

# Voces *de la* filosofía *de la* educación

*Prólogo de María García Amilburu*

*f*

Irazema Edith  
Ramírez Hernández

*Compiladora*

*ediciones  
del lirio*





**BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL  
VERACRUZANA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”**

Prof. Fidel Hernández Fernández  
*Director*



**ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
VERACRUZANA “DR. MANUEL  
SUÁREZ TRUJILLO”**

Dr. Óscar Manuel Ceballos Lozano  
*Director*



**CLACSO**

**CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIEN-  
CIAS SOCIALES - CONSELHO LATINO-  
AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Pablo Gentili  
*Secretario Ejecutivo de CLACSO*

Fernanda Saforcada  
*Directora Académica*

Lucas Sablich  
*Coordinador Editorial*



**EDICIONES DEL LIRIO DE S.A. DE C.V.**

Gustavo Peñalosa  
*Director General*

Ruben Mendieta  
*Coordinador de Publicaciones*

Carlos Pineda  
*Director Editorial*

Marco Basilio y Patricia Reyes  
*Unidad de Diseño*

---

Víctor Gutiérrez

*Coordinador de la colección Voces de la Educación*

---

Fotografía

*Héctor Vicario*

Diseño Editorial y cubiertas

*Patricia Reyes*

Primera edición: abril de 2015

México, D.F.

D.R. Víctor Gutiérrez

D.R. Ediciones del Lirio

ISBN: 978-607-8371-83-9

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

In memoriam  
*Guillermo Hoyos Vásquez*

# Índice

- 9 | Prólogo  
*María G. Amilburu*
- 13 | Introducción  
*Irazema Edith Ramírez Hernández*
- 21 | La filosofía de la educación desde una hermenéutica  
analógico-icónica  
*Mauricio Beuchot*
- 37 | Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar  
derechos humanos en contextos (neo)coloniales  
*Alcira B. Bonilla*
- 73 | Filosofía y educación en España en el primer tercio del  
siglo xx: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía  
*Ángel Casado*
- 103 | La ética docente entre la hospitalidad  
y el acontecimiento  
*Carlos A. Cullen*
- 113 | Educación y política: el gobierno de la educación como  
tema de la agenda filosófica contemporánea  
*Pablo da Silveira*

145	Paul Ricœur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación <i>Tomás Domingo Moratalla</i>
173	Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa <i>Silvio Gallo</i>
205	De la educación en general a la de nuestra América en particular, en el mundo de hoy <i>Mario Magallón Anaya</i>
229	La educación de la virtud, según Tomás de Aquino <i>Enrique Martínez</i>
271	Phrónesis y analogía como fundamento de una educación en virtudes <i>Irazema Edith Ramírez Hernández</i>
291	La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. <i>Gerardo Ramos Serpa</i>
307	Una universidad para la liberación: la filosofía educativa de Ignacio Ellacuría <i>Héctor Samour</i>
333	Biodata

## *Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa\**

---

SILVIO GALLO

*O sonho revela a verdade atrás da qual se encontra o  
pensamento.*  
Kafka, fragmentos de cadernos e folhas soltas, sem data

*Ele tem sonhos; foi criado quando os sonhos eram  
populares. Agora só tem a realidade.*  
Philip K. Dick, Vozes da Rua

*A palavra formação é uma dessas palavras caídas. Caídas  
e esquecidas. A velha ideia de formação nos parece  
agora irremediavelmente anacrônica.*  
Jorge Larrosa, Nietzsche & a Educação

### *Modernidad, representación y formación.*

Puede decirse que el proyecto filosófico de la modernidad se desdobló en dos polos principales. Uno de ellos es aquel del acceso al conocimiento, que implicó la búsqueda de un método que nos permitiera el acceso al conocimiento verdadero, el otro es aquel de la política, que se preocupa de la construcción de las sociedades democráticas, y que garante la participación efectiva de todos y cada uno. En ambos proyectos, hay un concepto que se destaca como central: el concepto de sujeto. El proyecto moderno se ampara en la

---

\* Traducción de María José Gomes.

noción de un sujeto de conocimiento y de un sujeto político, que se desdoblán en diversas facetas.

El concepto moderno de sujeto tiene su implicancia en la idea de autonomía de sus acciones. El sujeto es justamente aquel que no puede estar sujetado, ya sea por la naturaleza, por un dios o por otros seres humanos. La autodeterminación del sujeto es, tal vez, su característica central. Pero esa autonomía precisa ser conquistada: para usar las palabras de Kant, es necesario que el sujeto salga de su condición de minoridad y alcance la adultez, por el pleno uso de la razón.<sup>1</sup> Emancipación, para decirlo en una palabra. Y a esa emancipación se puede llegar, además de por otras vías, también por el proceso educativo, a través de la formación del sujeto humano.<sup>2</sup>

Así, si es posible afirmar que el proyecto moderno estuvo centrado en la constitución del sujeto político y del sujeto que conoce, también se puede decir que el proyecto moderno fue, en gran parte, un proyecto de educación, de construcción de sujetos humanos capaces de, en forma auto-centrada, actuar en el mundo para transformarlo. Y en el proyecto moderno de educación, un concepto clave fue el de *formación*. Para tomar solo dos de entre los ejemplos más significativos de la filosofía de la educación moderna, nos quedaremos con Kant y Rousseau.

- 
- 1 Esta es la célebre respuesta de Kant (2007) en su famoso texto publicado en 1794, *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?*, texto exhaustivamente trabajado en el campo de la filosofía de la educación para pensar la formación humana.
  - 2 Aunque no sea el objetivo de este texto desarrollar esta cuestión es imposible no citar la crítica contemporánea de Jacques Rancière (2002) a la emancipación pensada por Kant. En *El maestro ignorante* el filósofo francés afirma que la sociedad pedagogizada moderna, centrada en la enseñanza como explicación, no puede emancipar, una vez que la lógica de la explicación se ve implicada en una regresión al infinito: siempre habrá algo a ser explicado por alguien más sabio. Esto implica el hecho de que nadie se emancipa efectivamente, pues siempre se está en dependencia de alguien para aprender algo nuevo. Para Rancière, solo se puede salir de este juego cuando abandonamos la lógica de la explicación y partimos del principio que él denomina “igualdad de inteligencias”.

Kant, en sus lecciones sobre pedagogía en las décadas de 1770 y 1780, afirmaba que solo la disciplina puede impedir que el ser humano se desvíe de su destino, o sea, de la realización de la humanidad que lleva en sí, cayendo en la animalidad (1996, p.12), para anunciar que “el hombre necesita cuidados y formación. La formación comprende la disciplina y la instrucción”<sup>3</sup> (ídem, p.14). El hombre humano no nace completo; a pesar de que traiga en sí una “naturaleza humana”, ella precisa ser cuidada y después cultivada por la disciplina y la instrucción, formando, efectivamente, en aquel ser, un ser humano. Es por esto que Kant es enfático al afirmar: “solo gracias a la educación el hombre puede convertirse en un verdadero hombre. Es lo que la educación hace de él” (ídem, p.15). Sin educación, sin formación, no existe, entonces, ser humano.

Rousseau no es menos enfático. En los primeros párrafos del Libro I del *Emilio*, presenta una analogía con la agricultura, afirmando que “las plantas se forman por la cultura, y los hombres por la educación” (1995, p.8). No se nace completo, el ser humano pequeño necesita ser cuidado, nutrido, educado para que devenga un ser adulto y plenamente humano. Y todo aquello que no poseemos al nacer, o no poseemos en cantidad suficiente, nos es provisto por el proceso educativo.

La formación, por lo tanto, es central en la constitución del humano. No se nace plenamente humano, pero es necesario darle forma a esa humanidad en cada uno, proceso este que se encuentra a cargo de la educación. Siguiendo esta misma lógica, se puede decir que nadie nace sujeto de sí, autónomo, sino que adquiere esa autonomía por el proceso educativo. En una tradición más específicamente alemana, el tema de la formación obtuvo un tratamiento más abarcador, no restringido a la educación en su aspecto más escolar, sino constituyéndose como *Bildung*, muchas veces expresadas en los romances de formación, de los cuales Goethe y su *Wilhelm Meister*, sea, tal vez, una de las máximas expresiones.

---

3 Todas las citas del presente texto son traducciones al español de las versiones de los textos en portugués, queremos decir con esto que no son las versiones que se encuentran ya traducidas, oficialmente, al español.



No es el propósito de este texto, de todas maneras, trazar la historia de estos procesos de formación en su relación con el concepto moderno de sujeto, tampoco explorar algunos de sus aspectos o incluso sus meandros. Por el contrario, la intención es problematizar esta cuestión, preguntando si en nuestros días aún tiene sentido afirmar a la formación humana como centralidad. Serán buscados, en algunos otros filósofos contemporáneos, elementos para pensar la educación en otra clave conceptual.

