias de aprendizaje colectivo, dentro y fuera de las instituciones educativas. Alatorre Frenk (2018, p. 35-36) reivindica, por ejemplo, un pensamiento de la sustentabilidad que integra elementos políticos, culturales, éticos y espirituales. El autor sostiene que:

una sociedad sustentable es aquella que reconoce los límites de la naturaleza y los derechos de los seres humanos, los animales y las plantas; que promueve la diversidad biológica y cultural y el diálogo entre distintos sistemas de saberes; que permanentemente distribuye poder y promueve corresponsabilidad evitando relaciones de dominación, sujeción e indolencia; que busca conciliar las tensiones y conflictos que surgen entre los individuos o entre los colectivos humanos; y que asegura equidad entre las distintas culturas, entre los hombres y las mujeres, y entre los niños, jóvenes, adultos y ancianos.

Las dimensiones culturales y políticas son clave en estas experiencias. Éstas se basan en principios que han guiado diferentes experiencias y expresiones en Latinoamérica, como aquellas impulsadas desde plataformas interculturales críticas y decoloniales en la Sierra Norte de Puebla y en Wirikuta (Boege, 2018) o mediadas por los preceptos que guían comunidades hacia un buen vivir, nombrado como *lekil kujlejal* por los tsotsiles y tseltales, *uts' atybä chumtyäll* por los pueblos ch'oles, *wä'ä jítuy* por los zoques, o *jlakil altik* por los tojolabales (García-Campos, 2018).

En todos los casos mencionados, los procesos de aprendizaje colectivo o formación ofrecen un camino que constituye el tránsito de la inconformidad a la conformación de experiencias otras. La “forma” es lo que está en juego. La forma como retrato de un instante y la formación como proceso incesante. La forma tanto como constitución de algo y también como su “cómo”; cómo procedemos, cómo pensamos, cómo escuchamos, cómo intercambiamos ideas y sueños, cómo construimos alternativas. Quizás aquí resida una característica clave compartida por estos varios pensares y haceres: el cuidado crítico, auto-crítico y propositivo invertido en la creación de algo realmente distinto de aquello que genera la inconformidad. Esta salida de la zona de incomodidad para formar un nuevo espacio que busque armonizar, tentativa e inconclusamente, los principios éticos y las acciones políticas corresponde a un rasgo crucial de estos nuevos horizontes de acción educativa.

Éticas, políticas, epistemes y ontologías en Diálogo

Otro aspecto característico de muchas experiencias que buscan entrelazar decolonialidades y el cuidado de la madre Tierra es el diálogo. Lo que se dialoga, en estos casos donde lo intercultural y lo sustentable configuran el espacio de intercambio, no son solamente saberes, sino epistemes completas, ontologías o

cosmovisiones, sistemas éticos y estructuras políticas. El diálogo se presenta como finalidad y también como medio o proceso necesario para la efectucción de cualquier transformación sociocultural y ambiental.

El concepto de *plataforma dialógica* propuesto por Boege (2018) invoca la imagen de una base en movimiento a partir de la cual surgen nuevos procesos de construcción reflexiva de modos de vida colectivos y de reapropiación del territorio. En esta plataforma dialógica:

(...) los saberes de los “otros” normalmente invisibilizados o folclorizados, son reconocidos en un horizonte común: la construcción de un proyecto del *buen vivir*. Este enfoque implica el rastreo y la aplicación de éticas comunitarias –en especial indígenas– a los planes de vida, a las políticas sustentables con la naturaleza y al respeto al bien común, a los derechos humanos pro persona, a una vida digna, a una vida pluricultural y diversa. Propongo que en la plataforma dialógica intercultural fluyan una serie de herramientas, conceptos y enfoques pedagógicos que permitan la *reflexividad* y *reapropiación* de territorios, culturas, sentimientos, actitudes, éticas, conocimientos y filosofías prácticas territoriales (incluyendo lenguas indígenas) de los grupos subalternizados.

El diálogo aparece como imagen del encuentro y de la transformación por medio de la escucha y de la palabra. Este encuentro transformador también se caracteriza por la diversidad que reúne y por una serie de actitudes o disposiciones. Al describir procesos de formación de intérpretes de lengua indígena, Kleinert (2018) resalta, por ejemplo, que:

Las herramientas o estrategias que han sido fructíferas tienen como protagonista el diálogo. Dialogando entre pares, dialogando entre disciplinas, dialogando entre expertos, dialogando entre experiencias, dialogando entre saberes es como hemos podido observar crecimiento personal y profesional, la maduración y la seguridad. Es deseable que el diálogo se celebre desde posiciones horizontales, equilibradas, cercanas y dispuestas a la escucha atenta y empática. Es claro que no hay recetas ni situaciones donde podamos asegurar de manera rotunda que esto así sucede o cómo construimos las condiciones para que así se dé, pero es una condición la disposición de todas las partes involucradas en el diálogo o conversación multivocal a dicha escucha.

Considerando la importancia del diálogo como experiencia potencialmente transformadora, la misma autora afirma que la apuesta por una educación para

la interculturalidad y la sustentabilidad se basa, fundamentalmente, en “la co-construcción primero de las condiciones para la escucha atenta y el diálogo”. ¿Cuáles serían estas condiciones? Cada colectividad puede identificar los principales factores que obstaculizan el diálogo y co-construir las condiciones que lo posibiliten. En una sociedad estructurada por jerarquías y exclusiones, caracterizada por la mediación tecnológica que aumenta la virtualidad, cantidad y rapidez de interacciones, no son pocas las dificultades que enfrentamos al entablar diálogos que puedan realmente conducirnos a un nuevo lugar en el pensamiento y acción.

Al momento de contribuir a iniciar o potenciar procesos dialógicos, tal vez convenga considerar la distinción entre diversidad y desigualdad. La diversidad correspondería a la pluralidad de formas de decir, pensar y vivir y la desigualdad como condición de marginación y opresión de grupos e individuos. El diálogo como proceso transformador nos posiciona ante la ineludible responsabilidad de afrontar esta desigualdad estructuradora de la sociedad en la que habitamos. En este sentido, el diálogo presupone una serie de cuidados críticos y auto-críticos para no reproducir patrones de desigualdad.

Pese al riesgo de la simplificación, quizás podamos decir que entre la diversidad y la desigualdad existe una relación inversa a la que nos importa estar atentos y atentas. Poniendo a prueba esta conexión, encontraríamos diferentes razones éticas, políticas y epistémicas para hacer del diálogo un proceso en el que nos esforzamos para fomentar la diversidad a medida que disminuimos la desigualdad (Merçon *et al.*, 2014). Como práctica comprometida con la justicia (social, ecológica y epistémica), la educación para la interculturalidad y la sustentabilidad buscaría no solamente reconocer la diversidad de formas de ser y estar (de pensar, conocer, sentir, sufrir, soñar, querer, etc.) sino también promover un diálogo lo más horizontal posible entre estas diferentes expresiones de vida para que se logre co-construir nuevas formas, aún más diversas y justas, de vida colectiva.

Que siempre se mueva el corazón de la Tierra: pulsando en el Sur

Abya Yala (Latinoamérica), y no Europa o Estados Unidos, es el principal territorio policultural, político y epistémico del cual emanan estas inspiraciones para la construcción de los horizontes de acción educativa, intercultural y sustentable. Varios autores y autoras mencionan las epistemologías del Sur

(Santos, 2009), la educación popular (Freire, 1997), la investigación acción participativa (Fals-Borda, 1991) y la socio-praxis (Villasante, 2002) como referentes clave en la necesaria politización de los procesos epistémicos. Estas corrientes de pensamiento y sus metodologías, así como diversas experiencias construidas en el sur global, participan en la gran plataforma dialógica que impulsa alternativas co-educativas en México y más allá. En esta plataforma procesual se cruzan historias coloniales compartidas y una gran diversidad de diversidades, culturales, ecológicas, lingüísticas, entre muchas otras.

Quizás el carácter transformador de una educación para la interculturalidad y la sustentabilidad implique, por un lado, una verdadera escucha de las formas de vida (epistemes, éticas, políticas y ontologías) que ya se presentan como alternativas al modelo capitalista y colonialista, y, por otro, la co-construcción y fortalecimiento, por medio del aprendizaje colectivo, de experiencias de Buen Vivir. Desde un enfoque político-epistémico, eso significa tanto la visibilización de procesos e iniciativas inspiradoras como la conformación dialógica de caminos colectivos basados en principios y horizontes de interculturalidad y sustentabilidad.

En la construcción de nuevos paradigmas que escapen al modelo importado del desarrollo económico como eje articulador de la vida colectiva, diferentes pueblos indígenas se preguntan por los conceptos y sentimientos de sus lenguas que tendrían la capacidad de aglutinar visiones y dibujar nuevos caminos de acción. En diálogo con un docente de la Universidad Veracruzana Intercultural, habitante de la Sierra de Zongolica y hablante del náhuatl, García-Campos (2018) se asombra con el significado de *Iksemijka ma yolito*, que aparece como respuesta de su interlocutor a la pregunta sobre cómo se podría nombrar localmente la noción de “sustentabilidad”. *Iksemijka ma yolito*: “que siempre se mueva el corazón de la Tierra”.

¿Cómo contribuir a que el corazón de la madre Tierra siga pulsando diversidades culturales y ecológicas? ¿Cómo co-construir miradas y pasos firmes hacia una mayor justicia cultural y ambiental? Para ello, tal vez sea importante no idealizar futuros ni abrazar fatalismos, no romantizar a los pueblos indígenas ni negar sus voces, no reproducir desigualdades ni fingir igualdades; y escuchar, escuchar, escuchar... co-aprender y disponernos a una co-construcción honesta, falible y comprometida con otros horizontes de acción educativa.

AFETO, DESEJO E POTÊNCIA: SPINOZA E A EDUCAÇÃO

5 Falta, método e finalidade. Três mitos da educação

Aprender quais são os nossos afetos, como afetamos e como somos afetados: eis o projeto ético de Baruch de Spinoza. No aprendizado daquilo que nos constitui, do que nos afeta aumentando ou diminuindo nossa potência, move-se o próprio devir da ética, isto é, a passagem de um existir passivo a um viver ativo, ou, ainda, a conversão de nossa servitude em liberdade. Devir eticamente é um aprender que coloca em seu centro a força do pensamento, diz-nos Spinoza, de um pensamento que é sempre afetivo: cuja potência reside, justamente, no entendimento dos afetos que o determinam ou das causas que explicam sua gênese. Um pensar ativo compreende a si como parte de um todo complexo e não como início puro ou atividade que transcende a materialidade dos encontros.

Ao associar, inextricavelmente, pensamento e afeto e ao definir a mente como ideia do corpo, Spinoza rompe com dualismos persistentes em nossa história ocidental. Sua filosofia desafia-nos a reconfigurar sentidos em torno de um outro par de conceitos: paixão e ação. Por ser a diferença entre passividade e atividade irreduzível para Spinoza, muitos têm interpretado sua obra de maneiras que resultam no reestabelecimento de algumas dicotomias: ao conhecimento imaginativo opõe-se, nestas perspectivas, a razão, e em um polo oposto ao das paixões posicionam-se os afetos ativos. Entre a imaginação e o pensamento racional existem, porém, pontos de contato que ao serem negligenciados dificultam nosso entendimento de como ocorre a passagem à ação. Similarmente, se as paixões tristes, diminuidoras de nossas potências, não são discernidas das paixões alegres, que aumentam nossas forças, por serem

todas ainda indicadoras de nossa passividade, pouco compreenderemos sobre o aprendizado daquilo que nos potencializa e que, por conseguinte, favorece o devir da ética. É, portanto, importante repensar o lugar da imaginação e das paixões alegres em nosso aprendizado ético-afetivo.

A proposta ética de Spinoza é melhor compreendida se não privilegiarmos a noção de razão, relegando a uma posição secundária o motor conceitual de sua obra: o *conatus* ou, no caso humano, o desejo. Sempre singular, nascido da configuração única das aptidões dos corpos e mentes, o desejo possui como expressão máxima de sua potência a atividade do pensamento. É no desejar ativo, consonante a um pensar potente, que se afirma o devir da ética - um devir que, por ser impulsionado por nosso desejo, constrói-se como caminho irrepetível, intransferível, singular. Se, por um lado, a singularidade caracteriza este percurso ético e a atenção a ela é condição que torna possível o nosso próprio aprendizado ético-afetivo, veremos que, por outro lado, ela tende a ser desconsiderada nos processos educativos formais, que sustentam-se, essencialmente, através de poderes morais, universalizadores.

Como, então, o aprendizado dos afetos, a afirmação das nossas próprias potências ou o devir da ética, aproxima-se e distancia-se dos trajetos organizados pela educação? Considerando a educação como parte dos esforços conativos ou desejo do corpo-mente social em sua busca por atualizar o bem comum, pode sua atuação contribuir para um aprender que acolhe singularidades, que rejeita modelos e prescrições externas? Como alguns dos principais mitos da educação e outras ideias nas quais se baseiam seus poderes morais operam afastando-nos de nossas próprias potências de pensar e agir? Responder a algumas dessas questões constitui o objetivo principal deste capítulo.

Spinoza e Educação

Não tendo Spinoza jamais formulado uma teoria da educação, não é nossa intenção delinear esta teoria, como se estivesse implícita em sua obra. Nosso propósito não é o de revelar saberes ocultos nos textos de Spinoza, mas o de produzir novos sentidos a partir dos instrumentos conceituais que Spinoza nos oferece. Afirmamos haver entre as noções de educação e aprendizado ético-afetivo uma tensão indissolúvel. Em lugar de sugerir que a educação seja pensada como um percurso ético ou vice-versa, separamos o processo ético, o qual identificamos com a noção de aprendizado afetivo, da educação formal, definida

através de seus poderes públicos morais. Buscamos, assim, inserir a política nestas discussões, ao mesmo tempo em que distanciamos-nos de uma descrição idealizada dos mecanismos educativos e de leituras que desconsiderem nossa natureza passional.

Propomo-nos, então, a abordar o devir da ética através do conceito de aprendizado afetivo. O termo *aprendizado* sugere alguns sentidos. Oferece-nos, por exemplo, a ideia de um processo, um trajeto que é o do aprender. Envolve a noção de esforço, que não se caracteriza como controle, mas pode ser pensada como uma preparação ou atenção àquilo que nos expande e nos ensina a vivenciar nossas próprias potências. O aprender também inspira conexões com o pensamento. Por este motivo, ressaltaremos que o aprendizado do qual tratamos é, essencialmente, *afetivo*. Um aprender afetivo como imagem de um pensar que envolve nossos afetos: um aprender que é entendimento e intensificação de nossa potência de afetar e de ser afetada. A noção de afeto remete-nos, assim, à noção de encontro. Pensaremos o aprendizado afetivo como uma arte do encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa. Em contraste, sugeriremos que a educação seja compreendida como um poder público, uma espécie de esforço através do qual o desejo ou *conatus* do corpo político procura se manter na existência. Em sua busca pelo que é útil a um todo social ou pela atualização do bem comum, a educação diferencia-se, essencialmente, do aprendizado ético que podemos obter apenas por meio de nossas próprias potências, pelo entendimento de nossa singularidade.

Embora os esforços educativos muitas vezes preparem-nos para o uso da razão, suas operações morais passivadoras também costumam afastar-nos de um pensar próprio, característico de um devir ético. Neste sentido, discutiremos aqui três mitos principais que sustentam os mecanismos passivadores ou entristecedores da educação. Os mitos da falta, do método e da finalidade, mitos que inclusive respondem às questões sobre o *por quê*, o *como* e o *para quê* do educar, serão reconfigurados através da nossa leitura spinozana. Mostraremos, também, como no interior das redes de um educar moralizador, algumas vezes afirmam-se um ensinar e um aprender éticos.

Três mitos da educação

Exploremos três dos principais mitos que contribuem para a manutenção dos poderes morais da educação e que, muitas vezes, impedem-nos de conhecer

e exercer nossas próprias potências. De um modo geral, os mitos são, para Spinoza, ideias imaginativas geradoras de passividade. Assim como as superstições, os mitos atuam de forma eficaz no governo das multidões.¹³ Mais do que ensinar as virtudes, mais do que aproximar-nos do nosso próprio pensamento, os mitos ensinam-nos a censurar aquilo que *é* em nome de um *dever ser*. Os mitos contêm-nos pelo medo e incitam-nos a buscar um bem prescrito por forças alheias às nossas. Os mitos tornam-nos infelizes, incapazes de compreender o que nos move, o que nos faz ser de uma certa forma e não de outras.¹⁴

Três mitos que sustentam os poderes morais da educação serão investigados nas seções seguintes: os mitos da falta, do método e da finalidade. Veremos como a distância que a educação estabelece entre as pessoas que possuem o saber e aquelas às quais este supostamente falta, como o caminho que impõe para a diminuição desta distância e o modelo que corresponde ao ponto de chegada deste caminho constituem, conjuntamente, um complexo sistema moral através do qual são propagadas impotências e constituídas experiências passivizadas. Estas operações e efeitos dos mitos pedagógicos serão explorados e contrapostos aos elementos que acreditamos participar do devir ético de um ensinar e de um aprender.

Por que educar? O mito da falta.

A educação pode ser compreendida como um dos esforços conativos que atuam buscando preservar o corpo-mente coletivo ou a *multitude*. O *conatus* social, assim como nosso esforço individual para perseverar na existência, atua, predominantemente, através de ideias imaginativas, as quais promovem coesão, apesar da instabilidade ou oscilação afetiva que engendram (por exemplo, entre medo e esperança, amor e ódio, ambição e humildade). Para Spinoza, o medo e a esperança constituem a base da sociabilidade: percebendo que sós somos mais vulneráveis e por temermos um mal maior e esperarmos um bem maior, unimo-nos a outros indivíduos, formando assim um indivíduo mais composto e complexo. Dados os limites de nosso entendimento individual, contamos, como partes deste indivíduo coletivo, com os esforços da educação para a organização dos encontros que mais aumentarão nossas potências. Nesta perspectiva, a

¹³ TTP Pref.

¹⁴ EIV P63 Esc

educação constitui-se como atuação de nosso corpo-mente social em sua busca por aquilo que será mais útil à sua própria conservação. A educação orienta-se, portanto, rumo ao bem comum. Vimos, porém, que o bem comum tanto envolve o que favorece a cada uma de nós como também distingue-se daquilo que apenas nós mesmas podemos atualizar por meio de nossos próprios esforços. Isto ocorre porque, embora exista algo que se assemelhe ao pensamento ativo guiando as operações da educação e gerando liberdade política para que exerçamos nosso pensar, caracteriza também os esforços educativos a tentativa de manter seus poderes sempre atuantes, poderes estes que constituem-se, primordialmente, a partir de elementos imaginativos, morais ou mitificantes.

Visando afirmar seu papel como promotora do bem comum e manter seu poder moral, a educação instaura duas posições distintas e complementares: a daquelas que sabem, por um lado, das que conhecem aquilo que é útil a todas e o que fazer para alcançá-lo e, por outro lado, a daquelas que não sabem, que desconhecem o que lhes pode ser útil e o que fazer para aumentar suas potências de pensar e agir. A primeira posição, expressa nos currículos, nos códigos de conduta explícitos e tácitos, é ocupada pelas administradoras educativas e pelas educadoras enquanto as educandas ocupam a segunda posição. A educação gera estas divisões internas ao seu exercício e as mantém através de sua tentativa de reduzir, ao bem comum que visa, o bem que cada uma pode atualizar apenas por meio de seu próprio pensamento. Assim, ao invés de promover a compreensão de que o verdadeiro bem implica o uso da razão e que este não se contrapõe ao bem social, a educação concentra seus esforços na produção de formas passivas de saber e ser, controlando, desta maneira, a vida passional coletiva.

Após estabelecer a separação entre pessoas que sabem e pessoas que ignoram, a educação apresenta-se, então, como processo que objetiva diminuir esta distância. No entanto, como mostra-nos Jacques Rancière, esta distância que a educação pretende reduzir é, justamente, aquilo que explica sua existência e que, portanto, ela própria não cessa de reproduzir.¹⁵ Apoiando-se nos escritos de Joseph Jacotot,¹⁶ Rancière coloca que a instituição educadora cria e alimenta

¹⁵ Rancière, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

¹⁶ Jacotot foi um professor militante que, em 1818, viu-se confrontado por uma experiência de ensino inusitada da qual surgiram questionamentos político-filosóficos e um método pedagógico. Seu livro *Enseignement universel. Langue maternelle*. está também publicado em espanhol (Buenos Aires: Editora Cactus, 2008).

a distância entre as posições de saber e de ignorância através das operações da *explicação*. A crença de que aquelas que não sabem necessitam da explicação das que sabem para que passem então a saber gera e mantém estas separações. A esta crença raramente se dirigem questões como: Por que o saber presente em um livro necessita ser explicado? Por que a explicação da educadora não necessita ser ela mesma explicada? A ficção da explicação responde: Porque a educadora explicadora é quem detém, igualmente, o saber sobre como se chega a saber. Ela impõe e abole a distância entre saberes. E isto é feito, justamente, porque ela necessita desta distância para manter ou justificar as atividades da educação.¹⁷

Os esforços educativos constituem-se, portanto, através de uma dinâmica entre duas posições assimétricas, complementares e in anuláveis. De um lado, figura a positividade de um saber-poder exercido através da estruturação daquilo que se *deve* aprender e das ações que produzem o aprendizado. Diretamente vinculada a esta posição, encontra-se a negatividade do não-saber e impotência das educandas: lugar de uma suposta falta – falta esta, que, como vimos, a educação propõe-se a preencher, ao mesmo tempo em que a instaura e sustenta. A falta (de saber, de capacidade, de potência) das educandas é o mito que justifica os esforços da educação enquanto suposta aproximadora das diferenças entre saberes-poderes. A falta que define a posição de educanda é condição para as operações da ordem explicadora, para a manutenção do papel das educadoras e da promessa investida em sua atuação – a promessa de que, através da educação, a falta deixará de existir.

Em correspondência com Wilhelm Blyenbergh, Spinoza explica que a falta ou privação não é nada em si mesma. Sua existência como idéia depende sempre da comparação que efetuamos entre as coisas:

Por exemplo, dizemos que o cego está privado da visão porque o imaginamos mais facilmente como vidente, seja porque o comparamos com outros videntes, seja porque comparamos seu estado presente com seu estado passado. Afirmamos, então, que a visão pertence à sua natureza e por isso dizemos que está privado dela.¹⁸

¹⁷ *Op. cit.*, p. 20-26

¹⁸ Carta 21, 1665/1997, p. 539

No entanto, Spinoza prossegue, se considerarmos a natureza de cada indivíduo ou coisa, “não podemos mais afirmar que esse homem está privado da visão, assim como não podemos dizê-lo a respeito de uma pedra”. Nada que não lhe tenha sido atribuído como potência que expressa a potência infinita da Natureza, nada daquilo de que não é capaz de efetuar pode ser considerado seu. Assim sendo, a Natureza não seria a causa da não-visão do homem cego assim como não o é da não-visão da pedra, diz-nos Spinoza.

Do mesmo modo, também, quando consideramos a natureza de um homem impelido por um apetite libidinoso e comparamos tal apetite presente nele com aquele que existe nos homens probos, ou com aquele que se encontrava nesse mesmo homem num outro momento, afirmarmos, então, que esse homem está privado de um apetite melhor porque julgamos que para ele seria mais conveniente um apetite virtuoso.

A falta só existe, portanto, se comparamos uma potência com outra distinta, um estado atual com outro passado ou com um estado idealizado. A falta só existe através de nosso julgamento, da atribuição de algo alheio que viria, supostamente, a acomodar o que é àquilo que *deveria ser*. Se consideramos, porém, as coisas como são e o fato de que sempre exprimem a potência que naquele momento lhes pertence, não há falta. Operando conjuntamente com normas ou ideais, com os julgamentos e com as comparações das quais depende, a falta constitui um modo de vida moral e moralizante, um viver que acentua a impotência como a marca do ser e ensina-nos a desejar passivamente.

O desejo não é nunca explicado pela falta. O desejo, enquanto *conatus* dirigido aos objetos, é a nossa própria essência, expressão daquilo que podemos e não daquilo que não é, ou seja, daquilo que falta. A ausência de objetos, experiências ou capacidades não nos move, não explica por que desejamos, mas, pelo contrário, é a própria idéia da falta que é explicada por nosso desejo. É o nosso desejar passivo que, ao afirmar a força das outras sobre nós e recolher os efeitos deste afeto diminuidor de nossas potências, permite que o mito da falta seja produzido. Neste sentido, ao dividir as pessoas entre aquelas que possuem saber e poder e aquelas às quais saber e poder faltam, a educação ensina que o desejar não se explica pela potência de cada uma, mas, ao contrário, por nossa impotência. Ao criar distâncias e prometer reduzi-las, a educação fundamenta seus esforços no mito da falta e no desejar passivizado que lhe acompanha. Assim, nosso desejo passivo, ao atribuir a uma força alheia o poder de preservar-

nos, atesta nossa própria impotência, e aceita como explicação dos nossos gestos um suposto vazio, no qual *deveria* haver *certas* formas de saber-poder.

Ao crermos, sem verificarmos através de nossas próprias forças, que aquilo que a educação prescreve como sendo útil para a atualização de nossas potências de fato o é, afastamo-nos de nosso pensar ativo e revestimo-nos por impotências. A falta que é produzida pela educação em seu desejar passivo e passivador distancia-nos de um viver ético no qual o desejo configura-se como pura positividade, como afirmação de suas potências, como um sim que expressa – e só pode expressar – aquilo que é. O aprendizado afetivo que ocorre em um viver ético nada tem a ver, portanto, com o preenchimento de uma lacuna. O que move o desejar ativo ou devir da ética é o encontro com nossas próprias forças e nosso intento de seguir ampliando-as, unindo-nos, em amizade, a outras potências com as quais intensificamos a atividade de nosso pensar.

Concebermo-nos como seres não faltantes não implica que sejamos estáticas ou infinitamente potentes. Nossa finitude não precisa ser compreendida como incompletude. A cada momento, diz-nos Spinoza, expressamos tudo o que podemos – a falta ou inexpressão de algo não se explica pelo que somos ou podemos, mas apenas pela comparação imaginativa com aquilo que não somos. Neste sentido, a presença de um devir ético nas operações da educação abre espaço para a experiência da interrupção da força da norma educativa, de seu sistema classificatório, suas separações e prescrições de saberes-poderes. É na atenção àquilo que só se pode conhecer através do livre uso do pensamento e da *afirmação do que se é* ou *se está sendo* que nasce a ética.

Como educar? O mito do método.

Tendo a segunda parte deste livro se dedicado a mostrar como o aprendizado afetivo ou devir ético ocorre sem basear-se em normas, comparações postas por forças alheias, julgamentos e prescrições morais, propomo-nos, nesta seção que se inicia, a ressaltar *o papel da outra* no aprendizado de nossas potências e a diferenciá-lo da configuração que adquire em relações mantidas em um sistema moral. Veremos que o caminho que se traça *com* outras em um aprendizado ético distingue-se, marcadamente, daquele que é traçado *por* outras em uma educação moral.

O fato de, em um viver afirmativo e potente, concentrarmos nossa atenção em um pensamento que nos é próprio, longe de excluir a presença de outras

peçoas, ao contrário, a pressupõe. Considerando, primeiramente, uma dimensão ontológica, vimos que a relacionalidade é um aspecto constitutivo dos modos: sem trocas materiais-afetivas com outros corpos sequer existiríamos. A *outra* é, portanto, condição necessária para a existência das nossas potências próprias. Mas sabemos, igualmente, que assim como possibilitam nosso atuar, estas relações são também aquilo que pode nos destruir, pois não há nenhuma potência que não seja superada por outra maior na Natureza e, assim sendo, estas forças maiores, quando contrárias às nossas, podem dissolver as configurações que somos. A questão principal refere-se, portanto, à caracterização das relações que aumentam nossas potências ao invés de extingui-las ou diminui-las. Para Spinoza, a experiência de afetos alegres, ativos mas também passivos, é sinônima de aumento das nossas forças. A alegria ativa encontra em nossa própria potência de pensar a sua causa, ao passo que a alegria passiva explica-se por uma força alheia, porém consonante, à nossa. A experiência com outras pessoas da intensificação de nossas potências – experiência esta que caracteriza-se pela formação de um indivíduo mais complexo e potente do qual, juntamente com as outras, somos partes – mostra-nos como a outra participa de nosso encontro com nossas próprias potências ou nosso dever ético.

A experiência do aumento de nossas forças que decorre dos esforços organizadores da educação é marcada, predominantemente, por paixões alegres. Sendo o empenho para aproximar nossos corpos a outros que convém exercido por uma força alheia à nossa, constituimo-nos, no contexto da educação, como corpos-mentes passivos – e, assim, somos passivizadas pela crença de que outras podem fazer por nós o trabalho de pensar o que convém com nossas forças. A passividade alegre, no entanto, por implicar ainda um certo aumento de nossa potência, pode, como vimos, vir a promover o entendimento do que é comum aos corpos e do que atua determinando-nos. Voltaremos, posteriormente, à reflexão sobre esta forma de passividade, também engendrada pelos esforços educativos. Antes disso, é importante que examinemos a passividade triste que freqüentemente decorre do mito do método.

Vimos que, sustentando-se sobre o mito da falta de saber que constitui a educanda, por um lado, e sobre o mito de que as educadoras sabem o que é útil para todas, por outro, a educação instaura distâncias que justificam seus próprios esforços como redutora destas divisões. A proposta da educação de anular ou diminuir as diferenças entre os saberes-poderes das educadoras e das

educandas traduz-se em processos que objetivam regular a passagem de conhecimentos daquelas que sabem às que não sabem. As condições que supostamente garantem esta passagem são organizadas como passos a serem implementados pelas educadoras. Conteúdos do saber são estabelecidos, materiais explicadores são produzidos, disposições dos corpos demandadas, avaliações dos saberes adquiridos efetuadas - esforços diversos são aplicados, formando um sofisticado ritual de comandos e obediências, que pretende-se caminho certo através do qual ocorre a passagem de saberes às educandas.

Quando, através do deslocamento das potências das educadoras e educandas, o método educativo obtém força própria, a passividade intensificada daquelas que a ele se submetem constitui uma experiência triste, distanciadora do pensamento próprio. Assim, o método sustenta-se como voz alheia, prescritiva e generalizadora, que, ao invés de permitir que conheçamos nossas próprias maneiras de ensinar e aprender, afasta-nos de nosso entendimento de como tornamo-nos mais propensos a encontros potencializadores. O método constitui-se, portanto, como esforço formador de viveres passivos, pertencente ao mundo moral da educação.

Mas não haveria métodos próprios para ensinar e também aprender? Seria mesmo todo método passivador? O método como sinônimo de um processo prescritivo, orientado por fins normalizadores, vinculado à regulação e preservação do todo social, não costuma ser o resultado de nosso pensar ativo ou do entendimento de nossa essência singular. Embora nossa razão, reconhecendo seus limites (isto é, o fato de que nunca deixamos de ser determinadas, em alguma medida, por afetos passivos), faça uso da memória ou imaginação para que sigamos preceitos que facilitem um viver ético, a submissão aos ditames que nosso pensar constrói difere-se, fundamentalmente, da relação passiva que estabelecemos com as regras seguidas e não compreendidas que são postas por potências alheias.

O caminhar que ocorre em nosso aprendizado ético é construído, a cada passo, por nossas próprias forças. Não corresponde à implementação de um caminho previamente estabelecido pois jamais saberemos quando ou como ocorrerão os encontros que ativam nosso pensamento. Tampouco sabemos exatamente que encontros serão estes, uma vez que, a cada momento, nossos corpos-mentes configuram-se diferentemente, estando mais aptos ou não a serem afetados. Não podemos, portanto, elaborar métodos próprios que sirvam-nos como pontes de acesso às nossas próprias potências de agir-pensar.

Podemos, sim, esforçarmo-nos para que mantenhamo-nos próximas de nossas forças - e uma forma de experienciar este esforço é, justamente, compreender que não há métodos que nos façam pensar: o pensar é, em si, o caminhar e o caminho.

Não havendo método que conduza a um devir ético ou às potências que nos são próprias, caberia, então, indagar se a relação pedagógica poderia, de alguma maneira, contribuir para a ativação do pensamento das educandas. Poderia uma educadora vir a favorecer o pensar ativo das educandas? Como, se não através de um método? Retornamos, com estas questões, à discussão do papel da outra em nosso aprendizado afetivo e da passividade alegre produzida no educar. Veremos que, embora ninguém possa fazer por nós a experiência lenta e árdua que é aprender e reaprender quais são nossas alegrias, quais corpos convêm com os nossos e como ativar nosso pensar, muitos encontros nos inspiram a voltarmos nossa atenção para as nossas próprias forças. Muitas vezes, estes encontros potencializadores ocorrem com gestos não intencionados, que comunicam o desejo ativo que uma educadora cultiva na relação com o seu próprio pensar. Estes gestos, que nos falam de uma força outra, mas que nos inspiram a buscar algo nosso, vazam pelos interstícios dos métodos. Estes gestos não encontram todas as educandas, e não poderiam alcançar a todas mesmo se planejassem fazê-lo, porque inserem-se na ordem fortuita dos encontros alegres. Não derivam de prescrições, não sugerem deveres, não buscam resultados. Encontros alegres afirmam-se no espaço educativo especialmente quando regras para o agir desfazem-se.

Além de participar através de gestos fortuitos de possíveis encontros com educandas, o pensar ativo de uma educadora pode constituir-se, ainda, como um esforço consciente ou desejante para que as aprendizes vivenciem, igualmente, as potências que lhes são próprias. Para Spinoza, a experiência partilhada do pensar é nada mais nada menos que o “sumo bem”.¹⁹ Neste sentido, um ensinar que participe do devir ético daquelas envolvidas em seus atos corresponde ao empenho para que todas expandam suas forças de pensar e agir. Este ensinar ético que inspira “uma potência que se ignora ou se denega a se reconhecer e a levar a cabo todas as conseqüências deste reconhecimento” é, de acordo com Rancière/Jacotot, um ensinar emancipador.²⁰

¹⁹ TCI, 13-14

²⁰ *Op. cit.*, p. 12

Como vimos, não há garantias de que os esforços daquela que ensina eticamente se convertam em um pensar ativo ou emancipador por parte daquelas que aprendem. Por esta mesma razão, é importante que sigamos perguntando o que significa, em cada ocasião, um ensinar que deseja ativar pensamentos. Se compreendemos o pensar como encontro e não como o que resulta da aplicação de métodos, seu ensino - o qual não corresponde, necessariamente, ao seu aprendizado - implica a preparação das condições que favorecem este encontro. Um ensinar ético, vigoroso e potente envolve, portanto, uma extensa e laboriosa preparação para aquilo que não pode ser antecipado ou controlado: o pensar. A educadora que devém eticamente em seu ensinar é, neste sentido, alguém que, fazendo uso de suas próprias potências, deseja que as educandas ativem o pensar que lhes é próprio. O devir ético de um ensinar envolve, portanto, um cuidar atento para que, na relação com quem aprende, estejam presentes os gestos, jeitos, pensares e coisas que participam do desejar ativo de quem ensina, para que este desejar volte-se para a ativação do pensamento das educandas, inspirando-as, porventura, a vivenciar suas potências próprias.

Para que educar? O mito da finalidade.

Spinoza dedicou-se, mais direta e detidamente, à tarefa de dismantelar a ilusão do fim. Após ter demonstrado, na primeira parte da *Ética*, a necessidade absoluta que rege a produção de todas as coisas como efeitos da causalidade eficiente imanente da substância ou Natureza, o filósofo escreveu um apêndice no qual analisa como a imaginação coloca obstáculos à compreensão da ontologia que havia descrito. Esses obstáculos imaginativos concernem, centralmente, ao mito da finalidade: a idéia de que existe um objetivo ou fim ao qual as coisas se direcionam. As superstições finalistas, diz-nos Spinoza, não nos permitem compreender que Deus, isto é, a Natureza não age pela liberdade de sua vontade, mas por sua infinita potência.

Os homens pressupõem, em geral, que todas as coisas naturais agem, tal como eles próprios, em função de um fim, chegando até mesmo a dar como assentado que o próprio Deus dirige todas as coisas tendo em vista algum fim preciso, pois dizem que Deus fez todas as coisas em função do homem, e fez o homem, por sua vez, para que este lhe prestasse culto.

Spinoza sugere que a idéia de que a Natureza age em função de um fim é uma projeção humana: por sermos movidas por fins, imaginamos que a Natureza também seja. Mas não seríamos nós próprias parte da Natureza? Por que, então, seríamos nós movidas por fins enquanto tudo o mais não? O que explica que façamos tais projeções? Sendo que todas nascemos ignorantes das causas das coisas e todas tendemos a buscar o que nos é útil, estando conscientes deste esforço, segue que 1. cremo-nos livres, por ignorarmos as causas de nossos apetites e, 2. por sermos conscientes de nosso esforço pelo útil, julgamos que agimos por causas finais. A ilusão de que não somos determinadas, isto é, de que somos livres para agir conforme escolhe a nossa vontade, une-se, assim, à ilusão de que nossa suposta liberdade direciona-se a um fim. Imaginamos, desta forma, que somos movidas pelos fins que escolhemos e não pelas causas que nos determinam. Imaginamo-nos movidas por uma vontade soberana, como se nosso *conatus* não fosse o efeito de uma história de associações afetivas, como se fôssemos, enfim, um império em um império. Os mitos da vontade livre e da finalidade encarnados na vivência humana são, então, diz-nos Spinoza, projetados no restante da Natureza, a ponto de muitas imaginarem um Deus personificado, um criador cuja vontade governa os atos humanos e os fenômenos naturais em função de fins.

Na educação, o mito da finalidade opera em complementaridade com as noções de falta e método, constituindo, com estas e outras construções sócio-imaginativas, um complexo sistema moral. Apoiando-se na divisão que instaura entre sabedoras e ignorantes, a educação apresenta-se como detentora privilegiada de um suposto saber capaz de proporcionar o útil. A educação estabeleceria então os meios através dos quais este saber seria alcançado, transformando-o em uma meta ou fim ao qual todas devem se direcionar. É importante esclarecer que, embora estejamos nos referindo à aquisição de um conjunto de conhecimentos como o fim explícito ao qual o processo educativo tende, os julgamentos que derivam deste fim não se limitam a predicar o falso e o verdadeiro, mas envolvem variadas esferas do agir das educandas. As categorias epistêmicas são inseridas em um sofisticado regime moral, onde o certo e o errado são efeitos de comparações que possuem como norma não apenas um ideal de saber, mas, indissociavelmente, um padrão de poder. O saber-poder que se estabelece como fim da educação corresponde ao *modelo de natureza humana* que se busca replicar.

Um modelo de natureza humana é um exemplo de uma categoria mais ampla de idéias exemplares, cada uma das quais cria um padrão com base no qual julgamentos de valor são feitos. Consideremos a origem de um julgamento sobre a perfeição de alguma coisa. Segundo Spinoza, para julgarmos a perfeição da coisa geralmente evocamos a idéia do fim para o qual a coisa foi feita. Rosenthal sugere que Spinoza deriva a relação entre a noção de perfeição e fim da própria raiz etimológica da palavra perfeição em latim: *perficere* ou *perficere*.²¹ Assim, diz-nos Spinoza, “quem decidiu fazer alguma coisa e a concluiu, dirá que ela está perfeita, e não apenas ele, mas também qualquer um que soubesse o que o autor tinha em mente e qual era o objetivo de sua obra ou que acreditasse sabê-lo”.²² A idéia é de que quando algo está completo, e o fim a que se predispôs o autor da obra é realizado, então pode-se dizer que a coisa está perfeita. Sendo assim, exemplifica Spinoza, quando uma pessoa deseja construir uma casa, ela a considerará perfeita quando estiver completa de acordo com o seu plano original. Outra pessoa, porém, se não conhecer as intenções de quem a construiu, não poderá julgar se o trabalho está perfeito ou não. Neste sentido, um julgamento de valor é vinculado não ao modelo ou exemplar como uma categoria ampla, mas a um trabalho específico e seu estágio de completude.

Tão logo as pessoas desejem julgar as coisas sem conhecer as intenções das autoras destas coisas, categorias amplas são criadas e estas passam a subsumir julgamentos específicos sob suas noções mais gerais. Esta é a estrutura de uma idéia exemplar para Spinoza: uma idéia universal que funciona como um modelo, com base no qual julgamentos de valor são efetuados. Embora a noção de fim torne-se menos óbvia neste caso, ela ainda se faz fortemente presente pois a idéia universal à qual as coisas tendem passa a ser ela mesma a finalidade das ações. Spinoza coloca:

Mas, desde que os homens começaram a formar idéias universais e a inventar modelos de casas, edifícios, torres, etc., e a dar preferência a certos modelos em detrimento de outros, o que resultou foi que cada um chamou de perfeito aquilo que via estar de acordo com o modelo

²¹ Rosenthal, Michael A. Why Spinoza chose the Hebrews: the exemplary function of prophecy in the *Theological-Political Treatise*. In: Segal, Gideon. & Yovel, Yirmiyahu. (Eds). *Spinoza*. Burlington: Ashgate, Dartmouth, 2002, p. 212.

²² EIV Pref.

que tinha concebido, ainda que, na opinião do artífice, a obra estivesse plenamente concluída.²³

O significado de ‘perfeito’ refere-se aqui, portanto, não mais a um julgamento da completude de uma coisa, mas a um julgamento abstrato orientado à conformidade ou não de uma coisa a uma idéia universal tomada como modelo. A perfeição e a imperfeição indicam, na realidade, “modos do pensar, isto é, noções que temos o hábito de inventar, por compararmos entre si indivíduos da mesma espécie ou do mesmo gênero”.²⁴ As comparações tomam por base um exemplar ou modelo, o qual define-se como uma meta abstrata rumo à qual indivíduos ou coisas de um certo tipo devem se orientar para que se tornem perfeitos. Um modelo é, portanto, um fim que orienta as ações, um padrão a ser imitado e a partir do qual os indivíduos ou coisas são julgados.

O mesmo processo ocorre em um julgamento sobre se uma coisa é ‘boa’ ou ‘má’. Vimos que Spinoza define estes termos tomando como base a utilidade das coisas para cada indivíduo: o que é útil para uma pessoa talvez não o seja para outras ou para a mesma pessoa em um outro momento.

Quanto ao bem e ao mal, também não designam nada de positivo a respeito das coisas consideradas em si mesmas, e nada mais são do que modos do pensar ou de noções que formamos por compararmos as coisas entre si. Com efeito, uma única e mesma coisa pode ser boa e má ao mesmo tempo e ainda indiferente.²⁵

O modelo atua, justamente, transformando as avaliações subjetivas - daquilo que somente nós mesmas podemos conceber como útil ou não para nós - em julgamentos cuja base passa a ser uma idéia universalizada do bem e do mal. Sabemos que, para Spinoza, as idéias universais abstratas são idéias inadequadas, produzidas quando somos afetadas pelas idéias de muitos outros corpos sem que nosso pensamento retenha suas inúmeras diferenças.²⁶ A adoção de modelos ou universalizações inadequadas é certamente problemática, visto que nossas ações passam a ser orientadas por um fim que se pretende útil para nós, mas que não expressa de fato um conhecimento de nossa singularidade. Ademais, ao fazer com que nos dirijamos rumo a uma imagem alheia que não exprime, necessariamente, o que nos é mais útil, o modelo que baseia-se em

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ EIV Pref.

²⁶ EII P40 Esc. 1

idéias universais abstratas tem por efeito o afastamento da busca daquilo que, a partir de nosso próprio pensar ativo, concebemos como o mais útil para nós. Neste sentido, os modelos revertem-se em fins políticos e morais, nos quais apoiam-se os julgamentos dos poderes institucionais que atuam constituindo subjetividades passivizadas. Modelos como estes são, precisamente, os fins produzidos pelos esforços educativos do corpo-mente social e aos quais tendem os indivíduos que obedecem seus poderes.