Vayan, en esta dirección, dos observaciones. La primera es que los conceptos de sujeto y de formación fueron pensados en la modernidad en clave de una filosofía de la representación. Según Deleuze, la filosofía de la representación ha colonizado el pensamiento occidental desde Platón.<sup>4</sup> Su principio básico, aunque ella se haya presentado de las maneras más diversas, es el que presenta el pensamiento como *representación del mundo* y, por lo tanto, la cuestión de la verdad se relaciona con la articulación de la representación con aquello que ella representa. Representando el mundo, el pensamiento es repetición, no creación. La clave de la verdad está en la buena representación, que repite el representado en todos sus detalles. Pensados en esa clave de lectura del mundo, sujeto y formación son permeados por la verdad: la “verdad” del sujeto, la “verdadera” formación. La modernidad filosófica no persiguió otra cosa. En otra dirección, crear, en el pensamiento, no repetir, significaría justamente perder el compromiso con la verdad del pensamiento como representación.<sup>5</sup>

---

4 Véase el profundo análisis que de este problema realiza Deleuze en *Diferencia y Repetición* (Deleuze, 2006)

5 Perder el compromiso con la verdad como representación adecuación no significa, igualmente, perder todo compromiso con la verdad. La noción de verdad también cambia de perspectiva, deja de ser comprendida como adecuación para cumplir un efecto. Por ejemplo, Deleuze y Guattari (1992) afirman que no cabe a un concepto ser “verdadero” (en la medida en que él no es representación), pero sí importante e interesante, o sea, que haga movilizar otros actos de pensamiento, que sirva como herramienta de pensamiento, posibilitando otras creaciones. Según Zourabichvili (1996, p. 112), “La verdad, según Deleuze, es el afecto (sensación/sentido), como colocación en perspectiva de posibilidades de existencia heterogéneas. Ella es el surgimiento de la distancia en la existencia, de la divergencia en el

La segunda observación es que sujeto y formación, en clave de representación, fueron pensados como realidades intrínsecamente humanas. No se habla de sujeto o de formación en relación a un animal o a una cosa. Solo en relación a seres humanos. Kafka realizó una parodia por demás interesante, a los romances de formación alemanes.<sup>6</sup> En el cuento *Un informe para una academia*, el narrador es un mono que se transforma en humano y les explica a los académicos cómo se dio ese proceso. Buscando una *salida* para su condición de cautivo, el mono se da cuenta que solo la conseguirá si se comporta como los humanos. Entonces, pasa a imitarlos: escupe en el piso y en los otros, fuma pipa, bebe agua ardiente y, finalmente, aprende a hablar. Luego es el proceso del aprendizaje, que no deja que su naturaleza de mono escape y, con mucho esfuerzo, pueda llegar “a la formación media de un europeo” (Kafka, 1999, p. 71). La ironía de Kafka se explicita. El proceso de formación, que hace que el mono se vuelva humano, es un proceso de *deformación*, que no deja que la “naturaleza de mono” escape del mismo. Pero él confiesa: aunque viva como un europeo rico y culto, a la hora del sexo se permite “pasar bien [con una pequeña chimpancé semi-amaestrada] a la manera de los monos” y completa: “durante el día no quiero verla; pues ella tiene en su mirada la locura del perturbado animal amaestrado; eso solo yo lo reconozco y no puedo soportarlo” (ídem, p.72).

El cuento de Kafka ironiza con la idea de formación, al colocar como personaje narrador un no-humano. A pesar de ser un no-humano que se transformó en humano (¿no es eso de lo que hablaban Kant y Rousseau, transformarse en humano por la educación?), él confiesa que, en su intimidad, en los momentos de deseo sexual, permanece mono y es con una mona con quien se divierte. La formación aparece entonces, como una deformación necesaria para alcanzar un fin específico. En el caso del mono-personaje, encontrar una *salida*.

---

mundo. La verdad es diferencia ética, evaluación de modos de existencia inmanentes en su sistema disyuntivo”.

6 Vale recordar que Kafka era un judío checo, pero que escribió en alemán. Por lo tanto, su relación con la cultura, la lengua y la literatura alemanas eran estrechas, lo que da fuerza a su parodia del *Bildungsroman*.

No la libertad, él frisa esa aspiración de los humanos, pero que tal vez solo los animales conozcan, pues “es muy frecuente que los hombres se burlen unos de otros, con libertad”. Y así como la libertad figura entre los sentimientos más sublimes, también el ludibrio, la burla, correspondiente, figura entre los más elevados” (Kafka, 1999, p. 64). Aquí Kafka parece anticipar la crítica deleuziana a la filosofía de la representación: la libertad como concepto, como representación, no pasa de un engaño, aunque sea de los más sublimes. Más allá de la ilusión metafísica de la libertad, se trata de inventar salidas. La salida del mono de su prisión fue la salida de su condición animal, para adentrarse en la condición de humano. Una emancipación. El alcanzar la “mayoridad” kantiana, aunque en su intimidad, guardara la minoridad de mono.

Si me remito a Kafka y a su cuento irónico, no es solamente para ejemplificar lo a contramano de la idea moderna de formación, sino también para mostrar su amago. Los conceptos de sujeto y de formación, en el ámbito de la filosofía de la representación moderna, son pensados, repito, como exclusivamente humanos. En un libro provocador, el filósofo contemporáneo Jean-Marie Schaeffer defiende lo que él denomina “el fin de la excepción humana”. Describiéndolo de la manera más breve posible, él afirma que la filosofía ha lidiado con una tesis que defiende el hecho de que el hombre es una excepción de la naturaleza, en la medida en que solo él es dotado, por ejemplo, de libertad y de razón. Esas dos características son definidas de forma auto-referenciada, separando al hombre de los animales.

En cuanto a la racionalidad Schaeffer (2007, p. 24) afirma que:

El hombre es el origen y el fundamento de toda forma de razón; entonces, la razón es el principio auto-constitutivo de su propia validez; de la misma manera, ella es el fundamento trascendental de toda validación objeto y de toda normatividad objetivista; el hombre es entonces irreductible a todo determinismo “externalista”, una vez que, en tanto ser de razón, él constituye el origen de toda validación, y notoriamente de toda validación “objetiva”, que no es sino la forma de razón que él da al medio ambiente.

Así, racionalidad y libertad, está comprendida como la capacidad de autodeterminación, van a ser los fundamentos de la noción humana de sujeto:

La esencia propiamente humana del hombre reside en el hecho de que él es constitutivamente Sujeto – el lugar a partir del cual la objetividad como tal se encuentra constituida. Ahora bien, quien dice Sujeto dice conciencia y conciencia-de-sí. Si la objetividad está en una dependencia radical en relación al Sujeto, es entonces porque él mismo la instituye, al auto-constituirse simultáneamente como conciencia-de-sí y conciencia del mundo. (SCHAEFFER, 2007, p. 24)

Racionalidad y libertad son dos formas de una misma perspectiva fundacional, que tiene sus orígenes en una tesis teológica, aquella del hombre como creación de un dios, el único ser creado a su imagen y semejanza. Esa tesis hace que el hombre sea, él mismo, el origen y el fundamento de su “excepcionalidad”. No entraré en los detalles del profundo análisis que realiza Schaeffer sobre la tesis de la excepcionalidad humana; la traigo a colación para reforzar que las ideas modernas de sujeto y de formación son parte constitutiva de este tipo de hipótesis. Destacaré solo su afirmación de que ella es resultado de la conjunción de cuatro perspectivas: la afirmación de una *ruptura óptica* en lo vivido, que defiende que el hombre es diferente de los demás seres vivos; la afirmación de un dualismo *ontológico* de lo humano, que apunta a que este se constituye en un plano “material” y en un plano “espiritual”; una *concepción gnoseocéntrica* del ser humano, que afirma que lo que tiene de propiamente humano el ser humano es el conocimiento; y la afirmación de un *ideal cognitivo anti-naturalista*, que separa la conciencia de la naturaleza.

La cuestión, sin embargo, es que Schaeffer (2007, p. 38) apunta justamente a la no sustentabilidad de la tesis de la excepción humana, afirmando que “ los progresos actuales de la neurociencia y de la psicología podrían, a corto plazo, volver obsoleto el fundacionalismo de la ontología del sujeto”.

Ahora, de frente a la paradoja kantiana de la formación y frente a la afirmación del fin de la excepción humana, realizada por Schaeffer, ¿tendrán sentido, incluso, las ideas fundacionales y representacio-

nales de sujeto y de formación que balizaron el proyecto moderno de educación? ¿Cómo podemos pensar la problemática educativa contemporáneamente?

### *Sobre la necesidad de un nuevo concepto.*

En un pequeño texto de 1988, titulado *Respuesta a una pregunta sobre el sujeto*, Gilles Deleuze afirma que cualquier concepto, en filosofía, cumple siempre una o más funciones, ya sean intrínsecas –lo que él denominaba variables interiores–, los elementos propios de cada sujeto, o extrínsecas– las variables exteriores, o sea, los estados de cosas, las condiciones históricas, la problemática a la cual el concepto responde. Expuesto esto, dice que no tiene mucho sentido *criticar* un concepto; si un concepto ya no responde a la problemática que lo suscitó, si emergieron otras cuestiones que lo enfrentan, es más productivo buscar, crear otro(s) concepto(s) para hacer frente a los problemas que vivimos.

Sobre el concepto de sujeto, Deleuze afirma que cumplió en la modernidad filosófica dos funciones básicas, una de universalización y otra de individuación. De Descartes a Husserl, en el acto de conocimiento o en el acto político, el sujeto permite que un individuo se constituya como persona, que comporta una universalidad al mismo tiempo que, en ella misma, es un individuo. El sujeto es universal en la medida en que carga con la universalidad de lo humano; pero al mismo tiempo individualiza, hace que cada uno sea cada uno. El sujeto está, así, atravesado por la identidad. Están ligadas al concepto moderno de sujeto nociones como las de individuo, persona, entre otras, que portan el mismo tipo de relación entre universal y particular, entre universalización de principios e individuación de características.

De acuerdo con Deleuze, lo importante es saber si este concepto moderno de sujeto, aún responde a nuestro campo problemático; y él afirma que no.

En nuestros días, “las funciones de singularización invadieron el campo del conocimiento, a favor de nuevas variables de espacio-tiempo” (Deleuze, 2003<sup>a</sup>, p. 237). La función de la singularidad substituye

a la de la universalidad en nuestro campo problemático, imponiendo nuevos conceptos, como agenciamiento o dispositivo, por ejemplo, que no poseen una relación cualquiera con el concepto de sujeto y su campo problemático. Para Deleuze (2003<sup>a</sup>, p. 237), “el múltiplo se vuelve sustantivo, multiplicidad, y la filosofía es la teoría de las multiplicidades, que no se reportan a cualquier sujeto previo”. En este contexto, nuevas individuaciones emergen: las singularidades pre-individuales y las individuaciones no-personales, que Deleuze propuso llamar *becceidades* y de las cuales trató en otros textos, muchas veces haciendo referencia a Gilbert Simondon y a Gabriel Tarde.

No se trata, pues, de criticar el concepto moderno de sujeto; él cumplió muy bien sus funciones y es gracias a los filósofos modernos que lo pensaron, que hoy podemos ser confrontados por otros problemas. Pero, por otro lado, tampoco se puede tomar este concepto, una vez que en nuestro campo problemático él ya no tiene lugar, ya no responde a sus funciones.

Ahora bien, si el tema moderno de la formación fue pensado en el contexto de una filosofía del sujeto ¿tendrá aún sentido hablar de formación? Con Deleuze responderíamos que no. Agregándole a la filosofía de la multiplicidad y de la singularidad de Deleuze, la sátira kafkiana y la crítica de Schaeffer a la tesis de la excepcionalidad humana, podemos decir que se vuelve urgente pensar la cuestión educativa en otras dimensiones de espacio-tiempo, más allá de la idea de formación.

El tema puede ser bien explorado a partir de las contribuciones de tres filósofos contemporáneos: Nietzsche y su emblemática rotura con el proyecto moderno, pensando el más allá-del-hombre, un posible “más allá-formación”, o mismo evidenciando la imposibilidad de la formación; Deleuze y la idea del aprender como acontecimiento, bien como la noción de un devenir menor, a contramano del apelo kantiano a la mayoría; y Foucault, con la idea de una experiencia de sí, de la construcción de sí y de la vida como obra de arte, en dirección a una estética de la existencia. En este artículo, por cuestiones de extensión, serán tratados los dos primeros; quedando Foucault para otra oportunidad.

***La transición nietzschiana: más allá-formación y formación imposible.***

Comencemos con Nietzsche. En sus textos de juventud, concernientes a la problemática educativa, el filósofo, preocupado con la degradación de la cultura alemana, defiende un proceso educativo que permita el cultivo de sí, la formación clásica y profunda que no impida que las genialidades se manifiesten, sino que las estimule. En ese proceso de cultivo de sí hay una cuestión central: la superación. Educarse, cultivarse, es superarse, es ir más allá de sí mismo, siempre. Para el filósofo se trata de elegir un modelo, un filósofo-educador –como se sabe, su elección fue por Schopenhauer– que presente las características más nobles; un modelo, no para ser seguido, imitado, sino un modelo a ser superado. Superación, pues ir más allá de sí mismo es la palabra-clave en el proceso de cultivarse, educándose contra su tiempo.<sup>7</sup>

A partir de *Así Habló Zaratustra* sus consideraciones sobre el tema cambian bastante. El prólogo de esa obra intrigante ya está harto de cuestionamientos al tema aquí enfocado. El tono del texto refiere a la tradición del *Bildungsroman*; pero, como en el caso del cuento de Kafka, parece ser una sátira. El personaje Zaratustra, de 30 años de edad, se retira del convivio humano para vivir en las montañas, donde permanece por 10 años. Pasado este período, precisa volver a convivir con los humanos, para compartir con estos lo aprendido. Pero aquello aprendido, en sentido contrario a la tradición moderna, fue la insignificancia y la inmundicia humanas, no su pretensión de grandeza. Zaratustra viene para anunciar que lo humano no está más que de paso.

Recorto algunos pasajes emblemáticos:

*Yo os enseñe el ultra-hombre.* El hombre es algo a ser superado. Vosotros, ¿qué habéis hecho para superarlo?

---

7 Cuando hablo de los textos de la juventud de Nietzsche relacionados a la educación, me refiero específicamente a la tercera de las *Consideraciones Extemporáneas*, *Schopenhauer como Educador*, y al texto póstumo *Sobre el Futuro de Nuestros Centros de Enseñanza*.

Todos los seres, hasta ahora, crearon algo que está más allá de sí mismos; y ¿vosotros queréis ser el reflujó de ese gran flujó e incluso retroceder al animal, en vez de superar al hombre?

¿Qué es el mono para el hombre? Una irrisión o una vergüenza dolorosa. Y es eso mismo lo que el hombre debe ser para el ultra-hombre: una irrisión o una vergüenza dolorosa.

[...]

En verdad, una sucia corriente es el hombre. Es necesario ser un mar para poder recibir una sucia corriente sin volverse impuro.

Mirad, yo os enseño el ultra-hombre: él es ese mar. En él puede sumergirse vuestro gran desprecio.

[...]

El hombre es una cuerda tendida entre el animal y el ultra-hombre; una cuerda sobre un abismo. Un peligroso pasar al otro lado, un peligroso caminar, un peligroso mirar atrás, un peligroso estremecerse y pararse.

La grandeza del hombre está en ser un puente y no una meta: lo que del hombre puede gustar es el ser una travesía y un ocaso. (NIETZSCHE, 1998b, p.12-15).

Aquí, la superación se eleva hasta las últimas consecuencias. Ya no se trata de superarse a sí mismo, sino de superar lo humano. Ir más allá de esa condición de paisaje que es el ser humano para encontrar el ultra-hombre, o más allá-del-hombre. ¿Existirá un proceso educativo para *formar* el más allá-del-hombre? ¿Tendrá aún sentido el tema de la formación, si tomamos en cuenta las provocaciones de Nietzsche?

Algunas lecturas son posibles. Comentaré aquí tres direcciones un poco semejantes, pero también un poco diferentes.

En primer lugar, la lectura hecha por Jorge Larrosa (2002, p. 51), que afirma que Nietzsche “hace explotar la idea de *Bildung*”. Parte de la idea de “volverse lo que se es”, que Nietzsche asume del lema de Píndaro y coloca como subtítulo de su autobiografía intelectual,<sup>8</sup> para mostrar que esa cuestión atraviesa la obra de Nietzsche, asumiendo

---

8 *Ecce Homo – como alguien se torna o que se é* (Nietzsche, 1995)



al menos tres sentidos distintos en diferentes momentos de la obra, hasta llegar a esa “explosión”.

El primer momento es justamente el de *Schopenhauer Educador*, que Larrosa identifica como un momento negativo. La figura central aquí es la del viajante, que no enseña y no pide ser seguido, sino que muestra un horizonte e invita a caminar junto a él (Larrosa, 2002, p. 60 e ss.). Esta apertura a algo que aún no puede ser realizado, o sea, la afirmación trágica de la vida, que Nietzsche apunta como la “respuesta de Empédocles”, es la preparación de un camino a ser seguido y una invitación a comenzar el camino. Es un momento negativo porque la figura del viajante surge exactamente para desestabilizar aquello que está cómodamente instituido. Y, con esto, impone una lucha contra el presente, una lucha contra sí mismo y contra el propio tiempo.