Considerando a crítica aos modelos que assentam-se sobre generalizações inadequadas, pode afetar-nos com certa surpresa o fato de que Spinoza não dispense em sua ética termos como bem e mal, ou a própria noção de modelo. O filósofo sustenta que

devemos ainda conservar esses vocábulos. Pois como desejamos formar uma idéia de homem que seja visto como um modelo da natureza humana, nos será útil conservar esses vocábulos (...). Assim, por bem compreenderei aquilo que sabemos, com certeza, ser um meio para nos aproximarmos, cada vez mais, do modelo de natureza humana que estabelecemos. Por mal, por sua vez, compreenderei aquilo que, com certeza, sabemos que nos impede de atingir esse modelo.²⁷

Mas que espécie de “modelo da natureza humana” desejamos estabelecer? Poderia algum modelo impelir-nos a um encontro com nossas próprias forças ao invés de afastar-nos delas? No *Tratado da correção do intelecto*, Spinoza também refere-se, indiretamente, à noção de modelo ao colocar que concebemos uma natureza humana mais potente ou firme que a nossa em direção à qual concentramos nossos esforços. Embora nada possa, considerado em sua natureza, ser dito perfeito ou imperfeito, estabelecemos como fim ou modelo uma natureza humana mais forte e sentimos-nos incitados a buscar os meios que nos conduzam a tal perfeição.²⁸ Nas linhas que seguem, investigaremos o que Spinoza indica ao propor que mantenhamos a noção de modelo, buscando delinear o sentido desta noção em um aprendizado afetivo. Veremos que o fim a que aspiramos em um devir ético deriva de uma atenção àquilo que nos potencializa, ou seja, é construído por nosso próprio desejo ativo.

Recordemos que a noção de natureza humana para Spinoza não se refere a um gênero abstrato e universal. A natureza que define cada ser humano, isto

²⁷ EIV Pref.

²⁸ TCI 13

é, sua essência ou potência, é sempre singular. Por conseguinte, um fim que venha a participar de um devir ético, incitando-nos a atualizar uma natureza mais potente ou perfeita, não é concebido com base em idéias universais ou poderes alheios, mas considera que “a perfeição das coisas deve ser avaliada exclusivamente por sua própria natureza e potência”.²⁹ Desta maneira, o que se apresenta como causa final passa a coincidir com o que, de fato, é: causa eficiente.

Quanto à causa que chamam final, não se trata senão do próprio apetite humano, enquanto considerado como princípio ou causa primeira de alguma coisa. Por exemplo, quando dizemos que a causa final desta ou daquela casa foi a habitação, certamente não devemos compreender, por isso, senão que um homem, por ter imaginado as vantagens da vida doméstica, teve o apetite de construir uma casa. É por isso que a habitação, enquanto considerada como uma causa final, nada mais é do que este apetite singular, que, na realidade, é uma causa eficiente, mas que é considerada como primeira, porque, em geral, os homens desconhecem as causas de seus apetites.³⁰

Neste sentido, no aprendizado de nossas próprias forças, a compreensão de como é determinado nosso apetite e a atenção àquilo que nos potencializa permitem que os fins que estabelecemos para nós mesmas não se suponham causas, forças que movem-nos isoladamente, pois os concebemos como efeitos de nosso desejo. Assim como o desejo não nasce da falta, também não é fruto do fim, mas, ao contrário, determina-o. Como produção imanente ao conjunto de forças das quais somos partes, nosso desejar passivo confunde ausência e objetivo com o que o define. Da mesma forma como imaginamos que somos movidas por aquilo que não somos ou não possuímos, temos a ilusão de que nos move algo a ser atingido: aquilo que deveríamos ser ou possuir.

A atenção às causas ou à história das associações afetivas que determinam nosso desejar permite-nos compreender que o fim que estabelecemos em um viver ético não passa de um modelo provisório e jamais generalizável. O que se apresenta, neste momento, como um modelo de natureza mais potente ou um exemplar de vida que pretendemos atualizar é um efeito de nosso estado conativo atual e, por este motivo, não corresponde, necessariamente, ao que desejamos no passado ou desejaremos em outros tempos. Ao transformar-se em

²⁹ El Apênd.

³⁰ EIV Pref.

função dos afetos que vivencia, a configuração corpóreo-mental que somos determina-nos a criar novos fins – os quais, em um desejar ativo, correspondem ao que percebemos, através de nosso pensar, como aquilo que mais aumentará nossas potências. Dada a singularidade de nossas forças para afetar e ser afetadas, para compreender o arranjo afetivo único que nos determina, os fins provisórios os quais imaginamos e aos quais nos orientamos em um viver ético não são transferíveis, isto é, não atuam como um modelo para outras. Isto porque sua força reside, justamente, no fato de ser uma expressão singular de nossas próprias potências de compreender como nos integramos à rede que nos determina e de pensar o que virá a contribuir para a expansão de nossas forças. A criação de um modelo ético ao qual aspiramos só pode ser, portanto, o resultado dos esforços de cada uma. Sua generalização e prescrição implicariam sua própria dissolução como fim ético e conversão em modelo moral.

A finalidade concebida em um ensinar e em um aprender que acontecem eticamente associa-se, portanto, não a um modelo estático que *deve* ser alcançado ao término de um processo pré-fixado, mas a expressões de nossa potência que modificam-se com nosso entendimento e desejo. O fim, sempre provisório e singular, é tomado como o que verdadeiramente é: um efeito de nosso desejo ou *conatus*, de nossos esforços para atualizar e expandir nossas potências. Se concordamos com Spinoza que o bem mais valioso ao qual podemos almejar é o pensar ativo e o partilhar deste pensar com outras, o fim de um ensinar e de um aprender éticos configura-se, a cada momento, como uma imagem de como chegamos a vivenciar o pensar com outras. A expansão de nossas próprias potências, através de afetos de alegria, constitui, ao mesmo tempo, o início, o meio e o fim da ética.

6 Educação, generosidade e amizade

*Com a sentença dos Anjos e dos Santos,
com o consentimento do Deus Bendito
e com o consentimento de toda esta Congregação,
nós heremizamos, expulsamos,
amaldiçoamos e esconjuramos Baruch de Spinoza (...)
Advertindo que ninguém lhe pode falar oralmente nem por
escrito
nem conceder-lhe nenhum favor,
nem debaixo do mesmo teto estar com ele,
nem a uma distância de menos de quatro côvados,
nem ler papel algum feito ou escrito por ele.*

Herem dirigido a Spinoza em 1656,
quando ele tinha 23 anos de idade

Passados mais de trezentos e cinquenta anos desde a declaração deste anátema, seguimos lendo e relendo Spinoza. Se a comunidade judaica da qual foi expulso não mais acolheu suas palavras, um caminho distinto se abriu a muitos pensadores, cientistas, políticos e interessados em geral, que encontraram nos escritos do filósofo uma inexaurível fonte de estimulação intelectual e inspiração para um viver ativo e admirável. Lida e relida, em momentos e espaços distintos, a obra de Spinoza oferece-se a interpretações múltiplas, a olhares que a reconstroem à medida que re-significam o mundo. Rebeldes frente aos ditames do herem e às forças que em nossos tempos amesquinham o pensamento, lemos

Spinoza, uma e outra vez. Lemos suas palavras e as daqueles que lhes conferem novos sentidos.

Passados cem anos da primeira edição de *Spinoza as Educator*, revisitamos as inquietações de um dedicado leitor de Spinoza. William Louis Rabenort, comprometido educador da cidade de Nova Iorque, submeteu esta obra como requisito para a obtenção do título de doutor pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Columbia. Além de atestar esta curiosa atualidade do Spinozismo, que renasce já por tantas décadas por meio de interpretações que fazem vibrar algo novo em horizontes cansados, o livro de Rabenort abriga uma novidade especial: constitui, fundamentalmente, um primeiro encontro, metuculoso e atento, das ideias de Spinoza com o campo da educação.

E o que teria Spinoza, um filósofo do século XVII, a ensinar-nos sobre educação hoje? Justo ele que recusou uma prestigiosa cátedra na Universidade de Heidelberg e nunca trabalhou em qualquer instituição de ensino? Justo ele que aprendeu o que ninguém lhe pôde ensinar? A que gestos e caminhos educativos nos inspira? E qual seria a relevância da centenária leitura de Rabenort para os nossos dias e para o nosso contexto sócio-político? As linhas que seguem não almejam responder cabalmente a estas questões, embora arriquem-se em algumas direções.

O termo 'educar' provém do latim *educare*, que possui como sentido básico 'criar' e 'alimentar', não apenas crianças como também animais. *Educare* está associado ao vocábulo *educere*. Composto de *ex* e *duco*, *educere* envolve os significados de 'fazer sair', 'colocar para fora' e, por extensão, 'pôr no mundo'. Desde um ponto de vista spinozista, o mais importante a ser 'extraído' de cada um e por ele 'posto no mundo' seria nada menos que o pensamento e ação próprios. Em outras palavras, o ato educativo por excelência é aquele que permite que cada um(a) expresse sua própria potência de pensar e agir. Assim dito, o educar não parece encontrar grandes obstáculos: basta permitir que cada educando(a) manifeste a sua potência própria. Mas seria, de fato, o caminho da educação tão fácil e evidente? Em um mundo intensamente curricularizado, com inúmeros métodos já traçados para que estudantes moldem suas ideias conforme a fins pré-estabelecidos, o que significaria 'permitir' que o(a) educando(a) encontre e expresse seu 'próprio pensamento'?

Não nos iludamos. Se há desafios o bastante em aprender as próprias forças, - conhecendo como somos nós mesmos(as) afetados(as) e como afetamos o nosso entorno, - auxiliar outros(as) no aprendizado do que lhes é próprio

talvez seja uma tarefa ainda mais árdua. Além dos desafios de não sucumbir aos conteúdos programados para alimentar o mercado e ao crescente desprezo aos saberes que não se alinham às 'ciências duras' e às tecnologias, confrontam-nos as salas de aula saturadas e a inércia de tantos(as) que preferem servir a pensar. Compreendida com o forte sentido aqui proposto, a educação talvez seja o que menos ocorre em nossas escolas e universidades.

Ademais, não são apenas conjunturas sociais e políticas que dificultam, ruidosamente, um educar em clave spinozana. Algo mais fundamental e paradoxal persiste: como a máxima força do pensamento não nasce fora dele mesmo, o aprender não é efeito direto do ensinar. E, neste sentido, fazer uma outra pessoa pensar por si mesma talvez não seja sequer possível. É dupla a dificuldade que enfrenta o(a) educador(a) que coloca o pensamento no centro de seu ofício. Se, por um lado, a mera reprodução de ideias alheias é prova de que algo falha, por outro, produzir nos(as) educandos(as) o pensar por si, como se fôra o resultado de uma vontade superior externa, não pode passar de um sonho. Portanto, a difícil tarefa do(a) educador(a) quiçá não envolva mais do que cuidar, ativamente, para que sejam fornecidas as condições que possibilitam o aprendizado. O poder da educação reside justamente na abertura que promove para que o pensamento possa se afirmar, nos estímulos que oferece para que cada um(a) experimente, por conta própria, o pensar, levando-o(a) cada vez mais longe (ou mais perto das próprias potências).

Quais seriam, mais especificamente, as condições que fomentam o pensar? Porque pensamento e afeto estão inextricavelmente associados, não pode haver resposta generalizável. Pensamos porque somos afetados(as) - por ideias que nos chegam através de encontros com outros corpos, por ideias que nos chegam através de nossa própria compreensão. Cada corpo é afetado de maneiras múltiplas. Nenhum corpo é afetado das mesmas formas que outro corpo. O que nos toca e nos move a pensar sempre difere, embora as ideias possam ser entendidas e compartilhadas entre muitos corpos-mentes. O que instiga o pensamento para uma pessoa pode passar despercebido para outra. Soma-se ainda às diferenças entre os corpos e as mentes o fato de que cada corpo-mente se modifica através do tempo, podendo receber novos afetos, podendo não mais ser afetado por antigos. A imensa variabilidade de canais afetivos que nos constitui, seja quando comparamos nossas vidas umas às outras, seja quando consideramos uma mesma vida em seus distintos momentos, sugere não haver fórmulas para o ensino ou para o aprendizado das potências do pensamento.

Diante dessa paisagem sem mapas, talvez se reforcem, tanto para educadores(as) como para educandos(as), os passos da experimentação afetiva a que nos incita Deleuze, leitor de Spinoza. A atenção aos encontros alegres, que aumentam nossa potência de pensar e agir, formaria assim um componente significativo no processo educativo. Livros, conversas, lugares, pessoas, gestos, etc., podem insinuar caminhos educativos, se nos abrem à potência do pensar.

Não obstante, é certo que também experienciamos o oposto a esta abertura. E o mesmo acontecia a Spinoza, que parece ter percebido que alguns de seus encontros não ampliavam suas potências senão que, ao contrário, as estancavam. Rabenort reflete sobre alguns dos casos particulares que cruzaram a vida do filósofo. Tanto quando interpelado pela dona da casa onde vivia, como quando atuando como tutor privado de Johannes Casarius ou através das várias correspondências com Willem van Blijenbergh, Spinoza parece ter se dado conta, prontamente ou com o passar do tempo, que seu possível papel como educador possuía limites. As marcas do desencontro entre formas de ser, intenções implícitas, desejos de convencer e não pensar asseveraram o fim de intercâmbios intelectuais. A aceitação da impossibilidade de compartilhar o pensamento com todos e sob quaisquer circunstâncias, longe de ser sinônimo de fracasso, talvez permita que atenção e cuidado sejam vertidos nos encontros potenciadores, de onde emerge o pensamento. O afã de corresponder à imagem ilusória de um(a) educador(a) “a escala industrial”, produtor(a) maquinico(a) de conhecedores(as) em série, afasta-nos da singularidade afetiva que corpos-mentes abrigam, distancia-nos da rara experiência compositiva do pensar compartilhado.

Educar o(a) outro(a), como exercício atento, provedor, até onde possível, de condições que promovam a emergência do pensamento, é um processo que alia-se notavelmente à educação de si. Pelo menos duas são as razões que explicam esta aliança. Parece-me, primeiramente, que a alegria ativa, sinônimo spinozista da expressão máxima do pensamento, por constituir uma experiência de valor incomensurável, impulsiona o desejo de que outros(as) também a vivenciem. Este ‘colocar-se a si mesmo(a) para fora’ que é a auto-educação, este parir-se a si como potência afirmada no mundo, é ato espontâneo e, também, busca diligente, leitura fina das próprias sensibilidades. Nutrir a si mesmo(a) com o que permite que o pensamento irrompa envolve um tipo de consideração afetiva ampla e refinada que talvez nos torne mais atentos(as) aos processos alheios. Esta é uma suspeita: se sei que não são quaisquer as condições que auxiliam o aumento de minhas forças, se estou aberto(a) aos encontros dos quais

brotam alegrias, talvez seja mais fácil compreender que algo parecido pode ocorrer a outros(as). Embora as situações e coisas deflagradoras de afetos potenciadores variem entre indivíduos distintos, saber que existe esta variação talvez me predisponha como educador(a) a incentivar o(a) educando(a) a encontrar e percorrer caminhos próprios, sempre distintos aos meus.

Um segundo motivo faz com que a educação de si favoreça a educação de outros(as). Parece-me que, em um sentido fundamental, o exercício que o(a) educador(a) faz de seu próprio pensar ensina, espontaneamente, o que é mais importante: a atenção ao que nos toca, a força do pensamento, o desejo de pensar ativamente e de compartilhar esta experiência com outros(as). A relação de intimidade com o pensar, - esta entrega às potências da vida que permite entendimentos mais vastos e conectivos, ao mesmo tempo que singulariza quem os vive, - talvez seja o mais valioso ensinamento que se possa transmitir. Somente exercendo ele(a) mesmo(a) o pensamento, pode o(a) educador(a) inspirar a aprendizados do pensar. Isto talvez seja o que de mais significativo pode de fato ensinar: uma determinada relação com o pensamento, inspirações, gestos de atenção às ideias, uma certa alegria. E se chega a ensinar algo dessa relação, ainda assim, não há garantias de que o que ensina será aprendido.

A educação como processo dedicado a ensinar e aprender as potências do pensamento, quando movida pela compreensão, expressa-se como aquilo que Spinoza denomina *fortaleza*: sustenta-se pela *firmeza*, que se constitui através do desejo individual de preservação e expansão das próprias potências do pensar, e pela *generosidade*, ou seja, pelo desejo de ajudar a outros(as) e unir-se a eles(as) em amizade. A educação de si exige firmeza, desejo ativo de seguir vendo a vida própria tecer-se com as forças do pensamento. A educação do(a) outro(a) é trabalho generoso, desejo ativo de que realizem ao máximo as próprias potências. Em ambos casos, o desejo é o que movimenta estes esforços complementares. Educação de si e educação do(a) outro(a) se alimentam mutuamente através de um desejo de pensar que é igualmente um pensar desejanter. O desejo que se lança ao pensamento encontra na própria atividade do pensar sua mais forte expressão. Educar, neste sentido, é desejar pensar e ver tornar-se desejoso de si o próprio pensamento.

Embora *generosidade* seja o nome dado por Spinoza ao desejo de auxiliar os(as) outros(as) para que ampliem e afirmem sua potência de pensar, é importante aclarar que este querer, que aqui tomamos como motor da educação, não se associa à caridade ou ao altruísmo, a regras morais ou a meios para

recompensas materiais ou divinas. O esforço educativo e generoso que objetiva que outros vivam seu pensamento se baseia no entendimento de que não há nada mais útil para o exercício próprio do pensar que a presença em nossa vida de outros(as) que pensem ativamente. Assim como, desde a posição de educadores(as), dedicamo-nos a pensar, oferecendo o gesto deste desejo a educandos(as), desde o lugar de aprendizes, o qual jamais deixamos de ocupar, nutrimos igualmente o pensar próprio com encontros potenciadores. O incentivo a que outros(as) afirmem-se em pensamento participa, portanto, do desejo de que o pensar siga encontrando espaços para a sua realização. Alternativamente, se chegamos a experienciar o pensamento ativo, ele será o que de mais útil poderemos oferecer a outros(as).

Longe do poder violento que impede que se ensine o que se pensa, alojada no coração da liberdade, a educação potente a que Spinoza nos inspira é um ato de amizade. Intercâmbio vibrante das forças que engrandecem o viver, o gesto educativo mais pleno traduz-se em caminho compartilhado e na formação de coletividades fortes, vivazes, sábias. Onde política e ética confluem, cintila a preciosa educação a que aludimos - tão difícil como rara, é ela um trabalho de liberdade.

No interior destas ideias, ecoam as palavras de um outro grande educador. Paulo Freire anunciava do alto de seu pensamento: “Ninguém emancipa a um outro, ninguém se emancipa sozinho, nos emancipamos juntos.” Por ser o encontro com o pensar de outros fonte de inspiração para um pensar próprio, por ser a liberdade do pensamento algo que aumenta ao ser compartilhado, por estas e tantas outras razões, seguimos lendo Spinoza, e aqueles(as) que buscam dar vida à centelha de seu próprio pensar.

7 O desejo como essência da educação

A razão não participa sempre da educação. O ato de educar ou educar-se sempre envolve algum tipo de conhecimento, mas este conhecimento nem sempre é racional. O que se aprende e se ensina, - em uma sala de aula, através de um livro, através de uma conversa com amigos ou da reflexão sobre a própria experiência, - pode ser tanto um conhecimento imaginativo, parcial e imediato, como um conjunto de ideias adequadas ou racionais, que nos permite compreender mais efetivamente a realidade e sobre ela atuar com potência aumentada. Não é, portanto, o conhecimento racional aquilo que define o ato educativo. A essência da educação, proponho, não radica na razão senão no desejo.

Espinosa afirma que a essência é “aquilo sem o qual a coisa não pode existir nem ser concebida, e inversamente, aquilo que sem a coisa não pode nem existir nem ser concebido” (EII P10 Esc). Para que minha proposta seja válida é necessário mostrar então que não há educação sem desejo nem desejo sem educação. Sugerir que *não há educação sem desejo* significa afirmar, entre outras coisas, que em toda situação educativa, em que se aprende ou ensina algo, imaginativo ou racional, o desejo está necessariamente presente. Por outro lado, propor que *não há desejo sem educação* (que o desejo não pode existir nem ser concebido sem aquilo que ele define) implica compreender o desejo como um processo epistêmico-afetivo que é sempre educativo, mesmo quando o que se aprende ou o que se ensina não envolve o aumento da potência de pensar e agir.

Em todo caso, para que estas ideias se tornem mais claras, será importante que, ao longo deste artigo, exploremos atentamente a noção de desejo em Espinosa.

Veremos, inicialmente, de que maneiras o tratamento espinosano dos afetos rompe com a tradição e como o filósofo atribui um lugar central ao desejo, definindo-o como a própria essência do ser humano. Posteriormente, proporei que o desejo pode ser pensado como sendo passivo ou ativo. Em associação a esta ideia, poderemos afirmar que a educação é concebível como um processo no qual participam formas distintas de entendimento, afeto e conexão com as coisas. Sugerirei que no caso de uma educação pela ou para a atividade se afirmam três movimentos interconectados: o conhecimento do desejo, o desejo de conhecer e o desejo de compartilhar o conhecimento com outros. Várias questões emergem das ideias propostas e são lançadas ao final do texto, como um convite a que sigamos refletindo sobre as conexões entre educação e desejo. Começemos, pois, com uma contextualização da noção de desejo em Espinosa.

Geometria do desejo

Para vários filósofos do século XVII o entendimento das paixões cumpre um papel decisivo na afirmação de uma vida ética e na organização da vida política. Descartes, Malebranche, Hobbes e Espinosa, seguindo rotas conceituais distintas, transformam elementos da teoria aristotélica predominante em sua época e formulam novas maneiras de conceber o mundo e a experiência humana. A afetividade é radicalmente reconceptualizada pela filosofia de Espinosa. Já não sendo concebida como contingente, defeituosa ou como um vício, as paixões passam a ser objeto de um exame rigoroso. Uma abordagem científica estrita suplantaria assim posturas moralistas que impedem que se compreenda efetivamente os afetos. As intenções filosóficas de Espinosa se diferenciam profundamente das atitudes

(...) [d]aqueles que, em vez de compreender, preferem abominar ou ridicularizar os afetos e as ações dos homens. A esses parecerá, sem dúvida, surpreendente que eu me disponha a tratar dos defeitos e das tolices dos homens segundo o método geométrico, e que queira demonstrar, por um procedimento exato, aquilo que eles não param de proclamar como algo que, além de vão, absurdo e horrendo, opõe-se à razão (EIII Pref).