La formación solo podrá realizarse intempestivamente, contra el presente, inclusive contra ese yo instituido, cuyas necesidades, deseos, ideas y acciones no son otra cosa que el correlato de una época indigente. La lucha contra el presente y también, y sobre todo, una lucha contra el sujeto. Para “llegar a ser lo que se es” hay que combatir lo que ya se es. (LARROSA, 2002, p. 61)

El segundo momento, identificado por Larrosa como el de la travesía y de la experiencia, lo localiza en “*La Gaya Ciencia*”. Se destacan dos pasajes de esta obra emblemática, el parágrafo 270, en el que Nietzsche retoma el lema de Píndaro, pero especialmente a lo largo del parágrafo 335, en el que el lema es presentado, en el final, bajo una óptica diferente de aquella que figuraba en la: *Extemporánea* publicada ocho años antes. Destaquemos un tramo final de este parágrafo:

¡Nosotros *queremos volvernos aquellos que somos*: los nuevos, los únicos, los incomparables, los que nos legislamos a nosotros mismos, los que se crean a sí mismos! Y, para esto, tenemos que transformarnos en mejores alumnos y descubridores de todo lo que es legítimo y necesario en el mundo, tenemos que ser *físicos*, para, en aquel sentido, poder ser creadores [...]. (NIETZSCHE, 1998a, p. 237).

Para volverse lo que se es, es necesario ser creador. Ya no se trata de realizar, por la formación, algo que está en sí mismo, sino de crear este sí mismo, de crearse a sí mismo. En esa creación de sí mismo –que sería retomada por Foucault– reside la afirmación de la singularidad. Larrosa resalta que eso que se es ya no se trata de un objeto, de una realidad (ya sea subjetiva u objetiva); no dice respecto a un autodescubrimiento, a un conocerse a sí mismo, como no dicho socrático de la antigüedad clásica, y así no está relacionado a la lógica de la identidad. Está más hacia el lado de una lógica de la diferencia, ya que se trata de una *invención* de sí mismo. El sujeto no es un dato, sino una construcción, una invención que se realiza en el proceso, de ahí la afirmación de Larrosa de que el signo, aquí, es el de la experiencia como travesía. El volverse el que se es como venir-a-ser, pero un venir-a-ser como devenir.

Finalmente, el tercer momento identificado por el autor es el presente en *Así habló Zaratustra*. De acuerdo con Larrosa, esta obra es también –entre otras cosas– un relato de formación, la explicitación del devenir Zaratustra, a través de una serie de experiencias y transformaciones. Un camino largo y tortuoso, lleno de idas y venidas, de encuentros y desencuentros. Y el lema de Píndaro aparecerá en el final de la tercera parte e inicio de la cuarta de la obra, ya no como invitación, como la del viajante de la *Tercera Extemporánea*, o un anuncio, como aquel de la necesidad de la creación en *La Gaya Ciencia*, sino como “el mensaje de un maestro que no dice nada y no se dirige a nadie” (Larrosa, 2002, p. 73). Por esto, las imágenes aquí son las del silencio y las de la sonrisa. Silencio, puesto que Zaratustra ya no reza, ya no anuncia; y sonrisa porque él solo lanza al mundo su felicidad.

Zaratustra no ofrece una fe nueva, sino una exigencia nueva; no una verdad de la cual bastaría apropiarse, sino una tensión [...] No hace más que enriquecer a cada uno de sí mismo, develar lo que cada uno es y lo que tiene de mejor, elevar a cada uno a su propia altura, intentar, en definitiva, que cada uno llegue a ser lo que es. Si Zaratustra, como educador, atrae a los peces, no es para atar a los hombres a sí mismo, ni para invitarlos a seguirlo, ni para convertirlos en discípulos, ni tampoco para atarlos a sí mismos, a cualquier identidad personal “mismificante”, sino para elevarlos al máximo de ellos mismos, a lo

que hay en cada uno de ellos, que es mayor que ellos y, por lo tanto, otra cosa que no es ellos. (LARROSA, 2002, p. 73-74).

En ese movimiento trazado por Larrosa, vemos las transformaciones en el pensamiento de Nietzsche que hacen que su idea de formación se vuelva anacrónica. O, como él dice, la transforman en una idea *caída*. Si el ícono de la modernidad es el proceso de formación en el ejercicio de la razón para alcanzar la mayoría del espíritu, Nietzsche retuerce esa idea hasta derribarla y hacer que ella pierda sentido. Primero, la formación (como volverse lo que se es) es marcada como *devenir*, que tiene un punto de partida, pero no un punto de llegada (la imagen del viajante); luego, la formación es tomada como transformación, como *invención* de sí (la imagen del físico, del creador); finalmente, la formación se enuncia como el venir-a-ser de Zaratustra que, habiendo llegado a inventarse a sí mismo, ya no quiere ni puede ser el maestro de nadie. En cierta manera, la lección de Zaratustra es aquella que ya estaba enunciada en *Schopenhauer como Educador*: la de la singularidad. Leemos aquí que “todo hombre sabe muy bien que no se vive en el mundo sino una vez, bajo la condición de único” (Nietzsche, 2003, p. 138), y, un poco más adelante, que “hay en el mundo un único camino sobre el cual nadie, excepto tú, podría andar” (ídem, p. 141). Cada uno posee su camino, no como un recorrido trazado de antemano, sino como un trayecto a ser construido, a ser inventado en su singularidad. Un devenir que es superación desde el punto de partida, un devenir que es proceso, experiencia, sin un punto de llegada.

Una segunda lectura de la transición nietzschiana la encontramos en el trabajo de María dos Remédios Brito.<sup>9</sup> Estudiando la filosofía de la educación en la obra del filósofo alemán, centralizándose en *Así habló Zaratustra*, la autora intentó realizar articulaciones con la filosofía contemporánea, en especial con Adorno, en un momento, y con

---

9 Recorro aquí específicamente a dos de sus textos más recientes: *A dani-ficação da Bildung (formação) a partir de Nietzsche e Adorno*, publicado en 2009, y *O pensamento marginal da além-formação como traçado da diferença*, producido durante su pasantía pos-doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas en 2012.

Deleuze, en otro, para hacer la crítica de la *Bildung*, por un lado, y para proponer una *Überbildung* (un más allá de la formación), por otro.

En su análisis del *Zarathustra*, Brito destaca la crítica a la cultura emprendida por Nietzsche, relacionándola con la crítica emprendida por Adorno en el siglo veinte, que lo llevó a hablar de una *Halbbildung*, o sea, una semiformación. Pero a diferencia de Adorno, Nietzsche no parece querer defender una “formación auténtica”, como fin en sí misma, o como una condición ansiada a ser alcanzada, sin enfatizar las ideas de pasaje, de transición, de superación de sí. Es lo que la autora destaca cuando comenta la noción de más allá-del-hombre:

El sentido humano de la imagen de más allá-del-hombre es de un tipo que está en formación constante, que no tiene un fin en sí mismo, que no está acabado. El valor del hombre está exactamente en tener esa capacidad de superación y de travesía. (BRITO, 2009, p. 72)

Desde su perspectiva, la obra de Nietzsche apunta sí a una idea de formación, pero una formación que no es lineal, que no implica salir de la minoridad en dirección a una supuesta mayoría, que sea la conservación de una condición dada de antemano, sino, de otra forma, la formación sería la preparación de un individuo para convivir con el devenir, y por lo tanto, con lo imprevisto.

La defensa formativa que inspira esa imagen es de una educación para la superación, que exprese una corporeidad rigurosa en imaginación, que esté más allá de los límites, que no sea condicionada y se deje llevar por la facilidad, por la felicidad inmediata, sino un tipo que sepa ejercitar el olvido como fuerza plástica curativa, regeneradora. (BRITO, 2009, p. 73).

A partir de su encuentro con el pensamiento de Deleuze, con la lectura deleuziana de Nietzsche, Brito coloca aún más acento en la apertura y en la inconclusión que implica la noción de superación de sí en Nietzsche. Juega entonces, con el concepto de *Übermensch* (más-allá-del hombre) para proponer una *Überbildung* (más-allá-de-la-formación), una vez que el acento está en la inconclusión, en la travesía, no en la llegada a una determinada condición, una vez que

“el volverse lo que se es no pretende una esencia para ser encontrada, al contrario, emana saber buscar la singularidad en su multiplicidad” (BRITO, 2012, p. 227).

Dialogando con Deleuze, la formación se coloca en el ámbito de una filosofía de la representación, en cuanto filosofía de la diferencia, tal como es pensada por el filósofo francés a partir de Nietzsche, pediría otra perspectiva, ya que no existe una “forma” de ser completada. Es aquí que entra la propuesta conceptual de un más allá-de-la-formación:

Se pretende pensar el más allá-de-la-formación como una fuerza subversiva que danza bajo las certezas, las seguridades de los hábitos, que está más allá de la “mismidad” del pensar y que provoca en el pensar una perspectiva de libertad de la voluntad, libertad del deseo, de la potencia creadora, para finalmente despedirse de la moralidad cercenadora, de la ley, de lo interrumpido, de la costumbre establecida, para, finalmente, crear. Son esos trazos que serán colocados como agenciadores del más allá-de-la-formación. (BRITO, 2012, p. 226).

¿Afirmar un más allá-de-la-formación, equivaldría a explotar la formación, tal como lo afirma Larrosa? En cierto sentido parece que sí, en la medida en que en un más allá-de-la-formación no se trata, simplemente, de superar, de colocarse más allá de la idea de formación, en la medida en que ella reivindica la filiación a otra visión de mundo, la de la diferencia y la multiplicidad, en tanto que la formación estaría en el registro de la representación y la identidad. En ambos casos, el centro de la cuestión es la apertura, la travesía, el proceso, sin punto de llegada, por un lado, y la afirmación de la singularidad irreductible, por otro lado.

Finalmente, una tercera lectura de esta cuestión en Nietzsche. Recorro ahora a la tesis de doctorado de Vagner da Silva, presentada en la Facultad de Educación de la Unicamp en abril de 2011. En este trabajo titulado *A Educação Pulsional em Nietzsche*, el autor circunscribe la cuestión de la educación en el filósofo alemán como una forma de organizar las pulsiones que constituyen el sí mismo. En esta línea, articula aquello que sería una educación posible, dirigida a la organización de las pulsiones en la constitución de un sí mismo, lo

que sería la afirmación de una gran política y de una cultura superior, que termina por marcar el límite de esta misma educación.

Aquel que se vuelve lo que es descubre, por fin, el límite de la educación y de la autoeducación; no le es dado al ser humano realmente volverse distinto, a costas de sus esfuerzos, él nunca podrá ser otra cosa que un conjunto de pulsiones, y cualquier esfuerzo por modificar esto probablemente lo eliminará. La educación no es lo suficientemente fuerte como para transformar a una persona en otra cosa, ni siquiera la deseducación civilizatoria que intenta castrar la diversidad pulsional. No le es dado al ser humano volverse algo que no es humano, que está más allá de lo humano (Übermensch). De esta manera, el más allá-del-hombre nietzschiano no es un tipo humano, no está en la tipología y no puede ser alcanzado, como algo alcanzable. (SILVA, 2011, p. 182).

Allí radica la gran paradoja: si la educación es movimiento, si es una constitución de sí mismo por la organización de las múltiples fuerzas pulsionales, ella termina por encontrar su propio límite; si el sentido del hombre está en el más allá-del-hombre, no le es dado a él volverse algo que no es ya humano. Lo humano queda como anuncio, como trayectoria, pero sin nunca llegar. Eternamente en la cuerda sobre el abismo, sin poder continuar, sin poder volver, sin poder estremecerse y caer.

Al analizar el más allá-del-hombre como inalcanzable, como horizonte que nos llama, pero al cual nunca llegamos, hecho enunciado en el *Zaratustra* como la última tentación, cuando el personaje preciaría afirmar el *amor fati*, entregando el hombre superior a su propio destino para que él mismo, *Zaratustra*, pudiera volverse el más allá-del-hombre, y no lo consigue, Silva afirma que Nietzsche nos marca el límite de toda educación:

La última tentación de *Zaratustra* no describe solo el límite de la autoeducación de *Zaratustra*, sino el límite de la educación para Nietzsche. Por más que la educación se realice distinguiendo la condición de nacimiento de la condición de muerte, por más que la transición entre los tipos permita la ascensión, y que la educación se realice como ascensión tipológica, a los moldes de la educación para la cultura, la

compasión y el cuidado/preocupación que se tiene por el educando y su destino no permiten que el hombre superior devenga en más allá-del-hombre. (SILVA, 2011, p.240).

La educación, la formación, se presenta, así, como un recorrido frustrado. Es una travesía, pero que no llega a ningún lugar, en la medida en que no se deja, efectivamente, el lugar de partida. Es una travesía que no atraviesa, que parte, sin nunca llegar. Es la ley del eterno retorno que lanza todo su peso. Y lo que impide que la travesía se realice, es justamente la compasión por el otro, condición a la que no puede escapar el proceso educativo.

Si en las dos lecturas anteriores, de un más allá-de la-formación y de la explosión de la formación en Nietzsche, la apertura y la inconclusión son presentadas de forma positiva, aquí tenemos una cierta negatividad. Solo una cierta negatividad, una vez que, a pesar de no conseguir éxito en el recorrido, no podemos dejar de realizarlo. Atraídos por el más allá-del-hombre e insatisfechos con la condición humana, somos llevados a lanzarnos a la travesía; y precisamos probarla para, así como Zaratustra, comprender que la completa travesía no es posible. Pero tampoco es posible volver atrás o dejar de realizarla.

De un modo u otro, sea cual sea la lectura de Nietzsche, encontramos allí no una invitación, sino tal vez más exactamente un empujón para dejar atrás la noción moderna de formación. Una idea que, como afirmó Larrosa, se volvió demasiado vieja. Nietzsche es el emblema de la transición, del pasaje. Nos dice aquello de lo que precisamos liberarnos, pero no anuncia a qué debemos aferrarnos; solo nos invita a crear lo nuevo. Sin dudas está lejos de ser cualquier cosa.

### ***Deleuze-Guattari y un devenir-menor en la educación.***

Intentemos encontrar en la filosofía de Gilles Deleuze, ya sea en las obras que escribió él solo, ya sea en su asociación de pensamiento con Félix Guattari, algunos elementos para pensar el proceso educativo fuera del registro de pensamiento como representación, sino, siguiendo el apelo nietzschiano, tomándolo como creación. Ahora bien, se

sabe que Deleuze no se dedicó a pensar una Filosofía de la Educación; sin embargo existe al menos un elemento de su obra que atraviesa la problemática educativa: la cuestión de aprender. Haremos entonces una incursión en esta cuestión, así como buscaremos otros elementos de su filosofía que sean pertinentes para pensar la problemática de la educación en la contemporaneidad, fuera del registro representacional moderno, centrado en el sujeto y en la formación.

El aprender. En Deleuze, encontramos esa cuestión enunciada siempre así, con el verbo en infinitivo que, según él, es el tiempo del acontecimiento.<sup>10</sup> El aprender no es nunca tomado como sustantivo (el aprendiz, el aprendizaje), pues importa como en Nietzsche, tomarlo como travesía, como pasaje: “aprender no es solo el intermediario entre no saber y saber, el pasaje vivo de uno a otro” (Deleuze, 2006, p. 238), Leemos en *Diferencia y Repetición*. Aprender, entonces como acontecimiento y pasaje, acontecimiento de pasaje.

El tema del aprender es siempre marginal, tangencial, en la obra de Deleuze. Su primera exploración está en *Proust y los signos*, obra de 1962, y sería retomado en *Diferencia y Repetición*, en 1968. En el primer caso, el asunto es la cuestión de los signos y cómo ellos son explorados en la obra de Proust; el aprender es tomado entonces en su relación con los signos. En el segundo caso, el asunto es la crítica a la representación y la constitución de una filosofía de la diferencia; y el aprender es tomado en el capítulo *La imagen del Pensamiento*, en el que Deleuze tematiza la posibilidad de un pensamiento creativo, sin presupuestos.

“Aprender dice, esencialmente, con respecto a los signos”, afirma Deleuze (2003, p.4). Aprender es un proceso en el que desciframos los signos con los que nos encontramos y, por lo tanto, afirma que el aprendiz es una especie de “egiptólogo”, de descifrador de jeroglíficos. Pero, no se trata de encontrar una especie de “sentido oculto” por detrás de los signos, sino de producir sentido con ellos. Prestamos atención a los signos que nos afectan, que nos atraen por alguna razón,

---

10 El tiempo del acontecimiento es el *Aion*, tiempo no divisible, eterno presente del acontecer, por eso el verbo en el infinitivo. Es completamente distinto de *Cronos*, tiempo de la divisibilidad, del fluir, de la continuidad. Al lector interesado, le sugiero una visita a *Lógica del Sentido* (Deleuze, 1998).



razón esta que no sabemos cuál es. El encuentro con los signos es del orden sensible, afectivo. En *Lógica del Sentido*, al tratar del sentido como acontecimiento, un resultado de encuentro de cuerpos, el esquema es análogo al del aprender en relación con los signos.<sup>11</sup> El aprender es un encuentro de cuerpos: cuerpo del aprendiz con los cuerpos de los signos. Aquello que es producido en ese encuentro, un incorporal, un acontecimiento.