A razão pode revelar o funcionamento das paixões porque mesmo aquilo que é contrário à razão não escapa à ordem da Natureza. Ao negar a existência de um Deus transcendente que age através de milagres, assim como a de um humano divinizado cujas ações instaurariam um império independente no mundo, a Natureza é tomada como uma só potência da qual tudo segue necessariamente. Aquilo que não podemos compreender não encontra sua causa em um Deus antropomórfico ou em uma suposta afetividade humana indecifrável, senão que simplesmente reflete nosso saber limitado, ou seja, nossa ignorância. Neste sentido, a ampliação dos limites de nosso saber implica uma investigação intelectual que incide sobre fenômenos antes considerados ininteligíveis. Este é o caso, dos afetos e, entre eles, do desejo.

Espinosa insiste que o conhecimento da natureza das coisas se baseia sempre nas leis e regras universais da Natureza. Assim sendo, todo e cada afeto também admite causas precisas e passíveis de conhecimento. Por esta razão, Espinosa declara que considerará “as ações e os apetites humanos exatamente como se fossem uma questão de linhas, de superfícies ou de corpos” (EIII Pref). No tratamento geométrico que Espinosa dispensa aos afetos, o possível e o contingente são considerados produtos da nossa imaginação (EI P33 EscI). O desejo só pode ser medido com o compasso da razão porque não é contingente, ou seja, porque, assim como todas as outras coisas existentes, ele é determinado pela necessidade da Natureza não somente a existir como também a existir de uma certa maneira e a produzir certos efeitos (EI P29).

Desejo como essência

*O desejo de viver feliz ou de viver e agir bem
é a própria essência do homem, isto é,
o esforço pelo qual cada um se esforça
por conservar o seu ser.*

EIV P21 D

É importante que compreendamos de que maneiras a noção de vontade (*voluntas*) se aproxima e se diferencia da noção de desejo (*cupiditas*) na obra espinosana. Para Espinosa, a vontade, assim como o desejo, não é livre. Em outras palavras, a vontade não se refere ao processo natural gerador daquilo que é (*Natura naturans*) senão ao produto ou efeito necessário deste processo

(*Natura naturata*). A vontade não é uma faculdade da mente, com funcionamento próprio, mas sim um “modo definido do pensar” (EI P32, P31), ou seja, ela é uma ideia pela qual a mente afirma ou nega algo. Volições e ideias singulares são basicamente uma só e mesma coisa (EII P49 D2). Nossas ideias, ao envolverem a afirmação ou negação volitiva de algo, são determinadas por outras ideias, assim como o nosso corpo é determinado por outros corpos.

Guiados tanto por ideias inadequadas como por ideias adequadas, a mente se esforça para perseverar na existência. Quando este esforço ou *conatus* se relaciona com a mente, ele recebe o nome de vontade. Quando o *conatus* se refere à mente e ao corpo juntos, ele é chamado apetite. Segundo Espinosa, o apetite é a própria essência dos humanos, de cuja natureza as ações que promovem nossa preservação seguirão necessariamente. Enquanto a vontade se refere ao intelecto e o apetite ao *conatus* em sua relação simultânea com a mente e o corpo, o desejo é definido como “o apetite juntamente com a consciência que dele se tem” (EIII P9 Esc).

A consciência, que permite distinguir entre desejo e apetite, é uma marca humana de nossa relação com as coisas. No entanto, Espinosa nos adverte que sejamos ou não conscientes de nosso apetite, o apetite segue sendo o mesmo. A consciência para Espinosa não é, portanto, fundadora, não é um *cogito* independente ou uma substância com força causal absoluta. A consciência no sistema espinosano não faz do indivíduo um sujeito livre, mas, sim, nos possibilita pensá-lo como uma *singularidade* formada por arranjos corpóreo-mentais sempre relacionalmente constituídos. A diferença introduzida pelo desejo como consciência do apetite pode ser interpretada como a consideração de mais um nível de determinação que envolve a ideia de nosso esforço para seguir existindo. Talvez seja por isso que Espinosa define o desejo como uma *afeto primário* (EIII PII Esc).

Na primeira definição dos afetos que aparece no final da parte 3 da *Ética*, Espinosa afirma que “o desejo é a própria essência do homem, enquanto esta é concebida como determinada, em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria, a agir de alguma maneira”. Desta definição derivam os próximos passos do presente estudo. Em primeiro lugar, exploraremos algumas implicações da identidade entre desejo e essência, associando-as à noção de educação. Posteriormente, proporei que pensemos em modalidades tanto passivas como

ativas do desejo.³¹ Para cada caso, tecerei relações com a educação, mostrando como a imaginação e a razão constituem nossa natureza assim como a natureza de nossas experiências epistêmico-afetivas.

Espinosa explica que “o desejo de um indivíduo discrepa do desejo de um outro, tanto quanto a natureza ou a essência de um difere da do outro” (EIII P57 D). Com esta asserção o filósofo transforma a maneira como a noção de essência vinha sendo concebida na tradição. Ao invés de atribuir traços universalizáveis à essência humana (racionalidade, sociabilidade, etc), Espinosa se refere à singularidade dos indivíduos – às suas múltiplas formas de afetação e esforço – a fim de defini-los. Neste sentido, Balibar (1997, p. 4) sugere que o desejo definido como essência funciona, para Espinosa, não como um princípio unificador, mas sim como um princípio de determinação e diferenciação. Podemos dizer que o mesmo se aplica à educação. Concebida como atividade humana que se define pela formação de ideias ou conhecimento, a educação de cada indivíduo é determinada por fatores distintos, que delinham diferentes processos de aprendizagem e ensino. Há assim tantas experiências educativas quanto formas de afetação e tipos de esforços para seguir existindo. Marcada necessariamente pelo desejo humano (ou pelo desejo que é o humano), a educação se expressa, portanto, como atividade que é tanto singular como múltipla.

Dado que nosso desejo corresponde à nossa essência, segue (de acordo com EII P10 Esc) que não podemos existir sem desejar assim como o desejo não existe sem que esteja incorporado ao conjunto de relações que configura nossas potências mentais e corporais, e, particularmente, à alguma atividade epistêmico-afetiva, isto é, educativa. Assim sendo, a singularidade de nossa essência *qua* desejo se refere à combinação única de movimento e repouso que nos define, às potências que nos distinguem uns dos outros, e às maneiras como conhecemos e compartilhamos conhecimentos, educando-nos e educando a outros.

Uma outra implicação da correspondência entre desejo e essência envolve a ideia de que ela permite não apenas diferenciar indivíduos como também momentos experienciados por um mesmo indivíduo. Considerando que nosso *conatus* ou essência singular é determinado tanto interna como externamente, a configuração de potências que nos define a cada momento varia de acordo

³¹ Esta proposta aparece originalmente em meu livro *XXX*. Eu a adapto no presente texto, relacionando-a mais diretamente à tese de que o desejo (passivo ou ativo) define nossa vivência educativa.

com a dinâmica de afetações a que estamos sujeitos. Com efeito, Espinosa sugere que o desejo se refere a “todos os esforços, todos os impulsos, apetites e volições do homem, que variam de acordo com o seu variável estado (...)” (EIII Def Afetos I). Assim sendo, podemos afirmar que, embora esteja sempre presente como uma operação necessária, nosso desejo é também uma força mutável por ser determinada pelas interações constantes das quais nosso corpo-mente necessita para a sua conservação, regeneração e adaptação. O educar a si e a outros, enquanto atividade básica ou manifestação humana essencial, também ocorre de formas distintas ao longo de uma mesma vida. Neste sentido, não apenas conhecemos imaginativa ou racionalmente, como também variam os conteúdos e os tipos de relação ou atração que estabelecemos com ideias imaginativas e racionais em nossa experiência. A educação como movimento do desejo é, assim, pluriforme; marcada, como veremos a seguir, por afetos predominantemente passivos ou ativos.

Desejando passivamente

No *Tratado da correção do intelecto*, Espinosa expressa sua insatisfação com os bens comumente perseguidos na vida:

Desde que a experiência me ensinou ser vão e fútil tudo o que costuma acontecer na vida cotidiana, e tendo eu visto que todas as coisas de que me arreceava ou que temia não continham em si nada de bom ou de mau senão enquanto a mente era movida por elas, resolvi, enfim, indagar se existia algo que fosse o bem verdadeiro e capaz de comunicar-se, e pelo qual unicamente, rejeitado tudo o mais, a mente fosse afetada; mais ainda, se existia algo que, achado ou adquirido, me desse para sempre o gozo de uma alegria contínua e suprema (TIE, I).³²

Em sua busca pelo bem verdadeiro, Espinosa caracteriza nossa relação com as coisas através da distinção entre a percepção das coisas como *boas ou más em si* e a consideração das coisas como *aquilo que move a mente*. Cada maneira de perceber as coisas configura um certo regime do desejo. As coisas

³² Embora esteja adotando, em geral, a tradução de Carlos Lopes de Mattos (Col. Os pensadores, 1997) para o *Tractatus de Intellectus Emendatione*, substituí, nesta citação, o verbo ‘abalar’ que Mattos utiliza para traduzir “animus movebatur” pelo particípio passado do verbo ‘mover’, resgatando o sentido original. Da mesma forma, traduzo “animus” como mente e não como ‘alma’. Estas diferenças são relevantes para a discussão que segue.

quando consideradas como boas ou más em si são identificadas como sendo a causa externa e única de nossos afetos, enquanto as coisas percebidas como aquilo que move a mente ou nos move são postas em sua relação conosco, favorecendo o entendimento de nosso próprio papel nesta conexão. A qualidade dos objetos pode ser assim percebida como absoluta ou relativa, como objetiva ou vinculada à maneira como nos afetam.

A caracterização dos objetos de nosso desejo como causas desconectadas de nossos afetos ou como possuidores de qualidades absolutas constitui uma forma de conhecer que é imaginativa. Esta visão das coisas como boas ou más em si coloca-nos em uma posição de ignorância frente ao nosso próprio apetite e nos afasta assim de um tipo de entendimento ativo do nosso desejo. Isto porque o que determina o desejo é a nossa experiência dos objetos e não a sua ação objetiva sobre nós. O efeito de um objeto sobre nós depende de sua natureza e da nossa (EII P16), assim como depende e varia em função de nossa experiência mais ampla, ou seja, dos efeitos produzidos por outros objetos em nossa história afetiva. É, portanto, na maneira como percebemos as coisas, em nossa relação com elas - e não no que supomos que elas sejam isoladamente - que a alegria pode ser buscada, que nossa potência pode ser aumentada, e que uma maior distância da passividade - do vazio e futilidade da vida - criada.

Nossa experiência afetiva constitui nosso desejo, direcionando-o a objetos, pessoas e ideias. Por basear-se naquilo que já vivenciamos, na maior parte do tempo, não suspeitamos que haja outras formas de alegria e permanecemos ignorantes com respeito ao que seria um desejar ativo e um viver cheio em sua potência. A forma como percebemos um objeto depende de como somos afetados por ele. Os mesmos objetos não nos afetam sempre da mesma maneira porque a forma como somos afetados depende, por sua vez, de como se configura nosso corpo ou aptidão para ser afetado a cada momento. Assim, sugere Zourabichvili (2002, p. 79), a nossa relação com as coisas e o desejo correspondente envolvem distintos aspectos: a maneira como somos afetados pelas coisas depende da nossa avaliação das coisas e esta avaliação depende da nossa experiência afetiva. Nosso desejo pode vir a ser modificado, portanto, se nossa experiência for ampliada ou atravessada por novos objetos, pessoas, ideias e situações. Esta ampliação da experiência pode vir a configurar, desta forma, uma transformação afetiva.

O encontro com novos objetos talvez não seja, porém, condição suficiente para uma modificação da forma como desejamos. A exposição a coisas e

contextos distintos dos que costumamos experienciar pode muitas vezes nos levar apenas à propagação de nosso desejo passivo ou a vivências novas de nossa antiga ignorância. Por este motivo, é importante enfatizar que a chave para a ativação do desejo não se encontra *nas coisas* que nos afetam mas, justamente, *na relação* que estabelecemos com elas. No caso de um desejar passivo, esta relação é dominada por potências externas. A força e a expansão dos desejos associados à nossa passividade são “definidas não pela potência humana, mas pela potência das coisas que estão fora de nós” – os desejos passivos indicam, assim, a nossa impotência, fruto de um conhecimento mutilado ou inadequado (EIV Apênd 2). A associação entre desejo e conhecimento é clara: “Com efeito, todos os desejos que nos determinam a fazer algo podem provir tanto de ideias adequadas quanto de ideias inadequadas” (EV P4 Esc). A inadequação do pensar, da qual deriva o nosso desejar passivo, torna-nos, como veremos em seguida, ‘distraídos’ pelos objetos de nosso desejo.

Após identificar a riqueza, a honra e a concupiscência como bens comumente considerados supremos e, portanto, mais almejados, Espinosa nos adverte sobre os perigos envolvidos na relação com objetos a estes bens associados pois, muitas vezes, “a mente se vê tão distraída que de modo algum poderá pensar em qualquer outro bem” (TIE 3). A impossibilidade de ‘pensar em outro bem’, resultante da distração da mente, constitui um fechamento da experiência afetiva. Neste caso, nossa atenção é deslocada e nosso empenho para aumentar as nossas forças é investido em algo alheio que imaginamos como um bem em si mesmo e um fim último. “Pela honra”, nos diz Espinosa, “muito mais ainda fica distraída a mente, pois sempre se supõe ser um bem por si e como que o fim último, ao qual tudo se dirige”. Porém, nossa própria potência é posta em risco ao desejarmos a honra “pelo fato de precisarmos, para consegui-la, adaptar a nossa vida à opinião dos outros, a saber, fugindo do que os homens em geral fogem e buscando o que vulgarmente procuram” (TIE 5). *Dis-traídos*, ao desejarmos ser honrados, submetemos nosso pensar à força da opinião de outras pessoas, tornamo-nos passivos em nossas buscas, *traímos*, enfim, a confiança em nossas próprias potências.

A passividade de nosso desejo, quando vivida com maior intensidade, pode ser caracterizada por uma entrega completa aos objetos. Esta situação configuraria o que Espinosa chama de ‘possessão’. Assim, o filósofo nos adverte para o fato de que muito daquilo ao qual o nosso desejo se direciona “não só não traz nenhum remédio para a conservação de nosso ser, mas até a impede e

frequentemente é causa de morte para aqueles que o possuem e sempre causa de perecimento para os que são possuídos por isto” (TIE 7). Podemos então desejar e ‘possuir’ objetos que não fomentam nossa potência, e que muitas vezes levam até mesmo à nossa destruição. Além disso, podemos, nesta relação em que estamos alienados de nossas próprias forças, chegar a ser ‘possuídos’ por aquilo que desejamos. Assim, no auge de nosso desejar passivo, não apenas estaríamos investindo nos objetos as forças que poderiam auxiliar-nos em nossa própria expansão, não apenas estaríamos recanalizando esforços que nos afastam de nossa potência, mas também corremos o risco de sermos ‘possuídos’ pelos objetos de nosso desejo. Neste último caso, não haveria a experiência do aumento de nossas forças, nem tampouco uma relação passiva entre dois termos, a saber, o nosso corpo e um outro, o segundo determinando o primeiro, mas sim uma conversão daquilo que somos em algo distinto. A possessão refere-se, portanto, ao perecimento de nossas forças, agora convergidas na conservação de algo que diverge de nós mesmos. Possuídos ou obcecados por um objeto externo, estaríamos, como sugere Zourabichvili (2002), submetidos à lei do outro, a um modo de vida que contradiz nossa própria potência ou natureza.

Como relacionar as noções de distração e possessão com a educação? Quiçá não seja exagerado afirmar que o tipo de desejo que sustenta a maior parte das experiências de aprendizagem e ensino é passivo. Seja através de laços institucionais ou informais, de objetos e situações convencionais ou atípicas, da intenção ou não de se produzir ou compartilhar conhecimentos, a educação se constitui predominantemente como experiência imaginativa, de distração oscilante entre inúmeras ideias e sensações com as quais estabelecemos relações pouco úteis, ou seja, que pouco nos ajudam a expandir nossas potências. Entre vários exemplos possíveis, destaquemos a função distratora exercida pela organização meritocrática que fundamenta a educação formal. O fato de que estudantes são recompensados por cumprir deveres que muitas vezes não incentivam seu pensar ativo pode levar ao deslocamento da busca do bem próprio. As notas ou qualificações, assignadas, por exemplo, após uma prova ou um curso, atuam frequentemente como sinais imaginários que transmitem a impressão de se haver terminado um processo epistêmico relevante. Não obstante, o que realmente ocorre em muitos casos é: 1. o controle externo da inversão afetiva feita pelo estudante; 2. a determinação de um aprendizado pouco útil ou ativo; 3. o fomento a uma busca por honras ou glórias refletidas na classificação escolar ou comparação entre estudantes. No lugar de um

pensamento ativo, auto-orientado e discernidor das relações mais favoráveis ao próprio desenvolvimento, prevalece a conformação do desejo a critérios extrínsecos, à opinião dos outros, à glória ou alegria fugaz que nasce da valoração alheia (EIII Def Af 30). Quando magnificada em uma espécie de identificação completa com a força externa, esta distração frente ao bem próprio passa a corresponder a um estado de possessão, como aquele que descreve Espinosa. Assim sendo, o juízo e o mérito pautados em critérios que não se destinam necessariamente a promover a atividade do pensamento tomam posse da potência de distinguir aquilo que atua como um verdadeiro bem daquilo que meramente satisfaz o que é determinado por outros. O desejo por ser o que não somos para corresponder a expectativas que nos afastam de nossas potências configura, assim, uma das experiências a que o sistema educativo pode incitar.

A distração que equivale a uma fixação da mente em algo que imaginamos especial, singular ou sem conexão com outras coisas que temos conhecido é chamada por Espinosa de “admiração” (EIII Def Af 4). A medida que nos encontramos com novos objetos ou situações de aprendizagem, mestres ou autores, a mente pode se deter naquilo que sobressai como se não estivesse concatenado a coisas passadas. Assim ocorre, por exemplo, o afeto de admiração por um professor ou professora cujo estilo cativa nosso desejo. Para Espinosa, porém, esta distração da mente não provém da pessoa em si como causa positiva senão da interrupção de uma corrente associativa que nos faz passar de uma coisa a outra por seus laços de contiguidade imaginativa (EIII Def Af 4 Exp). A fixação prolongada do desejo admirador abarca riscos similares aos discutidos anteriormente: os de tornar-nos reféns de forças externas que não necessariamente fomentam o uso de nossas próprias potências. Embora nosso propósito aqui não seja o de discutir esta questão, caberia, no entanto, indagar se a mente poderia admirar a singularidade de gestos ou estilos educativos que promovem, justamente, a ativação do nosso desejo.

O desejar ativo

As reflexões anteriores nos levam a perguntar: Em que, então, consistiria um desejar atento e não possuído? O que caracterizaria um desejar ativo? A atividade do desejo se realiza na e pela razão afetiva. O pensamento ativo é a máxima expressão do *conatus* ou desejo. Conceber adequadamente a forma como somos determinados (compreender adequadamente como somos afetados)

nos leva a desejar ativamente (orientar racionalmente nosso apetite) e a produzir afetos ativos: “O desejo que surge da razão, isto é, o desejo que se gera em nós enquanto agimos, é a própria essência ou natureza do homem, à medida que é concebida como determinada a fazer aquilo que se concebe adequadamente (...)” (EIV P61 D).

A atividade consiste no entendimento de como somos determinados pelas coisas, ou seja, em saber a série de causas do nosso apetite e afetos. Considerando que a razão não é nunca apenas um processo cognitivo, mas sempre também afetivo, em sua atividade, ela transforma nosso desejo. Quando um conhecimento adequado de nossa conexão com os objetos é formulado, permitindo que ajamos sem supor que o que sentimos é causado pela presença ou ausência de objetos particulares, saímos da posição de distração ou posseção supostamente exercida pelas coisas e passamos a ocupar um lugar de atividade, em que somos determinados a fazer aquilo que entendemos adequadamente.

Assim, a mudança gerada pelo pensar com referência ao modo como nos engajamos com as coisas é, fundamentalmente, uma mudança na forma como desejamos. Isto é, quando entendemos como nossos afetos são determinados, nosso desejar é também alterado. Isto porque a mente opera sempre em correspondência com nosso corpo (EII P7 Esc) e porque a razão participa da mesma dinâmica afetiva que constitui o restante da experiência humana (EIV P15). A mudança no pensar não é, portanto, uma mudança meramente cognitiva, uma modificação de perspectiva, mas uma mudança em nossa maneira de ser afetados, sentir e agir no mundo – é uma mudança em nosso desejo. O entendimento adequado de como somos determinados faz com que sejamos causa adequada de nossas ações, isto é, ativos. Ademais, assim como a causa de nossos afetos se transforma, também se modifica a nossa potência de afetar e ser afetados, ou seja, o nosso estar no mundo. Esta mudança em nosso estar no mundo que resulta da ativação do desejo nos torna, por sua vez, aptos a mais atividades em função da clareza alcançada com relação ao que nos potencializa e ao que, portanto, merece ser objeto de nossos esforços – abrimo-nos, assim, a mais alegrias ou ao exercício ativo de nossas próprias potências.

Entre o pensar e o desejar haveria, portanto, um processo circular: o nosso desejar depende do conhecimento, assim como o nosso entendimento depende de como desejamos. O que caracteriza a experiência de distintos regimes do desejo e do pensar é, justamente, a dinâmica afetiva que atravessa nossas relações com as coisas e que nos determina por meio destas relações. Com efeito,

a transformação de um desejar passivo em um desejar ativo e vice-versa ocorre em virtude de nossos encontros alegres ou tristes, que provocam um aumento ou diminuição de nossa potência.

A alegria possui um papel decisivo na transição que equivale à ativação do desejo. Enquanto formos determinados por afetos de tristeza, mas também de alegria passiva, nossos desejos serão ainda irracionais, porque nascem de ideias inadequadas. Porém, a experiência de alegria que equivale à união com o que convém, mesmo ocorrendo fortuita ou passivamente, pode gerar o entendimento do que é comum e do que nos determina nesta comunalidade (Deleuze, 1969). Este entendimento baseado nas noções comuns é, por definição, ativo e dele nascem desejos que pertencem à razão, porque procedem de uma ideia adequada: “Todos os afetos que estão referidos à mente, à medida que ela age, isto é, que estão referidos à razão, só podem ser afetos de alegria e de desejo” (EIV P63 D). Assim, o desejo que deriva da razão só pode resultar de um sentimento de alegria que não é uma paixão. Com a formação de ideias adequadas (ativação do pensar), os desejos da razão (ativos) substituem os desejos irracionais (passivos).

A ativação de nosso pensamento-desejo não garante, porém, que sigamos sendo afetados apenas por alegrias. Nosso desejar ativo não nos torna imunes a tristezas pois a presença do conhecimento ativo não suprime nossas operações imaginativas. Por participar igualmente da lógica dos afetos, o pensamento potente que caracteriza a ativação do desejo pode a qualquer momento perder seu lugar para uma ideia imaginativa entristecedora. O desejo que surge do conhecimento verdadeiro, diz-nos Espinosa, pode ser extinto ou refreado por muitos outros desejos que provêm de afetos pelos quais somos afligidos (EIV P15). Por não existir nenhuma coisa com relação à qual não exista outra coisa mais forte (EIV Ax), nosso corpo e pensamento, mesmo quando ativamente desejanter, estão sempre sujeitos a mudanças afetivas que nos despotencializam. Esta dinâmica explica, em parte, por que muitas vezes percebemos o que é melhor para nós, mas fazemos o que é pior (EIV P17 Esc).

Nosso *conatus*, cuja expressão máxima consiste em nosso pensar e desejar ativos, encarna a dinâmica afetiva que é a marca do projeto ético de Espinosa. O esforço conativo que coincide com o aperfeiçoamento do nosso pensar, - esforço este que nos leva a conhecer adequadamente a nós mesmos e a outras coisas que nosso intelecto tem a potência de abranger, - constitui, segundo Espinosa, o nosso desejo supremo ou *summa cupiditas* (EIV Apênd Cap 4). O

conatus que somos, quando se expressa, através do desejo ativo, - como afirmação de sua potência e subsequente resistência à passividade, como mente que é o próprio pensar adequado e corpo que é afeto alegre, - devém, então, eticamente.

Esta ativação do desejo, além de poder ser pensada como o devir da própria ética, pode igualmente ser compreendida como um processo sobre o qual incide um certo tipo de educação ou esforço afetivo-cognitivo caracterizado pela razão. Veremos, a seguir, como esta educação do desejo, que é sinônimo de um aflorar ético, não culmina com a compreensão racional do apetite e, sim, com a conversão da razão em um esforço que é, ele mesmo, desejante.

A ativação do desejo como um devir ético

Para Espinosa, a virtude não resulta jamais da supressão de nossos afetos, mas se identifica, precisamente, com a potência, *conatus* ou desejo ativo dos indivíduos.

Por virtude e potência compreendo a mesma coisa, isto é, a virtude, enquanto referida ao homem, é sua própria essência ou natureza, à medida que ele tem o poder de realizar coisas que podem ser compreendidas exclusivamente por meio das leis de sua natureza (EIV Def 8).

Considerando que a virtude consiste em agir em consonância com nossa própria natureza, e que nos esforçamos por conservar-nos através das potências que nos constituem a cada momento, segue-se: 1. que o fundamento da virtude é esse esforço por conservar o próprio ser; 2. que a felicidade coincide com o uso de nossas potências de conservação; e 3. “que a virtude deve ser apetecida por si mesma, não existindo nenhuma outra coisa que lhe seja preferível ou que nos seja mais útil e por cuja causa ela deveria ser apetecida” (EIV P18 Esc). A virtude, enquanto desejo ou esforço para continuar existindo através da maximização de nossas potências de pensar e agir, é, portanto, seu meio e também seu próprio fim. Em outras palavras, a virtude não é, segundo Espinosa, uma recompensa ou estado superior alcançado ao final do uso de nossas forças: o exercício das nossas potências de pensar e agir é, precisamente, aquilo que nos faz virtuosos.

Vimos que cada um de nós é definido pelo esforço que exercemos para permanecer na existência, ou seja, por nosso *conatus*, desejo ou essência singular.

A identificação entre virtude e potência implica, portanto, a singularização da experiência ética. Não há, desta forma, uma norma ou instância superior que prescreva o bem ou o mal, o certo e o errado. Cada desejo delinea um percurso ético, ora afastando-se ou aproximando-se das potências próprias, através do encontro com o que é útil ou não para cada corpo-mente. Assim, “o primeiro e único fundamento da virtude ou do princípio correto de viver consiste em buscar aquilo que é útil para si” (EV P41 D). Esta redefinição do bem como aquilo que sabemos ser certamente útil para nós (EIV Def 1), ao permitir que compreendamos a ética através dos estados do *conatus* ou desejo, opõe-se a visões universalizantes que fundam-se na ideia de que existiria um bem ou um mal em si. Já em seu *Tratado da correção do intelecto*, Espinosa explica que “o *bem* e o *mal* não se dizem senão relativamente, de maneira que uma mesma coisa pode ser chamada boa ou má conforme as diversas relações” (TIE 12). Na *Ética*, estas relações conforme as quais uma coisa é chamada boa ou má apresentam-se como sendo estabelecidas por nosso *conatus* ou desejo: “Não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, que a queremos, que a apetecemos, que a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçarmos por ela, por querê-la, por apetecê-la, por desejá-la, que a julgamos boa” (EIII P9 Esc).

Com esta assertiva, Espinosa desafia qualquer tipo de moralismo transcendente e insiste que nossos julgamentos são, inextricavelmente, condicionados por nossos desejos, sejam eles passivos ou ativos. Ao sermos muitas vezes movidos por desejos passivos e suas ilusões, afastamo-nos de nossas forças, julgando como sendo boas as coisas que não nos são úteis. Porém, como vimos anteriormente, este desejar que posiciona-nos fora de um devir ético pode ser modificado através do entendimento de suas causas ou determinações. Este entendimento é aquilo pelo qual a mente realiza sua máxima potência, colocando o desejo ou *conatus* em atividade.

Embora não saibamos exatamente quais encontros se configurarão como úteis, embora não possamos antecipar com precisão o que contribuirá ou não ao nosso devir ético, enquanto a mente não for afetada por tristezas que a tornem passiva, esforçemo-nos, em função da razão, por compreender. Diz-nos Espinosa: “a mente, à medida que utiliza a razão, não julga ser-lhe útil senão aquilo que a conduz ao compreender” (EIV P26). Tudo aquilo que promove compreensão efetiva ou conhecimento adequado, por ativar nosso *conatus* e aproximar-nos de nossa potência, constitui, portanto, o que nos é mais útil. Razão afetiva, desejo ativo e virtude reúnem-se: “(...) todos os apetites ou desejos

são paixões apenas à medida que provêm de ideias inadequadas, enquanto os mesmos desejos são considerados virtudes quando são suscitados ou gerados por ideias adequadas” (EV P4 Esc).

Os desejos provenientes da razão seriam, assim, virtudes. Apesar de muitos comentadores destacarem a razão como o centro da teoria ética espinosana, Heidi Ravven (2001, p. 311) argumenta que a ética de Espinosa tem como foco o desejo e sua (re)educação e apenas secundariamente a razão como um momento na (re)educação do desejo. A atividade da razão afetiva seria aqui compreendida como uma fase: a fase final e decisiva do desejo ativo que equivale à virtude. O desejo, enquanto *conatus*, teria assim prioridade sobre o conhecimento em nosso devir ético – um devir que corresponde, justamente, à ativação do *conatus* ou desejo.

Marilena Chauí (1990, p. 55) esclarece que, por estar a razão igualmente submetida à dinâmica afetiva que move as paixões, podendo ser inclusive ‘vencida’ por uma paixão mais forte e contrária, o projeto ético espinosano não se traduz como uma conversão do desejo em racionalidade, mas, sim, indica que é a razão que precisa tornar-se desejante para expressar-se com toda sua potência. Apenas quando uma ideia racional se afirmar como desejo é que ela será mais forte do que o desejo passivo e poderá, assim, predominar e determinar um novo afeto, no caso, ativo. Sendo o pensar ativo a virtude própria da mente, se o ‘desejar saber’ for por nós sentido como alegria e se o ignorar for por nós experimentado como fraqueza e tristeza, a razão afetiva iniciará seu percurso no interior do desejo – percurso este que é o próprio devir da ética.

Uma educação que consiste na ativação do desejo por meio do uso das potências próprias de pensar e agir é, portanto, um processo que se fundamenta na razão, mas que não se reduz à ela. A transformação da razão em um impulso desejante é o que confere a um educar ativo sua força máxima, sua expressão como desejo supremo e modo de vida virtuoso. O desejo de conhecer pelo pensamento próprio o que segue da necessidade da Natureza constitui, assim, uma forma de vida que é também, essencialmente, um projeto educativo: auto-educativo e co-educativo.

Partilhando desejos

Perfiladas em uma linha de correspondências estão as noções de ativação do desejo, devir ético e educação ativa. Vimos que a ética não implica a negação

do desejo, mas a ativação deste ou seu redirecionamento rumo à expansão do pensar como fonte de satisfação. Não deixamos jamais de desejar, mas podemos passar a saber por que desejamos aquilo que desejamos e como o fazemos. Adicionalmente, podemos desejar seguir sabendo, abrindo nossa mente e sensibilidade à expansão de nosso conhecimento. Com efeito, a transição de um desejar passivo a um desejar ativo se inicia quando a mente se torna apta a compreender por si mesma a causa de nossos desejos e alcança sua expressão máxima quando o desejo de seguir conhecendo adequadamente é mais forte do que o medo ou a comodidade envolvidos em nosso estado de ignorância.

A configuração que somos enquanto desejo é um momento, de atividade ou passividade, em um processo ou devir. Da atualização de nossas potências, participam afetos alegres ativos e também passivos, os quais, ao se constituírem através da conveniência entre os corpos, podem promover a formação de noções comuns. Estas noções comuns caracterizam nosso pensar adequado, base necessária à ativação de nosso desejo. Neste sentido, podemos dizer que ativamos nosso desejo, devimos eticamente ou nos educamos ativamente em conexão com uma multiplicidade de outros corpos - sendo vários deles participantes, através de alegrias passivas, da ocasião que propicia a ativação do desejo. Este processo que caracteriza a ampliação das nossas potências e que aqui denominamos educação ativa reúne, assim, a singularidade de vários desejos que, por afetos de alegria ativa e passiva, tanto educam a si mesmos como também educam uns aos outros.

Longe de constituir-se como caminho solitário, a educação ativa como um processo de ativação do nosso desejar é fomentada por encontros que nos potencializam. Além de experimentar paixões alegres na relação com outros, esta atenção educativa delinea-se como um desejo ativo do bem - do que é útil, do que é potencializador - não apenas para si, mas também para os outros (EIV P37). Sendo a razão afetiva, a compreensão de nossos afetos e potências, aquilo que há de mais útil para cada um de nós, e sendo esta razão manifestada pelo *conatus* de cada indivíduo, Espinosa conclui que as pessoas, à medida que vivem sob a condução da razão, são o que há de mais útil para nós (EIV P37 D). Desta constatação nasce o desejo de que outros exerçam, igualmente, sua potência de compreender racionalmente. Assim, a educação ativa do próprio desejo se vincula ao desejo de que outros também desejem ativamente. De fato, para Espinosa, a experiência partilhada das potências do pensar e do desejar ativo é o bem mais valioso ao que se pode aspirar:

O sumo bem (...) é chegar ao ponto de gozar com outros indivíduos, se possível, (...) [d]o conhecimento da união que a mente tem com toda a Natureza. Este é, portanto, o fim ao qual tendo: adquirir uma natureza assim e esforçar-me por que muitos a adquiram comigo (...) (TIE 13, 14).

O desejo de que outros conheçam através de suas próprias potências como estão unidos ao todo que é a Natureza não é senão um esforço orientado a que muitos adquiram esta natureza ativa. Podemos interpretar este desejo ou esforço como um certo empenho educativo ou uma disposição para ensinar o que se aprendeu e para aprender com outros este bem que se busca. Em outras palavras, o desejo de que outros também desejem ativamente pode ser compreendido como equivalente a um pensar e agir educativos. Não obstante, vários desafios atravessam este processo de partilha de desejos. Pensemos, entre diversos exemplos possíveis, na situação que talvez ilustre o inverso complementar dos casos de distração e possessão comentados anteriormente. Se, por um lado, o desejar passivo implica a inversão de nossas potências em objetos ou situações alheios que não promovem nossa atividade, por outro, o desejar ativo envolve o esforço por fazer com que se realize tudo o que imaginamos levar à alegria (EIII P28). Considerando que as coisas que amamos são amadas por nós com mais firmeza quando imaginamos que outras pessoas também as amam, segue-se que nos esforçaremos para que os outros amem o que nós próprios amamos (EIII P31, EIII P31 Cor). Este desejo de propagar o próprio desejo – de levar outros a amar o que amamos, pensar como pensamos e fazer o mesmo que fazemos – parece ser consideravelmente comum entre educadores. Embora possamos imaginar situações em que este desejo coincida com o esforço para incentivar o outro a fazer uso de suas próprias potências de pensar, – situações nas quais o ‘pensar como eu’ significa ‘pensar por si só’, – não é difícil conceber casos opostos a estes, nos quais o desejo de partilhar o próprio desejo se converte em apropriação do desejo do outro.

Neste sentido, entre os riscos presentes em situações nas quais se afirma o *desejo de educação do desejo alheio*, estão a imposição projetiva da experiência de alegria própria e a produção de conflitos entre distintos desejos que buscam educar segundo suas próprias inclinações (EIII P31 Esc). Este empenho para que outros aprovelem o que aprovamos ou deseje o que desejamos é o que Espinosa denomina ambição (EIII P31 Esc). É importante esclarecer, porém, que a ambição não é, necessariamente, problemática. Com efeito, ela participa em todo e

qualquer desejo (inclusive aqueles que são ativos), intensificando e reforçando os afetos (EIII Def Af 44 Exp). O problema não reside, portanto, no desejo ambicioso de que o outro deseje o que eu desejo, pois, como vimos, isto pode significar o empenho para que o outro ative seu desejo ou pense por si só. O problema, sim, ocorre quando o desejo de partilhar o próprio desejo se revela como uma forma de educação passiva, marcada pelo encontro complementar entre o desejo de entrega do estudante distraído e o desejo de assimilação do professor ambicioso.

Reflexões inconclusivas

A uma primeira vista, este convite a considerar a educação como um movimento do desejo, e o desejo como um esforço educativo, pode parecer incorrer em dificuldades ao propor a correspondência entre conceitos que se referem a experiências tão amplas. Afinal, se toda educação é desejante e todo desejo educativo, já não poderíamos dizer, por exemplo, que não aprendemos porque nos falta o desejo, ou que nosso querer, direcionado a uma ou outra coisa, deseduca ao invés de educar. Notemos, no entanto, alguns novos sentidos produtivos que derivam desta proposta interpretativa. Em primeiro lugar, não sendo mais o caso de identificar processos educativos nos quais o desejo participa ou não, desconstruímos ideias como as que sustentam que haveria pessoas não educadas. Visto que não é possível existir sem que haja desejo, segue-se que: 1. sempre se aprende e se ensina algo, embora o que se aprende e se ensina nem sempre ocorra em contextos convencionalmente definidos como educativos; e 2. sempre se aprende e se ensina algo, embora o que se aprende e se ensina nem sempre envolva o uso ativo de nossas potências. Aprendemos e ensinamos formas passivas de relação com o mundo, apesar de nossas melhores intenções educativas. Conhecer essas passividades é um passo fundamental no processo de ativação do desejo que, como vimos, constitui o próprio devir da ética.

Em segundo lugar, dado o laço inextricável entre educação e desejo, a questão educativa se desloca da presença ou ausência do desejo na educação ao tipo de desejo envolvido em cada processo. Esta reorientação na forma de conceber a relação entre educação e desejo nos permite concentrar a atenção na forma como nos relacionamos (e em como se relacionam aqueles com quem compartilhamos nossas experiências) com objetos e situações de atração.

Estariamos nos rendendo, passivamente, a forças externas que nos distanciam do exercício de nossas potências? Que maneiras de pensar estariam nutrindo esta entrega distraída? Como poderíamos somar forças e (co)aprender ativamente ao invés de mantermo-nos em uma posição de passividade?

Uma terceira implicação possível diz respeito à intencionalidade que reveste o desejo de educar outros desejos. Considerando que pensar por si só não é algo que possa ser iniciado desde o exterior, isto é, que o desejo de alguém não pode ser ativado por outra pessoa, o desejo ativo de educar outros desejos se traduz então como um esforço por promover as condições que mais favorecem o exercício do pensar próprio por aqueles que educamos. Dada a complexidade de cada desejo que define a cada indivíduo, o empenho por educar ativamente envolve, sem dúvida, grandes desafios. Poderiam nossas ideias e atitudes fomentar a ativação do pensamento nos outros? Que tipos de ideias e atitudes o fariam? Poderia nosso esforço por pensar por nós mesmos (auto-educação) incidir sobre a educação do desejo de outros? Em que circunstâncias? Talvez estas e outras questões associadas contribuam a inquietar nosso desejo em um gesto educativo.

8 Uma educação suicida. Notas spinozanas sobre o pensar e o educar.

Pensamento e afeto estão sempre associados. A potência do pensar, sugere Spinoza, está sempre vinculada à aptidão do nosso corpo para afetar e ser afetado. Inserido na dinâmica dos afetos, o pensar afirma-se como alegria ativa, isto é, como ampliação de nossas forças próprias, como entendimento das relações que nos constituem e ação expansiva do corpo-mente em suas conexões. Pensar, porém, é algo raro. Nossos corpos e idéias misturam-se com outros corpos e idéias sem que percebamos diferenças, sem que nos atentemos para as forças que nos singularizam. Assim somos levadas, a maior parte do tempo, a atuar passivamente. Falamos, movimentamo-nos, escrevemos, solidificamos rotinas e gestos sem muita compreensão de como nossos encontros com as coisas nos levam a operar. Nesses encontros passivos, experienciamos tristezas que diminuem nossas potências e também alegrias que nos revigoram. Aprender a ler os elementos que participam dos encontros potencializadores é tarefa ética marcada pela singularidade dos corpos-mentes nos contextos relacionais em que se afirmam. Não sendo jamais acumulativo, este aprendizado ético-afetivo não garante uma vida desprovida de tristezas, mas aposta no pensamento e na partilha do pensar como lugar da mais intensa alegria.

Se, por um lado, o aprender ético se define como traço singular do que nos potencializa, por outro, a educação apoia-se em poderes morais universalizantes para gerar coesão social e preservar o corpo político. O bem comum que a educação visa ao organizar os encontros dos quais participamos

pode vir a assemelhar-se com o bem próprio que cada indivíduo somente pode atualizar por meio de suas potências. O bem sócio-político da educação, porém, diferencia-se primordialmente pelo fato de manter-se exterior: prepara as condições que favorecem o uso do pensar, mas ao manter-se em um registro universalizante é incapaz de atualizar o pensamento desde seu interior. Na maior parte dos casos, a contribuição da educação como estabilizadora da coletividade ou *multitude* constitui-se, no entanto, através de suas operações passivadoras. Aliados a diversos mitos pedagógicos (e.g. da ignorância como *falta original*; da eficácia dos métodos; da finalidade intrínseca), mecanismos entristecedores básicos da educação como esperança e medo, promessas (de uma vida melhor, de emprego, *status*, etc) e ameaças (de estigmatização, exclusão, miséria, etc), recompensas e punições afastam-nos de nossas próprias potências, mantendo-nos sujeitadas a poderes exteriores.

Este texto que segue tem por objetivo discutir algumas aproximações e irreconciliáveis diferenças entre as três posições descritas acima: 1. o pensar que caracteriza a singularidade de cada trajeto ético-afetivo; 2. a educação como organizadora moral de encontros que proporcionam condições para a atualização do pensamento; 3. a educação como conjunto de operações passivadoras. A distinção entre a liberdade política que convém à educação nutrir e a liberdade que devém somente do exercício do pensamento me permitirá argumentar que uma suposta educação emancipadora tenderia à sua própria aniquilação se engendrasse, de fato, o pensar. O texto se propõe a mostrar por que motivos esta educação suicida não passa de um devaneio.

Proponho que situemos a filosofia dentro de uma tensão. Esta tensão pode ser pensada com muitos nomes, a ela se pode atribuir diferentes graus de magnitude, ela pode ter sua força distribuída de várias maneiras. Trata-se da tensão que o pensamento vivencia ao situar-se entre as instituições educativas de um lado e suas próprias forças desinstitucionalizantes do outro, entre a disciplinarização do ensinar e a indisciplina do aprender. Para aqueles que entregamo-nos ao desafio de pensar dentro das instituições, essa tensão talvez apresente-se como insuperável. Meu objetivo neste texto não é o de fabricar um xeque-mate, não é o de aniquilar este jogo de forças, mas o de pensá-lo com Spinoza.

Afeto e potência

Existir significa causar. “Não existe nada de cuja natureza não se siga algum efeito” (EI P36)³³. Existir significa atuar expressando sempre um certo grau da potência que o dinamismo geral da natureza engloba. É impossível ser e não gerar efeitos. A potência que somos, porém, não se define apenas por seu caráter causativo. Para Spinoza, a potência dos indivíduos constitui-se, a cada momento, como produção e também sensibilidade, como espontaneidade e receptividade. Assim, o afetar e o ser afetado formam dois aspectos de uma mesma potência. Desta conjunção segue, por exemplo, que uma das características que definem os corpos mais complexos e potentes é, justamente, sua aptidão para ser afetados de diversas formas ao mesmo tempo. Como, para Spinoza, o que se passa no corpo sempre corresponde ao que se afirma na mente (EII P13, P21 E), o poder de percepção e pensamento da mente aumenta em proporção direta à capacidade do corpo de ser afetado.