Aprender es, pues, volverse sensible a los signos de algo que nos llama la atención. Aprender a nadar es volverse sensible a los signos del agua; se aprende carpintería cuando alguien se vuelve sensible a los signos de la madera; se aprende matemática al volverse sensible a los signos de los números. Se ve entonces, que Deleuze se coloca a contramano de la noción platónica de aprendizaje como reconocimiento. Al contrario, el aprender es creación, a partir de un encuentro con signos. El misterio del aprender reside en el hecho de que no se puede saber de antemano cómo alguien aprende, en la medida en que “el signo implica una heterogeneidad como relación” (Deleuze, 2003b, p. 21). Un mismo signo moviliza sensaciones y afectos completamente distintos en diferentes seres; no se puede prever lo que cada uno hace con ellos.

De este modo, se puede decir que el aprender deleuziano está próximo a la “imitación creadora” nietzschiana, en la medida en que Deleuze (2003b, p. 21) afirma que “nunca se aprende haciendo *como* alguien, sino haciendo *con* alguien, que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende”. O sea, no es por la simple imitación, por la repetición de los actos de otro que se aprende; pero tampoco se aprende solo: aprendemos cuando nos encontramos con signos, por lo tanto precisamos que alguien emita signos. Puede así decirse, que enseñar es emitir signos, es invitar a ese tipo de encuentro. Enseñar es invitar a realizar algo juntos y aprender es hacer junto a alguien, entrando en esa vibración con los signos.

---

11 En *Lógica del Sentido*, Deleuze se vale de la física de los estoicos para definir acontecimiento y afirmar que el sentido no está en una frase de antemano, sino que es un acontecimiento, resultado de un encuentro de cuerpos que se produce como un incorporal.

El tema del aprender fue retomado por Deleuze en *Diferencia y Repetición*, tratado en el mismo registro, pero con un poco más de amplitud. Aquí, Deleuze toma los signos como elementos que producen un “problema”, y para él el problema es, justamente, aquello que hace que el pensamiento acontezca.<sup>12</sup> Aprender, así, se constituye como un acto del pensamiento y es declarado como más importante que poseer un saber.

Es lo mismo explorar la Idea y elevar cada una de las facultades a su ejercicio trascendente. Son estos los dos aspectos de un *aprender*, de un aprendizaje. Efectivamente, por un lado, el aprendizaje es aquel que constituye y enfrenta problemas prácticos o especulativos como tales. Aprender es el nombre que conviene a los actos subjetivos operados de frente a la objetividad del problema (Idea), al tiempo que saber designa solo la generalidad del concepto o la calma que posee una regla de las soluciones.

La crítica que Deleuze (2006, p. 239) realiza a la teoría platónica del aprendizaje como reconocimiento es certera: la misma somete la heterogeneidad a los principios de la identidad y de la semejanza, construyendo como un culto al saber. El valor está en el saber, que precisa siempre ser alcanzado, buscado, una vez que las Ideas son exteriores al humano. Cuando se coloca en búsqueda del saber, en proceso de formación, es como si estuviera siempre en deuda; por más que sepa, existe siempre más que saber, existe siempre más a buscar, más a ser aprendido. Al colocar el acento no en el saber que se posee o que se quiere alcanzar, poseer y si en el acontecimiento aprender, Deleuze insiste en la apertura, en el proceso, más que en el punto de llegada.

---

12 No es la preocupación central de este texto, pero es importante decir que, para Deleuze, el problema no es de orden racional, sino de naturaleza sensible. Así como el signo, el problema es resultado de un encuentro. Nos encontramos con algo que se muestra problemático para nosotros, lo experimentamos a nivel de la sensibilidad y eso es lo que nos hace pensar. El pensar no es innato o natural, sino, por el contrario, es forzado por la violencia de encuentro con un problema. Cuando un problema ya está racionalmente organizado, dejó de ser un problema. Por otro lado, un problema presentado racionalmente no es más que un falso problema. Ver Deleuze, 2006 e Zourabichvili, 1996.

En la línea de pensamiento inaugurada por Nietzsche, Deleuze afirma que el aprender es más importante que el saber, que es estático, en la medida en que es dinámico, proceso, experiencia, pasaje, travesía. Cuando alguien sabe, esto significa la tranquilidad de una posesión, pero, cuando alguien aprende, tenemos el torbellino del acontecimiento, en el que todo es posible. Allí, en esa apertura, es donde la creación puede acontecer. Y, por ser una apertura, pasaje, acontecimiento, el aprender no puede ser comprendido de antemano, no se puede medir, no puede ser metodologizado. Retomando la idea de *Proust y los Signos* de que no se puede saber de antemano cómo alguien aprende, Deleuze (2006, p. 237) afirma que “no hay método para encontrar tesoros ni para aprender”. El aprender es, pues, siempre singular, experiencia de la diferencia, no reproducción de lo mismo.

Luego de este rápido recorrido en torno a una teoría del aprender en Deleuze, pongamos atención a otro concepto, este trabajado en conjunto con Félix Guattari: el concepto de *devenir*. Diogo Sardinha (2011) desarrolló un interesante análisis del texto *Devenir majeur, devenir mineur: l’émancipation, de Kant á Deleuze*. Su tesis es que existe en Deleuze, en el concepto de devenir-menor, como una inversión del apelo kantiano que se expresa en el lema *Sapere Aude!*, de alcanzar la mayoría de la razón, por un proceso de formación.<sup>13</sup> Aquí, restringiremos nuestro análisis al concepto deleuzo-guattariano en su filiación al nietzschianismo, con énfasis en la apertura, en el no fundamento, o, incluso, en un hundimiento,<sup>14</sup> como afirma Deleuze en *Diferencia y Repetición*. La perspectiva es que el concepto de devenir dice más respecto a campo problemático educativo contemporáneo que el concepto de formación.

---

13 Sardinha toma a Kant y Deleuze como dos extremos de una historia de la emancipación y se propone retomar el hilo que une esos dos extremos, buscando trazar las transformaciones en esa idea de emancipación. Para esto, transita por Baudelaire, Sartre, Bataille e Foucault, para mostrar que es una cierta herencia del dandismo de Baudelaire que apunta a la minoridad que sería enfatizada por Deleuze, especialmente en su sentido político y ético.

14 Deleuze juega con el doble sentido de “hundimiento”: como no-fundamento, negación del fundamento, y como acto de hundirse.

Según Stéfán Leclerq y Arnaud Villani, redactores de la definición *Devenir* en *El Diccionario de Gilles Deleuze* (Sasso; Villani, 2003, p. 101), el concepto puede ser comprendido como:

Tomado en un sentido verbal y no sustancial, es un proceso que implica una metamorfosis como encuentro instantáneo de las series de puntos virtuales que caracterizan todo objeto o ser.

Incluso, según estos autores, el concepto deleuziano está inspirado en Heráclito, en la tragedia griega, en Mallarmé y en Nietzsche, y rompe con la tradición de la filosofía platónica. Demarcan que Deleuze habla por primera vez de devenir en su obra *Nietzsche y la Filosofía*, de 1962. De todas maneras, en esta obra, Deleuze está comentando el concepto de devenir en Nietzsche; según Zourabichvili (2004, p. 29), autor de otro *Diccionario de Deleuze*, “devenir es el contenido mismo del deseo”, una vez que “desear es pasar por devenires”. Esto es presentado en *El Anti-Edipo*, obra publicada por Deleuze y Guattari en 1972, pero el concepto mismo de devenir será presentado en su siguiente obra, publicada en 1975, *Kafka, por una literatura menor*. En ese libro, el devenir aparece como devenir-animal, como uno de los aspectos de la obra de Kafka. Acompañemos, entonces, su primera enunciación:

Al inhumano de las “potencias diabólicas” corresponde el subhumano de un devenir-coleóptero, devenir-can, devenir-mono, “pasar primero la cabeza dando tumbos”, de preferencia bajar la cabeza y permanecer burócrata, inspector o juez y reo. Allí, aún, no existen niños que no construyan o no experimenten esas líneas de fuga, esos devenires-animales. Y el animal como devenir no tiene nada que ver con un sustituto del padre, ni con un arquetipo. [...] Los devenires-animales son exactamente lo contrario: son desterritorializaciones absolutas, por lo menos en principio, que se hunden en el mundo desértico vestido por Kafka [...] Los animales de Kafka jamás remiten a una mitología, ni a arquetipos, sino que solo corresponden a gradientes ultra-pasados, a zonas de intensidades liberadas donde los contenidos se liberan de sus formas, no menos que sus expresiones, del significante que las formalizaba. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 20-21).

En esa primera presentación del concepto de devenir, como devenir-animal, ya vemos toda su fuerza. Devenir es movimiento, es

transformación, es proceso, es apertura. En el lenguaje deleuzo-guattariano, es *desterritorialización*. Y el devenir no remite a otra territorialización, a otra sustancia. En *La Metamorfosis* Gregorio Samsa vive un devenir-coleóptero; no se vuelve cucaracha, no se transforma en cucaracha, como afirman las lecturas más apuradas. Samsa deviene-animal, manteniendo algo de lo que era, pero ya no siendo lo que era, de la misma manera no se transforma en absoluto en animal. Esto sería un pasaje de una condición a otra; lo que vemos en Kafka es un pasaje abierto, a una no-condición. Para Deleuze y Guattari, una desterritorialización. Lo mismo vemos en el mono que deviene-humano, del cuento ya citado aquí: él no se transforma en humano, en la medida en que, al menos a la hora del sexo, permanece mono. Ocupa un no-lugar, se desterritorializa, abandona una identidad. Tal vez sea esa la característica principal del devenir: el abandono de la identidad.

Deleuze, en una perspectiva de la desterritorialización, afirma que “los devenires son geografía, son orientaciones, direcciones, entradas y salidas” (Deleuze; Parnet, 1996, p.8). Afirmar un devenir-mujer, por ejemplo, no tiene nada que ver con transformarse en mujer; afirmar un devenir-animal no significa transformarse en animal, una vez que es apertura, no imitación.

Devenir jamás es imitar, ni hacer como, ni ajustarse a un modelo, ya sea de justicia o de verdad. No existe un término de donde se parte, ni uno al cual se llega o se debe llegar. Tampoco dos términos que se intercambian. La pregunta: “¿en qué devienes?” es particularmente estúpida. Pues en la medida en que alguien deviene, en lo que él deviene cambia tanto como él mismo. Los devenires no son fenómenos de imitación, ni de asimilación, sino de captura doble, de evolución no paralela, nupcias entre dos reinos [...].

Los devenires son lo más imperceptible, son actos que solo pueden estar contenidos en una vida y expresados en un estilo. (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 8-9)

El devenir es, entonces, un proceso que se establece entre por lo menos dos series diferentes. Es conocidísimo el ejemplo que Deleuze y Guattari (1980, p. 9-37) dan en *Mil Mesetas*, de la orquídea y la avispa

que hacen rizoma: la avispa deviene orquídea, en la misma medida en que la orquídea deviene avispa, sin que una se transforme en la otra, sin que una se vuelva la otra, pero en una relación de interacción y mezcla de manera que ninguna de las dos siga siendo la misma en el proceso, disolviendo cualquier identidad. La avispa no *imita* a la orquídea, la avispa deviene orquídea, lo que hace que ya ninguna de las dos sea la misma. Las series duplas se interconectan, producen agenciamientos, se mueven, se transforman, de desterritorializan. Es el caso del mono del cuento de Kafka; si este dice que el mono imita a los humanos, es para realizar la parodia de la formación. El mono deviene humano, sin volverse humano, en la medida en que sigue siendo mono a la hora del sexo. La serie-mono interfiere en la serie-humano, en la misma medida que la serie-humano interfiere en la serie-mono. El devenir implica alianzas, simbiosis, implicaciones de transformaciones mutuas en las distintas series. El devenir implica, también lo múltiple: el devenir-animal es la afirmación de la manada, del conjunto, o, demoníacamente, de la legión (Deleuze; Guattari, 1980, p. 292-293).

El devenir es el proceso mismo y “no produce otra cosa que a sí mismo” (Deleuze; Guattari, 1980, p. 291). El devenir es el real mismo: he allí la marca de Heráclito en el pensamiento de Deleuze. No se trata de afirmar si alguien es, plenamente, o si imita a otro; no existe una identidad verdadera o forjada: todo es devenir, todo es proceso, todo es construcción, pero sin un plan o planeamiento previo. Se trata de un movimiento que se inicia y se prolonga, pero sin encontrar un punto de arribo, esa meta sería la estratificación, la negación de todo el movimiento que lo produjo. Para pensar la cuestión educativa, esto tiene implicaciones evidentes, que trabajaremos más adelante.

En *Mil Mesetas* también encontramos la siguiente afirmación, que de algún modo sintetiza la noción deleuzo-guattariana de devenir:

Devenir es un rizoma, no es un árbol clasificatorio ni genealógico. Devenir no es ciertamente imitar, ni identificarse; no es tampoco retroceder-progresar; no es corresponder, instaurar relaciones correspondientes; tampoco es producir, producir una filiación, producir por filiación. Devenir es un verbo que tiene toda su consistencia; él no se reduce, no nos conduce a “parecer”, ni a “ser”, ni “equivaler”, ni “producir”. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 292)

Para cerrar esta síntesis del concepto de devenir, recurramos una vez más al vocabulario de Leclercq e Villani (Sasso; Villani, 2003, p. 103-104), que destacan sus cinco características básicas. En primer lugar se trata de afirmar que devenir es un verbo, no un sustantivo, o sea, es proceso y no sustancia. En segundo lugar, el devenir debe ser tomado en bloque, ya que son siempre series que devienen unas en otras. Tercero, el devenir es la geografía, como afirmó Deleuze en *Dialogues*, una vez que se ponen en juego líneas, planos y dobles. Cuarta característica, todo devenir pasa por un devenir-molecular, expresión usada por Guattari, que indica que la dirección del devenir es siempre lo menor, lo que no se instituye. Y la quinta característica, por fin, consiste en la afirmación de Deleuze y Guattari (1977, p. 21) en la obra sobre Kafka: “el devenir es una captura, una posesión, una plus-valía, nunca una reproducción o una imitación”.

Una última anotación sobre la cuestión del devenir, para resaltar su connotación política. En la obra sobre Kafka, Deleuze y Guattari afirmaron que aquel produjo una literatura menor, o sea, una literatura marginal, que escapa a lo instituido, a los cánones definidos para el reconocimiento por la “gran literatura”, por la literatura mayor. No se trata de un juicio de valor: lo mayor no es mejor que lo menor, o viceversa. Son instancias distintas, una realizada según principios pre-definidos e instituidos, la otra es pura invención y creación, más allá de cualquier principio. El tema se retoma en *Mil Mesetas*, donde van a trabajar, en la misma perspectiva, la idea de una ciencia mayor o regia y de una ciencia menor o nómada, e incluso, de una filosofía mayor y de una filosofía menor. Lo mayor (ya sea la ciencia, la filosofía, la literatura, etc.) se encuentra siempre acompañando al aparato estatal, que funciona por captura y sedimentación, produciendo cánones y modelos, mientras que lo menor se encuentra del lado de la marginalidad, de la máquina de guerra de los pueblos nómades que no poseen Estado, con producciones siempre singulares. En este juego, lo menor puede ser capturado por el Estado, puede volverse mayor, por adquisición. Pero lo mayor puede producir una línea de fuga, un devenir-menor, saliendo del eje de lo instituido. Así, existe una política mayor, de la permanencia de lo instituido, pero existe una política de la

transformación, que es una política menor, de las líneas de fuga, de los devenires-moleculares.<sup>15</sup> En la meseta titulada *1730- Devenir-intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible* Deleuze y Guattari destacan el aspecto político del devenir-animal:

Existe toda una política de los devenires-animales, como una política de la hechicería: esta política se elabora en agenciamientos que no son los de la familia, ni los de la religión, ni aquellos del Estado. Ellos expresarían a grupos minoritarios, u oprimidos, o prohibidos, o revolucionados, o siempre al margen de las instituciones reconocidas, incluso secretos por ser, en definitiva, extrínsecos, anómicos. Si el devenir-animal toma la forma de la Tentación y de monstruos suscitados en la imaginación por el demonio, es por estar acompañado, en sus orígenes y su difícil camino, por una ruptura con las instituciones centrales, establecidas o que buscan establecerse. (Deleuze; Guattari, 1980, p. 302)

El devenir nunca se realiza en dirección a lo instituido. Por ejemplo, en una sociedad machista y falocéntrica, no tiene sentido alguno afirmar un devenir-hombre; pero sí lo tiene afirmar un devenir-mujer, un devenir-animal, un devenir-homosexual, un devenir-niño... La dirección del devenir es siempre la de la minoría, no en sentido numérico, sino en sentido no instituido, de aquello que escapa, que no sigue el canon. De ahí que se hable de un devenir-menor, pero no de un devenir-mayor. Y, por esto, no tiene sentido en absoluto, para Deleuze, la idea moderna de emancipación como salida de una condición de tutela, para asumir la mayoría, la responsabilidad por sí mismo y por sus actos. Viviendo en una sociedad con las reglas ya definidas, somos

---

15 En *Mil Mesetas*, esa cuestión es tratada principalmente en la meseta titulada *1227-Tratado de Nomadología: la máquina de guerra*, pero también en *1933- Micropolítica y Sementación*; en *7.000 a. C.- Aparato de Captura*, y en *1440- Lo liso y lo estriado*. Sugiero también la lectura de dos artículos de Félix Guattari reunidos en *La Revolución Molecular* (Guattari, 1985) y la exploración bastante reciente realizada por Philippe Mengue en *Utopies et devenirs deleuziens*, que propone una lectura muy interesante de una “política del acontecimiento” o de una “política del devenir” a partir de la obra de Deleuze (Mengue, 2009).



educados según tales reglas y, siendo así, somos siempre “mayores”. En esa sociedad pedagogizada, para usar la expresión de Rancière, incluso los niños son, desde siempre, “mayores”. Pensar el sujeto es pensarlo en su condición de mayoría, ya dada, o a alcanzar, a través del proceso educativo. En el registro deleuziano, el movimiento es en otra dirección: se trata de devenir-menor, de escapar a los juegos instituidos para inventar otros juegos, al margen, en el doblete del adentro y del afuera.