A potência de cada indivíduo ou sua aptidão para afetar e ser afetado é definida como sendo sua própria essência ou o seu *conatus*, isto é, seu esforço para perseverar na existência (EIII P6). O que nos define não seria portanto a nossa forma, nossa função ou supostos fins de nosso existir, mas *o que podemos* enquanto existimos, *como se afirma este nosso empenho* para seguir sendo e expandindo nossas forças. A identificação entre potência, essência e conatus implica pelo menos três idéias relevantes para esta nossa leitura: 1. Primeiramente, dizer que nossa essência equivale à nossa potência significa dizer que somos, essencialmente, aglomerados relacionais. Nossos afetos definem-nos. Como nosso afetar e ser afetado configuram sempre uma rede de conexões, somos como linhas afetivas que se tecem com os fios da experiência, com as cores e texturas dos encontros que as situações proporcionam. 2. Por ser essencialmente relacional, nossa potência passa por variações diversas. Há encontros nos quais somos afetadas de maneiras que ampliam nossas capacidades de pensar e agir, e há encontros que envolvem afetos que diminuem nossas forças. Nunca sabemos exatamente quais são os limites das nossas potências, corporais e mentais, e tampouco podemos descrever precisamente como se configuram os encontros que mais nos fortalecerão. 3. Uma terceira

³³ A obra de Spinoza será referenciada da seguinte maneira: E para *Ética*; o algarismo romano indica a parte, de I a V, na *Ética*; P para proposição; D para demonstração; E para escólio; TTP para *Tratado Teológico Político* e TP para *Tratado Político*, seguidos do capítulo em algarismo romano.

implicação da identificação entre conatus e essência é o abandono da noção de essências universais. Mesmo dois seres humanos, diz-nos Spinoza, comparados um ao outro, não possuem a mesma aptidão para ser afetado: eles não afetam da mesma forma e não são afetados pelas mesmas coisas, ou não são afetados da mesma maneira pelas mesmas coisas, porque as relações que os compõem nunca são as mesmas (EIII P57). É a singularidade do arranjo afetivo de cada indivíduo o que nos define. Assim, relacionalidade, variabilidade afetiva e singularidade são aspectos que ajudam-nos a compreender-nos enquanto potência.

O pensar é para Spinoza a atividade que expressa o máximo de nossa potência. Quanto mais compreendemos por meio de nossas próprias forças como nos constituímos na imensa rede relacional-afetiva que é a natureza, mais afirmamo-nos em nosso viver. A indissociabilidade entre pensamento e afeto presente na filosofia de Spinoza dá lugar a um lindo paradoxo: o entendimento ativo de nossa relacionalidade constitutiva é o que mais nos fortalece e singulariza. Quanto mais compreendemo-nos como parte de um todo complexo, mais afirmamo-nos como um todo em nossa complexidade. Quanto menos nucleares e mais dissolvidos nos tornamos, mais potentes e únicos somos.

O pensar vivo, que somente cada um pode atualizar a partir de suas próprias forças, desde o interior da configuração afetiva que o constitui, é considerado um afeto ativo que recebe o nome de alegria. Esta é, porém, uma experiência rara em nossas vidas. A maior parte do tempo são afetos passivos os que nos tocam: sem que compreendamos como nos conectamos com o que nos passa, experienciamos aumentos e diminuições de nossas potências. Afetos passivos de alegria e tristeza fazem nossos ânimos e forças para pensar e agir flutuar. Presas a causas que percebemos como exteriores, oscilamos entre o amor e o ódio, entre medos e esperanças.

Encontros passivos alegres, isto é, encontros que aumentam as nossas potências sem que nosso pensamento seja ativado desde seu interior, podem vir a configurar situações que nos levem a um entendimento complexo e efetivo. Nosso percurso ético se trilha, portanto, através de uma leitura atenta dos elementos e configurações que nos potencializam, através de um aprendizado dos nossos afetos. O acaso sempre nos proporcionará uma enorme variedade de encontros. Cuidar atentamente para que conectemo-nos ao que aumenta nossas forças pode ajudar-nos a habitar redes relacionais que fomentam um pensar mais sensível e vigoroso. Esta atenção ao que nos passa não garante alegrias,

não evita que sejamos passivizadas por afetos tristes, mas talvez abra caminhos para a expansão das potências dos nossos corpos e pensamento. A ética spinozana, - compreendida como percurso no qual afirmamos nossas potências de pensar e agir, potências essas que nos permitem conectar a outros de maneiras também potencializadoras, - afirma-se assim como um aprendizado sempre renovado dos afetos que nos constituem em nossa singularidade.

A educação e seus poderes

Sugiro agora que pensemos nossa sociedade como um corpo-mente político. A configuração afetiva que corresponde a esse indivíduo hiper-complexo do qual somos parte sofre mudanças ao longo do tempo e esforça-se para manter-se na existência. Neste contexto, proponho que pensemos a educação como uma importante expressão dos esforços do corpo político para expandir seus poderes. Assim como ocorre com o empenho conativo de qualquer indivíduo humano, veremos que afetos tanto alegres como tristes, potências e impotências, uma espécie de entendimento mas também uma dose imensa de ignorância marcam a vida das instituições educativas.

Não nascemos seres pensantes, mas nascemos sempre em uma comunidade. O pensamento é algo que aprendemos, algo que nos atravessa quando certos arranjos afetivos se formam. Estando sempre expostos a afetos passivadores, a encontros que distanciam-nos de nossas potências, o árduo aprendizado ético-afetivo que em parte vivenciamos em solidão encontra auxílio na educação. Se a vida em sociedade faz possível a formação da razão, a educação como poder público opera intensificando este processo. Assim, em um primeiro sentido, a educação pode ser vista como organizadora de encontros alegres que preparam-nos para o uso do pensar. Interessa ao todo político que o pensamento seja exercido porque dele também depende a estabilidade de suas relações. Com efeito, uma totalidade irracional é tão absurda quanto um todo que faça uso pleno do pensamento. O corpo sócio-político não pode manter-se a não ser que tenda a funcionamentos que tenham ao menos a aparência de razão.

A alegria ou o aumento de potência que as intervenções educativas podem vir a fomentar definem-se, contudo, como alegrias passivas, geradas desde o exterior. Não se confundem com a alegria ativa que corresponde à atualização do pensamento em ou por cada pessoa. Neste sentido, ensinar filosofia não pode significar mais do que organizar e dispor atentamente os elementos que

supomos contribuir para a irrupção do pensar. Já o pensar como uma espécie de aprendizado só nos é possível através do uso de nossas próprias potências. Enquanto o ensino se apóia na universalização de saberes e práticas, o aprender permanece uma experiência singular - que pode estar relacionada com as intenções do ensinar, mas que não é por elas causada.

A atenção ao todo político exercida pela educação é também o que a faz operar, talvez predominantemente, como distribuidora de afetos tristes ou passivadores. Ao visar supostamente o bem comum, os mecanismos educativos muitas vezes distanciam-nos do que mais potencializa a cada uma de nós. Se, por um lado, o bem a que se dedica nosso aprendizado ético-afetivo é algo que só podemos descobrir e experienciar por meio de nossas próprias forças, por outro, o bem da educação é uma generalização, um ideal moral, que se pretende ver atualizado por todas. Neste sentido, podemos dizer que os poderes que movem as operações educativas, produzindo encontros que tanto nos predis põem ao exercício do pensar como também distanciam-nos dele, são poderes essencialmente morais.

Spinoza ensina-nos que a moral sustenta-se através da nossa ilusão de que haveria um poder transcendente, uma posição superior a partir da qual seriam ditadas as condutas e idéias que mais nos beneficiariam. A educação enquanto sistema moral reveste-se assim de um suposto saber privilegiado, encarnado em currículos e na voz docente, saber este que, ao pavimentar caminhos a serem percorridos por todas, muitas vezes impede que trajetórias singulares sejam experimentadas por forças próprias. A crença passivadora de que o poder das instituições *sabe mais* é alimentada por diversos mitos pedagógicos: o mito da falta... de que as pessoas possuem lacunas que devem ser preenchidas por determinados saberes; o mito do método... de que esses saberes devem ser passados por processos que garantem suas assimilação; o mito do fim... de que há finalidades humanas intrínsecas ao educar³⁴. A aposta de que os poderes da educação por si nos conduzirão a um viver potente, atravessado pelo pensamento, distrai-nos do exercício que ninguém pode fazer por nós: o de conhecer os próprios afetos, experimentar encontros potencializadores e, quiçá, pensar.

³⁴ Discuto estes mitos em detalhe no livro *Aprendizado ético-afetivo. Uma leitura spinozana da educação*, Editora Alínea, 2009.

Da educação suicida ou do sonho de uma educação emancipadora

É a esperança de um bem maior e o medo de um mal maior que levam-nos, segundo Spinoza, a unir-nos sob as regras da sociedade e a aceitar o comando dos poderes públicos (TTP XVI 192). A esperança e o medo, estes afetos que nos enlaçam e permitem que a educação atue regulando a vida em sociedade, são afetos essencialmente tristes (EIV P47 D). A formação e manutenção do Estado e, em particular, da educação tem por base, portanto, a própria tristeza, isto é, a marca de nossa passividade, de nossa ignorância ou impotência. O medo e a esperança atuam assim como bases afetivas dos principais mecanismos educativos de controle social: promessas (de uma vida melhor, de emprego, conforto, privilégios, etc) e ameaças (de estigmatização, exclusão, miséria, etc), recompensas e punições diversas mantem-nos subordinadas a poderes exteriores, investindo nossas forças em práticas que separam-nos do pensamento e de formas de sociabilidade mais potentes.

A educação e o Estado não são favorecidos, porém, se formos fortemente dominadas pelo medo e pela esperança. Se temermos demasiadamente as intervenções educativas ou se a esperança nunca for de alguma forma consumada, a dominação exacerbada reverte-se em ameaça para a própria instituição que se pode ver dissolvida pela indignação comum (TP III 9). Com efeito, embora afetos tristes participem da formação e exercício dos poderes da educação, é também para o próprio benefício do todo social que a educação dedica-se a promover a ativação do pensar.

O fim último da educação como esforço conativo do corpo-mente coletivo não seria, portanto, dominar ou subjugar-nos pelo medo, submetendo-nos estritamente a um poder alheio, mas, ao contrário, seu fim seria

libertar o indivíduo do medo a fim de que ele viva, tanto quanto possível, em segurança, isto é, a fim de que mantenha da melhor maneira, sem prejuízo para si ou para os outros, o seu direito natural a existir e a agir. O fim [da educação ou] do Estado, repito, não é fazer as pessoas passar de seres racionais a bestas ou autômatas: é fazer com que a sua mente e o seu corpo exerçam em segurança as respectivas funções, que elas possam usar livremente a razão e que não se digladiem por ódio, cólera ou insídia, nem se manifestem

intolerantes umas com as outras. O verdadeiro fim do Estado [e da educação] é, portanto, a liberdade (TTP XX 241)³⁵.

Notemos que o fim da educação não é ativar o pensamento, fazer com que usemos a razão, mas, sim, proporcionar as condições para que estejamos livres para usar e expandir o pensamento. Neste sentido, a liberdade política como fim da educação distingue-se da liberdade ética, que nasce do viver segundo o nosso próprio pensar e entendimento. A liberdade do viver ético concerne a cada indivíduo, ao passo que a liberdade da educação diz respeito à coletividade, refere-se à preservação dos fatores que permitem o usufruto de nossas potências sem maiores prejuízos umas às outras. Uma educação livre não seria, portanto, uma educação cujos poderes estariam completamente despidos das ilusões de transcendência, da moral e dos afetos passivos, mas uma educação que permite que cada uma encontre aquilo que somente por ela própria pode vivenciar: a sua liberdade.

A liberdade que o pensamento atualiza nunca coincide completamente com a liberdade política exercida pela educação. E a potência de conhecer, de pensar e de expressar o pensamento não pode ser comprometida pela educação sem que haja coação ou violência. “Todo poder exercido sobre o foro íntimo se tem por violento” (TTP XX 239). A prescrição, a cada uma, do que deve admitir como verdadeiro ou rejeitar como falso e a negação da liberdade de dizer e ensinar o que cada uma pensa são exercícios violentos de um poder que renuncia sua própria falência (TTP XX 239-240). Assim, embora a educação não possa esperar que todas façam uso de suas próprias potências do pensamento todo o tempo e, por este motivo, impõe laços de obediência, a ela tampouco convém impedir que as educandas pensem por si só. Segue ainda que se a atuação da educação for minimamente sábia, ela promoverá a diversidade do pensar e a expansão das potências, pois, desta forma, virá a beneficiar, igualmente, o bem comum.

Um dos fatores que distinguem aquelas que se guiam por um pensar ativo é a compreensão de sua dupla condição afetiva: a mesma atividade que potencializa e liberta é aquela que nos permite compreender a nossa própria finitude e impotência, isto é, o quanto somos determinadas por afetos passivos. Neste sentido, uma educação que se deseja forte, livre e libertadora, na medida do possível, viabiliza que mais pessoas façam uso de suas próprias potências de

³⁵ Minha adaptação em colchetes.

pensar e agir. O que significa que se esforça para promover as condições para um devir ético, mesmo que, paradoxalmente, estas sejam construídas desde o interior de um viver moral. A educação pode, portanto, contribuir inclusive para mostrar que somos nós mesmas as autoras das ilusões, dos mitos e superstições que sustentam o seu próprio poder, favorecendo que se compreenda a sociabilidade através do pensamento ao invés de mantê-la através de uma ordem inquestionada ou de imposições morais.

Se o pensamento se afirma, de alguma forma, no âmbito da educação, ele o faz diminuindo a força dos poderes educativos passivadores, de suas prescrições e relações de obediência. Se a ética como manifestação da potência de nosso próprio pensamento afirma-se em um atuar interno à educação, este atuar, conseqüentemente, não se dirige senão rumo à própria extinção dos esforços educativos. Neste sentido, a educação que mais nos beneficia é aquela que, *na medida do possível*, busca extinguir seus próprios poderes.

Da educação, contudo, vimos que só podemos esperar que proporcione a liberdade política que nos permitirá exercitar as nossas próprias potências. O pensar enquanto prática da liberdade não pode ser ativado pelas operações educativas. Embora possa fomentar encontros que nos levem à experiência do pensamento livre, a educação por si jamais liberta. Com efeito, uma educação que ceda lugar, completamente, ao pensamento ativo não pode passar de um sonho. A substituição dos mecanismos passivadores da educação por laços sociais baseados exclusivamente no pensar, constante e igualmente partilhado por todas, somente pode ser concebida como ficção, pois não apenas a ativação do pensamento só pode ocorrer desde seu interior como também a extinção de nossa passividade nunca é completa. A vida de cada indivíduo assim como a vida da comunidade não deixa jamais de ser atravessada por poderes exteriores que nos passivizam. Ademais, a idéia de uma total ruptura com a vida passional ou o ideal de uma racionalidade pura mais distancia-nos da compreensão de nossas redes relacionais do que auxilia-nos a superar os obstáculos por elas postos.

A tensão que muitas vezes rege o filosofar no contexto das instituições educativas não se dissolve, portanto, com a ilusão de que chegaremos a transcender a passividade que também nos constitui. Alternativamente, o projeto ético e político a que Spinoza inspira-nos não consiste na promessa de transcendências, mas na ação atenta e transformadora que cria condições para a expansão de nossas experiências potencializadoras.

9 História e liberdade: a esperança de Freire e de Spinoza

*Seria uma contradição se, inacabado e consciente do
inacabamento,
primeiro, o ser humano não se achasse predisposto
a participar de um movimento constante de busca e,
segundo, se buscasse sem esperança.*

Paulo Freire (2000, p. 80)

A incompletude é, para Freire e para toda uma longa tradição filosófica, uma marca indissolúvel do humano. A consciência de nossa incompletude nos colocaria em um movimento de busca incessante, uma busca guiada por nossas esperanças. A ação humana encontraria, assim, na consciência de que muito nos falta a sua causa eficiente e na esperança de preencher este vazio o espelho de um desejo movido por causas finais. Entre a falta e o querer, transcorreria a ação humana, tingida por suas lacunas e por suas esperanças.

A esperança, assevera Freire, é uma necessidade ontológica: não é algo que se justaponha à natureza humana, mas que a constitui e define. Já a desesperança “é esperança que, perdendo sua direção, se converte em distorção da necessidade ontológica” (FREIRE, 1993, p. 8). A desesperança nos paraliza e nos faz sucumbir ao fatalismo, posição na qual se torna impossível reunir as forças indispensáveis para recriar o mundo. A tarefa de recriação do mundo faria da esperança um “ato político necessário”.

Necessidade ontológica e ato político. Assim definida, a noção de esperança permite a Freire afirmar uma certa concepção de História. A importância atribuída a este desejar esperançoso em sua relação com o fazer histórico pode ser lida nas entrelinhas de várias narrativas presentes na obra do educador pernambucano. Insatisfeito e desafiado pela miséria e opressão que encontra no mundo, Freire sabe que há muito o que transformar. No longo fragmento que segue, o educador nos fornece uma imagem de sua inconformidade:

Caminhávamos, um jovem educador popular chamado Danilson e eu, com alma aberta ao mundo, curiosos, receptivos, pelas trilhas de uma favela onde cedo se aprende que só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência – ou negação –, com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor. Enquanto andávamos pelas ruas daquele mundo maltratado e ofendido eu ia me lembrando de experiências de minha juventude em outras favelas de Olinda ou do Recife, dos meus diálogos com favelados e faveladas de alma rasgada. Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? (...) Paramos no meio de um pontilhão estreito. Olhávamos de cima um rio poluído, sem vida, cuja lama, e não água, empapava os barracões ou mocambos nela quase mergulhados. “Mais além dos mocambos”, me disse Danilson, “há algo pior: um grande terreno onde se faz o depósito do lixo público. Os moradores de toda esta redondeza buscam no lixo o que comer, o que vestir, o que os mantenha vivos”. Foi deste horrendo aterro, que há dois anos, uma família retirou de um lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço de domingo. A imprensa noticiou o fato. (...) É possível que a notícia tenha provocado em pragmáticos neoliberais sua reação habitual e fatalista sempre em favor dos poderosos. ‘É triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo esta.’ A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética (FREIRE, 1993, p. 82-83).

Freire parece afirmar que diante das mazelas sociais que afligem o espírito crítico haveria apenas dois posicionamentos. De um mesmo lado, estariam os fatalistas, sejam eles ‘reacionários’ ou ‘pragmáticos neoliberais’, para quem o

futuro é uma acomodação a fatos e verdades imutáveis, sempre reproduzidas, assim como estariam também supostos ‘revolucionários’ para quem o futuro ocorrerá como progresso inexorável. Em contraposição a estas visões fatalistas de direita e de esquerda, Freire defende uma compreensão da história como possibilidade. Nesta visão da história como futuro aberto e em permanente construção, a esperança atua como motor. Sem esperança, nos diz Freire, não haveria História, mas sua ‘desproblematização’ ou puro determinismo. Nas palavras do autor:

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim ‘a priori’ prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se (FREIRE, 1993, p. 82).

Talvez seja verdade que o determinismo prescinde da esperança. Mas seriam as concepções de história apresentadas por Freire as únicas possíveis? Não poderiam haver outras idéias e posturas que não se aliam a fatalismos que concebem o futuro como já sabido nem a aberturas que negam determinismos? E seria mesmo tão absurdo falar de liberdade e ética no domínio da determinação ou da necessidade?

Liberdade e necessidade?

*Não podemos dizer que um homem é livre
porque pode deixar de pensar ou porque possa preferir um
mal a um bem (...).
Aquele que existe e age por uma necessidade de sua própria
natureza, age livremente (...).
A liberdade não tira a necessidade de agir, mas a põe.*

Spinoza (TP II)

Um conjunto de distinções que pretendem separar liberdade e necessidade foi estabelecido pela tradição teológico-metafísica ocidental. Chauí (2002, p. 9-10) mostra como estas diferenciações ainda hoje utilizadas para compreender o funcionamento de entes e eventos possuem sua origem no pensamento

teológico. Dizia-se, por exemplo, que é ‘por natureza’ o que acontece ‘por necessidade’ e, ao contrário, que é ‘por vontade’ o que acontece ‘por liberdade’. A operação necessária era atribuída à causa eficiente enquanto a ação livre cabia à articulação entre a causa formal (ou seja, a essência do agente) e a causa final (o *télos* da ação), de maneira que a liberdade se efetuarias com relação a fins. Identificando o natural e o necessário, de um lado, e o voluntário e o livre, de outro, essa tradição afirmou que Deus, sendo onipotente e onisciente, não poderia agir por necessidade, mas apenas por liberdade e, portanto, somente por vontade. Da mesma maneira, tendo sido criados à imagem e semelhança de Deus, os humanos eram concebidos como agentes livres, isto é, dotados de vontade livre. A necessidade natural era explicada como operação da causa eficiente, enquanto a liberdade divina e humana era explicada como operação da causa final. Como agir em vista de fins pressupõe inteligência ou razão, a ação voluntária era considerada ação inteligente enquanto a operação natural ou necessária era considerada automatismo cego e bruto.

A aclamada secularização do pensamento não foi capaz de desfazer a crença de que somos fonte de livre vontade, embora alguns filósofos tenham oferecido consistentes alternativas. Este é o caso de Spinoza, que já no século XVII tece explicações para esta persistente ideia de que a vontade humana é livre. Diz o filósofo que é por ignorarmos as causas de nosso desejo, por desconhecermos os caminhos pelos quais somos levados a pensar e agir de certas maneiras, que cremos que somos regidos por nossa razão e pelas causas finais que supostamente elegemos livremente (E4 Pref.).³⁶ A naturalização da experiência humana, e particularmente da ética, está na base do projeto spinozista.

Spinoza descreve um universo onde para tudo o que existe há uma causa necessária e tudo o que não possui uma causa determinada não existe. Chamamos possível, explica o filósofo, àquilo que vemos acontecer ou imaginamos que acontecerá, mas cujas causas verdadeiras e necessárias de sua produção desconhecemos. Em suma, o possível é, para Spinoza, reflexo de nossa ignorância quanto à causa de alguma coisa – ignorância que nos constitui como seres sempre finitos.

³⁶ A referência à *Ética* de Spinoza conterá indicação da parte do livro com algarismo arábico, seguida de P para proposição; D demonstração; Cor. corolário; Def. Af. definição dos afetos; Post. postulado; Pref. prefácio; Esc. escólio. Fonte utilizada: Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 1677/2007.

Por sermos modificações finitas do todo que é a natureza, por sermos partes dotadas de uma certa potência mas sempre extrinsecamente determinadas, nunca compreenderemos completamente a totalidade complexa, física e social, que integramos. O desconhecimento sempre nos acompanhará, embora o experienciemos em doses distintas. Desta nossa ignorância constitutiva nasce a crença de que nosso desejo e ação não são determinados e, subsequentemente, a atraente ilusão de que somos livres. Esta liberdade ilusória não passaria, porém, de uma mostra de nossa ignorância.

Apesar de denunciar a forte ilusão associada à vontade livre e afirmar um mundo marcado pelo determinismo, Spinoza não rejeita a noção de liberdade, mas a reconceitualiza. Segundo o filósofo, a liberdade não é a indeterminação que precede uma escolha contingente nem é a indeterminação dessa escolha. A liberdade não é escolha voluntária nem ausência de causa ou uma ação sem causa. O que seria então a liberdade para Spinoza?

O filósofo holandês é conhecido por associar o que para muitos é logicamente incompatível. Necessidade e liberdade não são idéias opostas, mas concordantes no sistema spinozista. Isto porque a liberdade não é negação da necessidade, mas a sua afirmação pela potência do nosso pensamento: quanto mais compreendemos de que maneiras somos determinados, mais seremos livres para agir. Esta ação não negaria, portanto, sua própria determinação, mas justamente por conhecer como é determinada será capaz de atuar mais efetivamente. Inversamente, o não entendimento das causas que nos determinam nos mantêm presas em situações adversas, oscilando entre impotências geradas ora pela crença em nossa vontade livre ora pelo poder ilusório de agentes externos que percebemos como fontes exclusivas de nosso desprazer ou sofrimento.

Assim como a liberdade depende de nossa potência de pensar e compreender a causalidade complexa que nos faz querer e agir de certas maneiras e não de outras, a ética também radica-se na afirmação e ampliação do pensamento. Nossa potência para pensar e agir é sempre atual ou manifesta, segundo a ordem causal na qual se insere: a cada instante expressamos o que podemos naquele instante. Temos, portanto, uma certa noção daquilo que podemos. Não compreendemos, porém, como exatamente somos determinados e, principalmente, como o seremos nos instantes futuros. Consequentemente, não conhecemos completamente quais são os limites de nossa potência, nunca sabemos exatamente de que seremos capazes. Nossa ignorância constituinte nos

faz perceber a história como um terreno marcado pela possibilidade, e o transforma em um espaço aberto para a experimentação de nossas potências individuais e coletivas. Não sabendo precisamente como somos afetados na complexa rede que é o mundo e não sabendo precisamente de que somos capazes, podemos apostar em nossas forças e assim empenhar-nos para que nossos corpos e mentes tendam à sua máxima atividade. A impossibilidade de um saber completo sobre como somos determinados e como nossas ações determinam outros eventos nos faz crer em um futuro como possibilidade. Poderíamos assim dizer que a concepção spinozista de história que deriva da perspectiva sempre limitada dos humanos se aproxima da noção de 'história como possibilidade' defendida por Freire. Não obstante, como mostramos, esta aproximação ocorre por razões bastante distintas.

Uma ética sem esperança?

*Os afetos da esperança e do medo
não existem sem a tristeza.*

Spinoza (E4 P47 D)

Vimos que a partir de sua concepção de história como abertura ou possibilidade, Freire atribui à esperança um papel fundamental. Diz ser a esperança uma necessidade ontológica, uma espécie de motor da mudança e, portanto, um ato político positivo. Já para Spinoza, veremos que a esperança não pode ser, por ela mesma, algo bom, pois é um afeto que indica, antes de mais nada, uma carência de conhecimento e uma impotência do pensamento (E4 P47 e Esc.).

A alegria é definida por Spinoza como um afeto pelo qual nossa potência é aumentada. A tristeza, inversamente, é um afeto que indica a diminuição de nossa potência de pensar e agir (E3 Def. Af. 3 Exp.). A esperança é uma alegria instável, surgida da idéia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida (E3 Def. Af. 12). Segundo Spinoza, o afeto de esperança está sempre acompanhado de seu oposto: o medo. Sentir medo é vivenciar uma tristeza instável, surgida da idéia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida (E3 Def. Af. 13). Excluída a dúvida, a esperança dá lugar à segurança e o medo ao desespero (E3 P18 Esc. 2). Quando estamos

apegados à esperança, e temos dúvida sobre a realização de uma coisa, imaginamos algo que exclui a existência da coisa futura e, portanto, dessa maneira, entristecemos-nos. Como consequência, enquanto estamos apegados à esperança, temos medo de que a coisa não se realize (E3 Def. Af. 13 Exp.). Esperança e medo não existem sem a tristeza, isto é, são sempre sinais da diminuição de nossa potência de compreender e agir.

Por sermos partes e não o todo que é a natureza, por sermos finitos e extrinsecamente determinados, por nossos corpos registrarem os efeitos de outros corpos, mas nem sempre o intelecto ser capaz de pensar suas causas, nossa ignorância faz-nos seres desejanter do que não é e, em muitos casos, do que não pode ser. A esperança, esse querer voltado ao futuro e alimentado por nossos conhecimentos, talvez seja, de fato, como afirma Freire, uma de nossas marcas ontológicas.

Como ato político, no entanto, Spinoza nos diria que a esperança não desempenha, necessariamente, uma função positiva. A esperança nem sempre move a mudança, e pode inclusive dificultar que conheçamos adequadamente as verdadeiras causas eficientes de nosso desejo esperançoso. Quanto mais compreendemos as redes causais em que os acontecimentos se tecem, mais podemos agir efetivamente no presente, contribuindo para a instauração de transformações que estão conformes ao nosso entendimento. Esperar que a mudança ocorra de uma certa maneira e não de outras, de acordo com a nossa vontade ou esperança, significa nutrir um desejo desconectado da complexidade causal própria e de seu objeto. Não são os fins que explicam os estados presentes, mas as configurações atuais, movidas ou não pela imaginação de que aquilo a que se dirige nosso querer causa nossa ação.

Spinoza sugere que a esperança e o medo estão na base da sociabilidade humana. Porque somos conduzidos por afetos passivos, cujas determinações desconhecemos, mais do que por afetos ativos que expressam a potência do nosso pensamento, não é em virtude da força do nosso entendimento que nos unimos como sociedade, mas principalmente por compartilharmos nossa ignorância, expressa em afetos como a esperança e o medo (TP VI 1). É por termos a esperança de vivenciar um bem maior e o medo de sermos afligidos por um mal maior que nos unimos sob as regras da sociedade civil. Nossa ignorância constitutiva gera discórdias e injustiças, mas também, como vemos agora, nos permite criar laços sociais dos quais a vida humana se beneficia.

A vida em sociedade, fundada sobre nossa passividade e ignorância, sempre envolve os afetos de esperança e medo. A intensidade com a qual estes afetos se manifestam é um indicativo da própria potência do Estado. Assim como a vida de uma pessoa se mostra frágil e ameaçada quando os afetos de esperança e medo predominam, a vida coletiva que é dominada por estes afetos manifesta instabilidades que podem vir a ser destrutivas (TP III 9). Segue que um Estado potente, sábio e virtuoso é aquele no qual seus membros poucos motivos possuem para temer, assim como menos se projetam no sonho de alegrias futuras através da esperança.

Educação da esperança

*Sem um mínimo de esperança não podemos nem sequer
começar o embate,
mas sem o embate a esperança, como necessidade
ontológica,
se desordena e se converte em desesperança
que às vezes se alarga em trágico desespero.
Daí que seja necessário educar a esperança.*

Freire (1993, p. 8)

Freire propõe que para evitar que a esperança seja convertida em desesperança ou, mais gravemente, em desespero, seria importante ‘educar a esperança’. A desesperança não expressa, segundo Freire, a natureza humana. Razões distintas podem levar-nos a situações de desesperança, através das quais nos distanciamos de nosso próprio ser. Esta realidade implica consequências éticas e políticas, como a luta por diminuir as causas, objetivas e subjetivas, da desesperança imobilizante. Neste sentido, a tarefa educativa teria tanto um aspecto negativo no sentido de impedir ou dificultar a manifestação da desesperança ou desespero, assim como um aspecto positivo ao fazer surgirem formas de compreensão da realidade que revigorariam o desejo esperançoso.

“Não há mudança sem sonho, assim como não há sonho sem esperança”, nos diz Freire (1993, p. 87). Uma impressão que pode nos chegar com esta afirmação é a de que Freire crê em um sujeito capaz de modificar o mundo por ser movido por seu simples desejo. A esperança aqui vista como motora do

sonho que torna possível toda a mudança abriga consideráveis perigos voluntaristas. O educador, porém, não é assim tão ingênuo. Freire esclarece:

Isto não quer dizer, no entanto, que porque sou esperançado atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade, e convencido disso me lance ao embate sem tomar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela sozinha não ganha a luta, mas sem ela a luta enfraquece e titubea. Necessitamos a *esperança crítica* como o peixe necessita da água incontaminada (FREIRE, 1993, p. 8, grifo meu).

Freire esclarece que a esperança sozinha não é capaz de transformar o mundo e que agir movido por essa ingenuidade é uma forma de deixar-se levar a um estado de desesperança, pessimismo ou fatalismo. Por outro lado, “prescindir da esperança na luta por melhorar o mundo, como se a luta pudesse se reduzir exclusivamente a atos calculados, à pura cientificidade, é frívola ilusão” (FREIRE, 1993, p. 8). Para Freire, a esperança se funda não apenas na verdade como também na qualidade ética da luta – negá-la equivale portanto a desconsiderar um dos suportes fundamentais da própria mudança. Para que seja crítica, a esperança necessita ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança necessita da prática para tornar-se história concreta. Por esta razão, conclui Freire, “*não há esperança na pura espera*” (FREIRE, 1993, p. 8, grifo meu).

A esperança crítica não se fundamenta em um sujeito isolado com sua vontade ingênua. Não corresponde a uma ‘pura espera’, infértil, senão a um sonhar ativo que transforma o pensamento crítico em ação. Talvez seja verdade que nossa frágil natureza humana seja constituída por muitas esperas e esperanças. Talvez não nos seja possível viver sem em momento algum querer o que não é, sem ter expectativas ou de alguma maneira nos empenhar para realizar o que nosso desejo imagina para o futuro. E é verdade que entre esperanças ingênuas e esperanças críticas o melhor seria cultivar as segundas, isto é, compreender nossos sonhos como uma parte de um todo complexo, como um querer que não somente atua como condição para a mudança senão que reconhece ser também condicionado por nosso entorno.

Com premissas e argumentos distintos, Spinoza concordaria com esta conclusão. Diria-nos que diante da impossibilidade de uma compreensão global e efetiva da realidade, a esperança e o medo trazem mais vantagens à vida

comum que desvantagens. Se as pessoas não temessem males maiores ou não tivessem a esperança de uma vida melhor, elas não se uniriam em sociedade e assim encontrariam ainda mais obstáculos para a afirmação de suas próprias potências (E4 P54 Esc.). Apesar de envolver tristezas, ignorâncias ou impotências, a esperança cumpre uma importante função social.

Se a espera ingênua reflete uma profunda passividade ou impotência para pensar e agir, a esperança crítica da qual nos fala Freire seria para Spinoza uma espécie de mal menor. Menor porque possui efeitos de coesão social e porque pode, inclusive, auxiliar-nos a compreender os dados concretos das situações a serem modificadas. Não obstante, nascida de nossa impotência para entender por que as coisas são como são, a esperança seguiria sendo para Spinoza um afeto associado ao medo e à tristeza. Quanto mais nos esforçamos por viver sob a condução de uma compreensão efetiva e potente, tanto mais nos esforçamos por nos livrar do medo e por depender menos da esperança (E4 P54 Esc.). Neste sentido, Spinoza nos inspira a outras maneiras de habitar o presente em suas dimensões éticas e políticas, assim como a uma outra 'educação da esperança'.

Em clave spinozista, penso que a educação do desejar esperançoso passaria justamente pela desintensificação deste afeto. Este processo ocorreria através da afirmação de desejos mais ativos, expressos como compreensão complexa das relações sociais e como ação efetiva, instauradora de presentes mais justos e sábios, aqui e agora. A educação do presente através da coletivização da potência de pensar e de atuar cada vez mais justa e admiravelmente não estaria centrada no desejo de um certo futuro (não sendo, portanto, movida por supostas causas finais), mas no entendimento complexo e na ação comunitária que nos fazem menos atrelados a esperanças, mais atentos às condições atuais e mais realizadores do mundo que queremos.

É certo que Freire não se oporia à ideia de que é necessário conduzir uma transformação imediata dos processos que constituem nossa realidade ou viver a pronta construção do mundo que desejamos. Como vimos anteriormente, uma diferença crucial entre os autores residiria no papel destinado à esperança como condição necessária para a realização de mudanças sociais. Se para Freire a educação da esperança implica o cuidado para que esta última não deixe de existir e passe a ser cada vez mais crítica, desde uma perspectiva spinozista educar a esperança talvez signifique enfraquecê-la através do fomento ao entendimento e à ação efetivos, visto que este aumento em nossa potência de

pensar e agir nos tornaria menos dependentes ou desejosos de situações duvidosas.

Apesar deste e de outros desencontros teóricos, a vida e a obra tanto de Freire como de Spinoza atestam diversas forças comuns. A potência de seus pensamentos, sua inconformidade crítica frente às injustiças e à escravização das mentes, assim como a inspiração sempre atual de seus legados nos convidam a não esperar senão que a pensar complexamente e a atuar para a construção de um mundo melhor.

10 Generosidade e gratidão como boa vingança

*Pena e amizade:
dois sentimentos incompatíveis.*

Oliver Goldsmith

Pena e vingança

A imitação dos afetos é, para Spinoza, o mecanismo que nos permite compreender por que sentimos pena. Se a natureza de um corpo exterior é semelhante à natureza do nosso corpo, então a ideia do corpo exterior que imaginamos implicará uma afecção do nosso corpo semelhante à afecção do corpo exterior. Consequentemente, se imaginamos a alguém semelhante a nós experimentando algum afeto, essa imaginação expressará uma afecção do nosso corpo semelhante a esse afeto e, desta forma, em virtude do fato de imaginar uma coisa semelhante a nós experimentando algum afeto, somos afetados por um afeto parecido ao seu.³⁷ Assim como invejamos aqueles semelhantes que percebemos estar bem, sentimos pena daqueles que vemos estar mal, com maior ou menor intensidade a depender da força com a qual nos conectamos ao que nos afeta.³⁸ Sentir pena (*commiseratio*) é vivenciar uma tristeza acompanhada da idéia de um mal sofrido por um outro que imaginamos ser nosso

³⁷ EIII P27 D

³⁸ EIII P32 Esc

semelhante.³⁹ É um ‘sofrer com’ (*Mitleid*), sempre sinônimo de uma forma de fraqueza. Como fraqueza ou tristeza, a pena é, em si, má e inútil:⁴⁰ é um afeto pelo qual a potência de agir do corpo é diminuída ou refreada. As vozes de Spinoza e Nietzsche coincidem ao denunciar que a pena não é uma virtude, não nos potencializa, não nos permite compreender ou agir.

Nietzsche, porém, parece levar ainda mais longe sua reflexão sobre esta paixão triste. Propõe, por exemplo, que sentir pena de alguém é uma maneira de estabelecer uma desconfortável relação assimétrica, na qual aquele que sente pena é posto em uma posição superior à daquele a quem a pena se dirige. Zaratustra diz: “Envergonho-me de ter visto sofrer o que sofre, por causa da vergonha dele; e quando acudi em seu auxílio, feri-lhe rudemente o orgulho”.⁴¹ O afeto de pena seria, portanto, acompanhado tanto por um sentimento de auto-elevação como pela vergonha vivida por aquele que é posto em posição inferior. Por implicar o rebaixamento daquele a quem a pena se dirige, uma ferida em seu orgulho ou o seu envergonhamento, o afeto de pena instaura uma relação que invoca por parte de quem é objeto de pena uma retaliação ou vingança. Nietzsche sugere que “grandes favores não tornam ninguém agradecido, mas apenas vingativo; e mesmo o pequeno benefício, não sendo esquecido, torna-se um verme roedor”.⁴² Por este motivo, diante de um amigo que sofre, o filósofo recomenda ser para ele “um asilo”, mas para evitar o efeito de vingança que à pena se associa, diz que convém ser também “um leito muito duro”, “uma cama de campanha”. Já a relação com os mendigos por quem sentimos pena seria um beco sem saída, pois “desgosta-se uma pessoa por lhes dar; e desgosta-se por não lhes dar”.⁴³

A contribuição nietzscheana mais contundente talvez não se refira, no entanto, às explicações sócio-psicológicas da forte associação entre pena e vingança, mas sim à interpretação desses afetos como conceitos ontológicos. Foi por sentir pena dos homens que Deus morreu, anunciou o diabo a Zarathustra.⁴⁴ O amor de Deus pelos homens era o seu inferno – um amor entristecedor, compassivo, que aniquilou suas forças. Embora concorde com o fato anunciado pelo diabo, o homem mais feio contesta sua causa – diz que por Deus ver os

³⁹ EIII Def Af 18

⁴⁰ EIV P50

⁴¹ AZ II 25

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ AZ II 25

abismos dos homens, toda sua oculta ignomínia e fealdade, por sua pena não conhecer a vergonha, por ser o mais compassivo, curioso e importuno, por ser uma eterna testemunha que assiste a tudo, Deus sofreu com a própria morte a vingança perpetrada pelo homem.⁴⁵ A pena sentida por Deus acentuava a inferioridade humana e paralisava suas criaturas. Para agir e tentar afirmar finalmente sua própria vida, o homem teve que matar Deus.

Ressentimento

Não obstante, a vingança define-se como sendo um sentimento exclusivamente retaliador. Por ser sempre uma *reação* e não propriamente uma ação, envolve o risco de permanecer subordinado ao objeto que procura rechaçar.⁴⁶ Dirigido a Deus ou à vida como um todo, o sentimento de vingança é uma impotente negação da existência que, quando sublimada ou espiritualizada, se converte em ressentimento. Nietzsche distingue, portanto, vingança – que seria uma “intoxicação”, um sentimento de ódio e rancor, “uma grande loucura” – de ressentimento – “a loucura da vingança que adquiriu espírito” ou “a mais espiritualizada das revanches”. Poderíamos dizer que enquanto a vingança é um afeto reativo que segue a um mal causado, o ressentimento é um produto que deriva da internalização vasta e dispersa da vingança. A vingança é, para Nietzsche, a fonte mais significativa do ressentimento.

O ressentimento é, portanto, um estado geral que envolve uma vingança não efetuada e dissipada em sua relação com a vida. A pessoa ressentida é aquela que abandona sua esperança de atuar vingativamente e não mais age com base em um julgamento restaurador. Além de desistir de restaurar o mal que sente ter sido a ela causado, ela passa a desvalorizar seu próprio espírito vingativo e o converte em algo aparentemente positivo. A pessoa de espírito ressentido é aquela que considera a sua impotência de agir e de reverter o mal que experiencia como uma prova de sua bondade. A pessoa ressentida se orgulha, assim, por sofrer com equanimidade. Esta espiritualização da vingança é o que gera e mantém o conjunto de valores judaico-cristãos, apontada por Nietzsche como origem fundamental do ressentimento em nossa cultura.

⁴⁵ AZ IV 67

⁴⁶ GM II II

Em sua associação direta com a vingança e indireta com a pena, o ressentimento não se reduz a um sentimento, mas refere-se a um estado mental ou, mais amplamente, ao que Nietzsche define como um “modo de avaliação”. Disseminado como atitude enfraquecida, que a tudo recebe e interpreta com as lentes da passividade, o ressentimento modela-se como forma de vida. Assim, se para alguns a felicidade não se separa da atividade, no caso dos impotentes, dos escravos, repletos de setimentos venenosos e hostis,

a felicidade aparece essencialmente como narcosis, aturdimento, quietude, paz, sábado, distensão do ânimo e relaxamento dos membros, isto é, dito em uma palavra, como algo *passivo*. Enquanto a pessoa nobre vive com confiança e franqueza frente a si mesma, a pessoa de ressentimento não é nem franca, nem ingênua, nem honesta ou direta consigo mesma. Sua alma ‘olha de rabo de olho’, seu espírito ama os esconderijos, os caminhos tortuosos e as portas falsas, todo o encoberto a atrai, sua segurança, seu alívio.⁴⁷

Como negação impotente da vida, o ressentimento dá origem a muito do pensamento ocidental. Desviamos da imensa possibilidade que temos para afirmar a vida e a camuflamos com a metafísica, com noções de uma realidade transcendente, próprias de um espírito ressentido. O espírito da pessoa ressentida alimenta-se do seguinte raciocínio: este mundo, esta vida não tem sentido; por conseguinte, um outro mundo melhor deve existir acima ou para além deste. Como o sentido da vida não pode residir no aqui e agora; ele deve se encontrar em algum lugar além da vida, em Deus ou em um outro mundo. Desta maneira, o espírito ressentido se vinga do aqui e agora, matando-os.

Afirmção da vida

A afirmação da vida e do mundo como são, a celebração do aqui e agora através da expressão máxima de nossa potência é, para Spinoza, o caminho e a vivência a que chama liberdade. Assim como a filosofia nietzscheana se dedica à superação do mundo-espírito moralizado pelo ressentimento, o spinozismo também se erige em repúdio à nefasta experiência da vida como martírio. Ambos filósofos mostram-nos que a criação de um viver como pura afirmação reside no entendimento ativo de que tudo o que há é fruto da necessidade. *Amor fati* e *amor Dei intellectualis* são antídotos contra a pena, a vingança e o

⁴⁷ GM I 10

ressentimento estéril – são formas de vida rara e dificilmente conquistadas por aqueles que afirmam-se em potência e liberdade. Nas palavras de Spinoza:

Aquele que compreende retamente que todas as coisas se seguem em virtude da necessidade da natureza divina, e que se produzem segundo as leis e regras eternas da natureza, não encontrará em verdade nada que seja digno de ódio ou desprezo, nem terá pena de ninguém, senão que se esforçará, tanto quanto a virtude humana o permite, para “fazer o bem” —como se diz— e para estar alegre. A isso se soma que quem costuma ser tocado pela pena, e se comove diante da miséria ou das lágrimas alheias, faz coisas das quais logo se arrepende, tanto porque, se guiado pelo mero afeto, não faz nada que saiba com certeza ser bom, como porque as falsas lágrimas enganam facilmente.⁴⁸

A pena encontra, portanto, no entendimento ativo da necessidade a sua transformação. A tristeza ocasionada pela desapareção de um bem se mitiga, por exemplo, quando se compreende que este bem não podia ser conservado de nenhum modo. Assim também, nos diz Spinoza, vemos que ninguém sente pena de uma criança por esta não saber falar, andar e por viver vários anos como incosciente de si mesma.⁴⁹ Esse entendimento do caráter necessário das coisas parece ser para Nietzsche uma forma não apenas de afetar-se menos com tristezas, mas também uma maneira de ‘embelezar a vida’. Inversamente, se não é possível amar o que se nos apresenta, seja ele bom ou ruim, então talvez possamos simplesmente seguir em frente ou “passar”:

Olhando a grande cidade, Zaratustra, suspirou e ficou um longo tempo calado. Um louco furioso, movido por um forte espírito de desafeto e vingança, lhe havia prevenido que só encontraria o que há de mais deplorável naquele lugar.

“Também eu estou desgostoso nesta grande cidade. Aqui e ali nada há o que melhorar, nada há que piorar. Ai desta grande cidade! Queria ver já a coluna de fogo em que se há de consumir. Isto, contudo, tem o seu tempo e o seu próprio destino. A ti, louco, te dou este ensinamento a modo de despedida: por onde já não se pode amar, deve-se... *passar!*”⁵⁰

⁴⁸ EIV P50 Esc

⁴⁹ EIV P6 Esc

⁵⁰ AZ LI

“Por onde já não se pode amar, deve-se... *passar!*”. O amor ao destino aparece aqui não como uma resignação passiva aos males e tristezas que atravessam a vida, mas como uma espécie de fatalismo ativo que se assemelha ao amor intelectual spinozano: simultaneamente compreensão e aceitação do todo complexo que é a natureza. Para Nietzsche, o grande amor que é expressão de uma vida afirmativa, “está acima da pena, porque aquele que ama quer também... criar o que ama”.⁵¹ Distante da pena, da vingança e do ressentimento, a afirmação da vida como ela é equivale ao esplêndido ‘eu posso’ do artista – potência que é maximizada através do saber corpóreo de sua conectividade com o todo.

Generosidade, gratidão e a ‘boa vingança’

A pessoa que guia-se pela razão e que assim afirma-se em sua compreensão conectiva, diante do sofrimento e do ódio, é movida pela generosidade, e não pela pena ou vingança, ensina-nos Spinoza.⁵² As ações que seguem dos afetos ativos, isto é, que derivam do entendimento da necessidade, são mostras da força do caráter, os quais Spinoza divide em coragem (*animositas*) e generosidade (*generositas*). Generosidade é o desejo que, segundo os ditames da razão, engendra o esforço para ajudar a outras pessoas e a unilas a si em amizade. As ações que se referem somente ao bem do agente são chamadas de coragem ao passo que as que se dirigem ao bem dos outros é chamada generosidade.⁵³

Os que vivem segundo aconselha a razão se empenharão para retribuir ódio com amor, isto é, com gentileza.⁵⁴ As mentes não são conquistadas pela força, mas sim, nos diz Spinoza, por amor e generosidade.⁵⁵ O amor e a generosidade apresentam-se aqui como o oposto da vingança, como uma estratégia capaz de reverter discórdia em amizade. A generosidade é para Spinoza um afeto ativo, uma potência da alma que compreende, um desejo orientado pela razão rumo aos outros, uma força que produz a amizade. Como aponta Diego Tatián, existe uma relação de reversibilidade entre a fortaleza da alma que busca conservar-se e a generosidade enquanto força afetiva que se

⁵¹ AZ XXIV

⁵² EV P10 Esc

⁵³ EIII P59 Esc

⁵⁴ EIV P46 D

⁵⁵ EIV Ap II

empenha para realizar a conservação do outro.⁵⁶ Desde o *Tratado da correção do intelecto*, Spinoza reforça a ideia de que perseverar no ser possui uma dimensão coletiva: o esforço para que muitos gozem do conhecimento que é sinônimo de união com a Natureza participa da felicidade que é o uso máximo de nossas potências.⁵⁷ Este empenho para formar uma sociedade em que muitos desfrutem da alegria que é o exercício da razão não é altruísta nem egoísta – e sim uma mostra da compreensão dos laços de interdependência que nos unem, do entendimento de que somos mais fortes entre nossos pares e não em solidão.⁵⁸

Como desejo ativo, a generosidade não é para Spinoza uma obrigação heterônoma, uma norma transcendente ou um mandamento moral. Na ética, aparece vinculada à noção de amor.⁵⁹ Essa generosidade amorosa, exercício inteligente e auto-afirmador que se une às potências alheias, não vacila entre tristezas, projeções imaginativas ou dependências impotentes. Revela-se como uma forma de amor intelectual do todo que é a Natureza, o que vem a incluir um amor intelectual dos que são a nós semelhantes. Desde a maior distância possível dos afetos tristes de pena e vingança, a generosidade spinozista, defende Tatián, parece insinuar um vínculo que nos permite pensar a própria política como amor intelectual.⁶⁰

Em uma sociedade onde muitos são livres, o exercício da generosidade e da gratidão se intensificam.⁶¹ Para Nietzsche, a vida abraçada com liberdade e em sua inteireza inspira-nos a sentir-nos celebrativamente gratos. Do mais alto sentimento de alegria e potência, a gratidão (*Dankbarkeit*) traduz-se, segundo Nietzsche, como “boa vingança”:⁶²

Gratidão em tempo de colheita, vitória, paz – alguns acontecimentos invocam um *sujeito* em relação ao qual o sentimento se descarrega. Deseja-se que todas as coisas boas que acontecem a alguém, tenham sido *feitas* – deseja-se que haja feitor. Da mesma forma, diante de uma obra de arte, evoca-se quem a fez. O que é então esta evocação?

⁵⁶ Tatián, Diego. Ontología de la generosidad. In: Diego Tatián (comp.) *Spinoza. Cuarto coloquio*. Córdoba: Brujas, 2008, p. 464.

⁵⁷ TCI 14

⁵⁸ EIV P73

⁵⁹ EIV P46, EIV cap II, EV 10

⁶⁰ *Op.cit.* p. 466

⁶¹ EIV P71

⁶² KSA 9, 79 “Dankbarkeit als gute Rache”

Uma tentativa de equilibrar o que se percebe como benefícios recebidos, um 'dar de volta', uma forma de atestar nosso poder --- pois ao evocar aquilo que gera as coisas, afirma-se, decide-se, estima-se, julga-se: nos damos o direito de ser capazes de afirmar e de distribuir honras... O mais alto sentimento de felicidade e vida é também o mais alto *sentimento de poder*: a partir deste sentimento se evoca (a partir deste sentimento se inventa e se busca algo que tenha feito as coisas, um *sujeito*). A gratidão se apresenta como *boa vingança*: demandada e praticada onde a igualdade e a honra são mantidas firmes, onde a vingança é melhor efetuada.⁶³

Um espírito não ressentido é um espírito generoso e grato. Não por uma bondade maquiada e impotente, não pela frustração de não poder se vingar do mundo, não por assim praticar o gesto que o levará a uma vida melhor, mas porque seu entendimento acolhe o que há e o converte em poder próprio. Generosidade e gratidão são a vingança da pessoa sábia: são afetos que retribuem ao mundo, em um gesto difícil e raro, a pura afirmação da vida.

⁶³ KSA 9, 79 (minha tradução)

Referências

As seguintes abreviaturas são utilizadas para referir-nos às obras de Spinoza:

E = *Ética*

TCl = Tratado da Correção do Intelecto

TTP = Tratado Teológico-Político

As cinco partes que compõem a *Ética* são indicadas por algarismos romanos (EIV para se referir à quarta parte da *Ética*, por exemplo); P indica proposição; A axioma; D demonstração; Cor. corolário; Def. definição; L lema; Post. postulado; Pref. prefácio; Esc. escólio; Apênd. apêndice. As citações da *Ética* apresentadas neste estudo possuem como fonte a edição bilingue (latim/português) publicada pela Editora Autêntica, em junho de 2007, com tradução de Tomaz Tadeu.

- Achebe, C. (2013). Interview by Jerome Brooks. *The Paris Review*, 139. Recuperado de <http://www.theparisreview.org/interviews/1720/the-art-of-fiction-no-139-chinua-achebe>
- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Alatorre Frenk, G. (2013). Educar para la sustentabilidad y la gobernanza, desde un enfoque intercultural. En: Alatorre Frenk, G. y Jiménez Naranjo, Y. (coords.). *Construyendo la interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos*. Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 209-223.
- Alatorre Frenk, G. (2018). Sustentabilidad e interculturalidad como herramientas teórico-políticas para la transformación social. En: Baronnet, B., Merçon, J, y Alatorre Frenk, G. (coords.). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*. Colección Temas Estratégicos. Buenos Aires: Elaleph, pp. 33-44.
- Baker, D. y Tendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.
- Balibar, É. (1991). Racism and Nationalism. En: Etienne Balibar y Immanuel Wallerstein (ed). *Race, Nation, Class. Ambiguous identities*, Verso, London, 1991.
- Balibar, E. (1997) *Spinoza: From individuality to transindividuality*. Eburon Delft: Mededelingen vanwege het Spinozahuis 71, 36 p.
- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista española de pedagogía*, vol. 60, no. 223, p. 501-520.
- Baronnet, B.; Merçon, J.; Alatorre Frenk, G. (coord) (2018). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*. Colección Temas Estratégicos. Buenos Aires: Elaleph.
- Benjamin, W. (1993). *Experiência e pobreza*. São Paulo: Brasiliense.
- Bensusan, H. (2013). "Polemos Doesn't Stop Anywhere Short of the World On Anarcheology, Ontology, and Politics". *Anarchist Developments in Cultural Studies*, (2): 66-85.
- Bertely Busquets, M. (2011). "Educación superior intercultural en México", *Perfiles educativos*, vol. 33, UNAM, pp. 66-77.

- Boege, E. (2018). Éticas comunitarias, políticas de la naturaleza y perspectivas del Sur global. En: Baronnet, B., Merçon, J, y Alatorre Frenk, G. (coords.). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*. Colección Temas Estratégicos. Buenos Aires: Elaleph, pp. 45-58.
- Carl, J. (2009). "Industrialization and Public Education: Social Cohesion and Social Stratification". *International Handbook of Comparative Education*, pp. 503-518.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cevallos Tejada, F. (2012). *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito: Contrato Social por la Educación en Ecuador.
- Chauí, M. (2002). Poder e liberdade: a política em Espinosa. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n. 4, p. 9-44.
- Chauí, M. (1990) Laços do desejo. In: Novaes, Adauto (Org.) *O Desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 19-67.
- Consejo de Ancianos Yoreme. (2011). *Una espina es un bosque de advertencias. Wepo wicha senu aniata nooka*. Mexico City: Itaca.
- Crutzen, Paul. J. (2002). "Geology of mankind". *Nature*, vol. 415, no. 3, p. 2011-2015.
- Dávalos, P. (2008). *Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (el Buen Vivir) y las teorías del desarrollo*. Quito: Boletín icci.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deleuze, G. (1969). *Spinoza et le problème de l'expression*. Paris: Les Éditions de Minuit, 336 p.
- Deleuze, G. (2002). *Espinosa: filosofía práctica*. São Paulo: Escuta.
- Descola, P. (2010). *Diversité des natures, diversité des cultures*. Paris: Bayard.
- Descola, P. (2013). *Beyond nature and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Descola, P. and Pálsson, G. (2001). *Naturaleza y sociedad. Perspectivas antropológicas*. Mexico City: Siglo XXI.
- Dietz, G. (2014). "Universidades interculturales en México", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, IIE-UIV, pp. 319-326.
- Espinosa, B. (1997). *Tratado da correção do intelecto*. Coleção Os Pensadores. Tradução de Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: Nova Cultural, pp. 103-139.
- Estrada-Ochoa, A. C. (2009). "Naturaleza, cultura e identidad. Reflexiones desde la tradición oral maya contemporánea". *Estudios de cultura maya*, (34): 181-201.
- Fábregas Puig, A. (2008). "La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas". En: Mato, D. (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp. 339-348.
- Fals-Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con la investigación acción participativa*. Bogotá: CINEP.
- Fanon, F. (2003). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid: Pre-textos.
- Foucault, M. (1989). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990) "Qu'est-ce que Les Lumières?". En: *Dits et écrits, 1954-1988*. Paris: Gallimard, p. 562-578.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes y prácticas para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García-Campos, H. (2013). Sustentabilidad e Interculturalidad en las Instituciones Interculturales de Educación Superior en Latinoamérica y México. Una experiencia desde la Universidad Veracruzana. En: Alatorre Frenk, G. y Jiménez Naranjo, Y. (coords.). *Construyendo la interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos*. Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 125-140.
- García-Campos, H. (2013). A la luz del Buen Vivir. El México profundo nos sigue interpelando. En: Baronnet, B., Merçon, J. y Alatorre Frenk, G. (coords.). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*. Colección Temas Estratégicos. Buenos Aires: Elaleph, pp. 71-82.
- González Ortiz, F. (2007). "Cultura y desarrollo desde la interculturalidad: breve recuento de la primera Universidad Intercultural de México", *Ra Ximhai. Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, vol. 2, núm. 3, UAIM, pp. 243-272.
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento. Publicación Internacional de la Agencia Latinoamericana de Información. Separata: Destacques del Foro Social Mundial*, 2-4.
- Harding, S. (1987). Is there a feminist method? En: Sandra Harding (ed.). *Feminism and methodology*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 18-32.
- Holbraad, M. (2012). *Truth in motion. There cursive anthropology of Cuban divination..* Chicago: University of Chicago Press.
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kausay (Buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. En: *Ecuador en Debate. Acerca del Buen Vivir*. Quito: Centro Andino de Acción Popular (CAAP), no. 84, p. 57-76.
- Jung, C. G. (2014). *The archetypes and the collective unconscious*. Londres: Routledge.
- Keller, C. (2014). *Anarchaeology. An artistic essay film*. 12 min. Retrieved from: <https://vimeo.com/108611756>
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*, Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos: ensayo de antropología simétrica*. México: Siglo XXI.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Mexico City: Siglo XXI.
- Lópes Martín, F. J. (2012). *Representaciones del tiempo y construcción de la identidad entre España y América (1580-1700)*. Editorial de la Universidad de Huelva, España.
- Marx, K. (2012). *Obra selecta: Antología de textos de economía y de filosofía; Manuscritos de París; Manifiesto del partido comunista*. Edición Jacobo Muñoz. Madrid: Editorial Gredos.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC.
- Merçon, J. (2017). Buen Vivir: Una casa en construcción. En: Paradowska K. (coord.). *Tejiendo utopías*. México: Universidad Veracruzana, p. 9-14.
- Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez-Madrado, C. y Escalona, M. A. (2014). "¿Diálogo de saberes?", *Decisio*, núm. 38, pp. 29-33.

- Meseguer, A. C. (1991). Aión, Chrónos y Kairós: la concepción del tiempo en la Grecia Clásica. *La (s) otra (s) historia (s): una reflexión sobre los métodos y los temas de la investigación histórica*, n. 3, p. 33-70.
- Meseguer, S. (2018). *Educación superior intercultural, aprender en y como comunidad*. En: Baronnet, B., Merçon, J, y Alatorre Frenk, G. (coords.). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*. Colección Temas Estratégicos. Buenos Aires: Elaleph, pp. 139-150.
- Mignolo, W. (2012). *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*, New Jersey: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2016). La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista Chilena de Literatura*, v. 47, p. 91-114. Recuperado de <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/39564>
- Monroy Gómez, M. B. (2016). Economías solidarias y educación intercultural. En: Boris Marañón Pimentel (coord.) *Buen vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: UNAM, p. 188-205.
- Moore, J. W. (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History and the Crisis of Capitalism*. Oakland: PM Press.
- Nietzsche, F. (1967). *On the genealogy of morals*. Translated by Walter Kaufmann. New York: Vintage.
- Nietzsche, F. (1976). *Thus Spoke Zarathustra*. Translated by Walter Kaufmann. New York: Random House.
- Nietzsche, F. (1980). *Kritische Studienausgabe*. Berlin: de Gruyter.
- Nietzsche, F. (1978). Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. En: *Nietzsche. Coleção Os Pensadores*. Abril Cultural, São Paulo, 1978, p. 39-70.
- Pellicer, C. (1946). *Discurso por las flores*. Mexico City: Cultura.
- Porchia, A. (2006). *Voces reunidas*. Valencia: Pre-Textos.
- Porto Gonçalves, C. W. (2001). *Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Siglo XXI, p. 5-30.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana. *Revista de la Universidad Bolivariana*, v. 8, no. 22, p. 121-136.
- Pozo-Andrés, M. M. (2000). *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO, p. 201-246.
- Ravven, H. (2001). Spinoza's materialistic ethics: the education of desire. In: Lloyd, Genevieve (Ed.) *Spinoza: Critical Assessments*. Vol. 2. Londres: Routledge, pp. 311-331.
- Recinos, A. (ed.). (1947). *Popol Vuh: las antiguas historias del Quiché*. Mexico City: Fondo de Cultura Económica.
- Rubio López, M. y Rubio Pacheco, B. (2016). Unidad, desarrollo y compromiso, Undeco: el cooperativismo como opción de educación y transformación social desde lo local. En: Boris Marañón Pimentel (coord.) *Buen vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: UNAM, p. 175-187.

- Sánchez-Álvarez, M. (2011). “Revaloración, iluminación, crítica y pragmatismo: nociones y paradigmas en la enseñanza de lo socioambiental en las universidades interculturales”, *Desarrollo, Ambiente y Cultura*, vol. 1, núm. 1, sin paginación.
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Santos, B. S. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del Conocimiento y la Emancipación Social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Schmelkes, S. (2003). “Educación superior intercultural: el caso de México”. Conferencia dictada en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Vincular los Caminos a la Educación Superior*, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES.
- Schmelkes, S. (2008). “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos”. En: Mato, D. (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina* (pp. 329-337). Caracas: UNESCO–IESALC.
- Shiva, V. (1993). *Monocultures of the Mind: Biodiversity, Biotechnology and Agriculture*. New Delhi: ZedPress.
- Simondon, G. (1964). *L'individu et sagemèsephysico-biologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2013). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Spinoza, B. (1986). *Tratado teológico-político*, traducción, introducción, índice analítico y notas de Atilano Domínguez. Madrid: Alianza.
- Spinoza, B. (1997). *Tratado da correção do intelecto*. Tradução Carlos Lopes de Mattos. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
- Spinoza, B. de. (1677/1994). The Ethics and Letters. In: Curley, E. (Ed. And Translation to English). *The Ethics and other works. A Spinoza Reader*. New Jersey: Princeton University Press.
- Spinoza, B. de. (1677/1997). *Ética*. Coleção Os Pensadores. Tradução de Joaquim de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural.
- Spinoza, B. de. (1677/1997). *Tratado Político*. Coleção Os Pensadores. Tradução de Manuel de Castro. São Paulo: Abril Cultural.
- Spinoza, B. de. (1670/2003). *Tratado Teológico-Político*. Tradução e comentários de Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes.
- Spinoza, B. de. (2006). *The essential Spinoza: ethics and related writings*. New York: Hackett Publishing.
- Spinoza, B. de. (1677/2007). *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica.
- Spinoza, B. de. (1925). *Opera*. Edição organizada por Carl Gebhardt pela Heidelberg Akademie der Wissenschaften. Vol. 2. Heidelberg: C. Winters, Versão Eletrônica.
- Spinoza, B. de. (1994). *The Ethics and Other Works. A Spinoza Reader*. Tradução ao inglês de Edwin Curley. Princeton: Princeton University Press, 280 p.
- Tapper, R. (1994). “Animality, humanity, morality, society”. In: *What is an animal?* Tim Ingold (ed.). New York: Routledge, pp. 47-61.

- Tarde, G. (2018). *Monadologia e sociologia e outros ensaios*. São Paulo: UNESP.
- Tatián, D. (2008). "Ontología de la generosidade". En: *Spinoza. Cuarto Coloquio*. Córdoba: Brujas, pp. 455-467.
- Terán, S. and Christian R. (1992). *Relatos del centro del mundo* (Vol. 1). Gobierno del Estado de Yucatán, Secretaría de Educación, Instituto de Cultura de Yucatán.
- Toledo, V. (2003). Ecología, espiritualidad y conocimiento. *De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. México. Universidad Iberoamericana, PNUMA, Grupo Editorial Formato.
- Villasante, T. (2002). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Madrid: El Viejo Topo.
- Viveiros de Castro, E. (1998). "Cosmological deixis and Amerindian perspectivism", *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4 (3): 469-487.
- Viveiros de Castro, E. (2004). "Le don et le donné: trois nano-essais sur la parenté et la magie". *Ethnographiques*, Retrieved from <http://www.ethnographiques.org/IMG/pdf/ArCastro.pdf>
- Viveiros de Castro, E. (2008). "Xamanismo transversal: Lévi-Strauss e a cosmopolítica amazônica". *Lévi-Strauss: leituras brasileiras*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Viveiros de Castro, E. (2009). *Métaphysiques cannibales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Zourabichvili, F. (2002). *Le conservatisme paradoxal de Spinoza: Enfance et royauté*. Paris: PUF.