Pensando en educación, lo que encontramos en Deleuze es una completa novedad, totalmente al margen del proyecto moderno de formación como emancipación. Encontramos un aprender como acontecimiento, que puede ser estimulado, pero que no puede ser controlado o transformado en modelo, en método. Un aprender que es abierto, que es encuentro, que es creación. Y encontramos un devenir, también abierto, también creación, simbiosis, encuentro, múltiple. Un devenir que tiende a lo menor, a la experimentación de la singularidad, tal como es destacada por Nietzsche, un proceso que busca no la salida de la condición de la infancia en búsqueda de una emancipación adulta, sino, en otra dirección, la experimentación de un devenir-niño,<sup>16</sup> que es capaz de recuperar en nosotros la inocencia del niño, fuente de todo encuentro, de toda creación, de toda posibilidad de lo nuevo.

En una palabra, el proceso educativo implica el devenir-otro. Al comentar el concepto foucaultiano de dispositivo, evidenciando la subjetivación como un doblete del adentro y del afuera, Deleuze evidenció que Foucault se esforzó por mostrar que las subjetivaciones modernas son diferentes a las subjetivaciones griegas y esas son diferentes de las cristianas. Y agrega:

Nosotros pertenecemos a esos dispositivos y en ellos actuamos. La novedad de un dispositivo en relación a los que lo preceden, nosotros lo denominamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo actual no es lo que somos, sino lo que devenimos, esto que estamos a punto de devenir, o sea, el Otro, nuestro devenir-otro. En todo dispositivo, es

---

16 Es evidente que el concepto deleuziano de devenir-niño es un eco de las tres metamorfosis de espíritu que Nietzsche presenta en *Así habló Zaratustra* (ver Nietzsche, 1998b, p. 28-30)

necesario distinguir lo que somos nosotros (lo que ya no somos) y lo que estamos a punto de devenir: *la parte de la historia y la parte de lo actual*. La historia es el archivo, y diseño de eso que somos y cesamos de ser, en tanto que lo actual es el esbozo de esto en que devenimos. De modo que la historia o el archivo es lo que nos separa aún de nosotros mismos, en tanto que lo actual es este Otro con el que ya coincidimos. (DELEUZE, 2003c, p. 322-323)

Podemos, pues, pensar que el proceso educativo se da en ese entre-lugares, entre la historia y lo actual, actuando de modo de producir devenires-otros en cada uno. Educarse es salir de sí mismo, abandonar aquello que ya se es, en la dirección de este otro que se está por ser, sin, mientras tanto, llegar a serlo plenamente. Educarse es abandonar identidades fijas, pero no para asumir nuevas, y sí para dejarse fluir, en movimiento, en devenir.

***A modo de conclusión: experimentando conceptos para un nuevo campo problemático...***

Si, como anunció Larrosa, la formación es una de estas “palabras caídas”, si el concepto de formación cumplió sus funciones en el campo problemático de la filosofía moderna, pero ya no responde a las necesidades del campo problemático en nuestros días, urge que la Filosofía de la Educación piense los conceptos que puedan posibilitar ejercicios de pensamiento frente a nuestros problemas.

En ese nuevo campo problemático, abierto a las incertezas, son las funciones de singularización que, de acuerdo con Deleuze (2003<sup>a</sup>, p. 327), impusieron nuevas variables de espacio-tiempo al campo del conocimiento. El filósofo habla de singularidad en sentido matemático; no como algo que se opone a lo universal, sino un elemento que se prolonga estando cerca de otros, que promueven encuentros y conjunciones. En este contexto, de un campo trascendental sin sujeto, en que la filosofía se constituye como una teoría de las multiplicidades, pasan a tener sentido nociones como, por ejemplo, las de dispositivo y de agenciamiento.

El ejemplo que Deleuze da de estas transformaciones es emblemático:

Lo que cuenta no es más lo verdadero o lo falso, sino lo singular y lo regular, lo que merece destaque y lo ordinario. Es la función de singularidad que sustituye a la de universalidad (en un nuevo campo que ya no tiene uso para lo universal). Nosotros lo vemos en el Derecho: la noción jurídica de “caso” o de “jurisprudencia” destituyó lo universal a favor de emisiones de singularidades y de las funciones de prolongación. Una concepción de Derecho fundada sobre la jurisprudencia toma el lugar de todo “sujeto” de derechos. Inversamente, una filosofía sin sujeto presenta en Derecho una concepción fundada sobre la jurisprudencia. (DELEUZE, 2003<sup>a</sup>, p. 327)

Si no existe un sujeto de derechos, podemos también afirmar que no existe un sujeto de conocimiento, un sujeto de aprendizaje, un sujeto de formación, en formación. Es en este cuadro que tiene sentido la afirmación de Larrosa, de la formación como un anacronismo. En este nuevo campo problemático en que lo universal es sustituido por las multiplicidades, en que un sujeto como sustancia es sustituido por singularidades, por hecchidades que son individuales sin sujeto, no personales, ya no tiene sentido afirmar el sustantivo formación, que busca sustantivar lo humano. Para más allá del sueño utópico moderno, la formación ya no tiene lugar en los procesos educativos, puesto que ya no tiene sentido formar sujetos.

Ahora, solo tenemos la realidad. El sentido, aquí, es aquel del verbo devenir, la apertura del acontecimiento, la aventura del aprender, en la construcción de cercanías y conexiones que, en lo múltiple, realizan multiplicidades. Si la formación atendió los requisitos de un sujeto moderno que ya no somos, el proceso educativo como devenir es la apertura necesaria para que pensemos esas singularidades que venimos a ser, con las que ya coincidimos, aunque las hayamos realizado plenamente.

## Bibliografia

- BRITO, M.R. “A danificação da *Bildung* (Formação) a partir de Nietzsche e Adorno”, en: MONTEIRO, M.N. et al. *Ensaio de Filosofia & Educação – cultura, formação e cidadania*. Belém: EDUFPA, 2009, p. 67-86.
- , *O pensamento marginal da além-formação como traçado da diferença*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.14, núm. 1, p.216-234, jan./jun. 2012.
- DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G. “Réponse à une question sur le sujet”, en *Deux Régimes de Fous – textes et entretiens 1975-1995*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003a, p. 326-328.
- DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.
- DELEUZE, G. “Qu’est-ce qu’un dispositif?”. In : *Deux Régimes de Fous – textes et entretiens 1975-1995*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003c, p. 316-325.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; Guattari, F. *Kafka, por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- , *Mille Plateaux*. Paris: Minuit, 1980.
- , *O que é a Filosofia ?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; Parnet, C. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1996.
- GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- KAFKA, F. *Um Médico Rural*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.
- , “RESPOSTA à pergunta: ‘Que é Esclarecimento?’”, en MARCONDES, D. *Textos Básicos de Ética – de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, p. 95-100.
- LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MENGUE, Ph. *Utopies et devenirs deleuziens*. Paris: L’Harmattan, 2009.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo – como alguém se torna o que é*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- , *A Gaia Ciência*. Lisboa: Relógio D’Água, 1998a.

- , *Assim Falava Zaratustra*. Lisboa: Relógio D'Água, 1998b.
- , *Escritos sobre Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/São Paulo: Loyola, 2003.
- RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante - cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SARDINHA, D. *Devenir majeur, devenir mineur: l'émancipation, de Kant à Deleuze*. In: *Revue Les Temps Modernes*. Paris, 2011 (no prelo).
- SASSO, R.; VILLANI, A. (dir.). *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze*. Paris: Vrin (Les Cahiers de Noesis núm. 3), 2003.
- SCHAEFFER, J.-M. *La Fin de l'Exception Humaine*. Paris: Gallimard, 2007.
- SILVA, V. *A Educação Pulsional em Nietzsche*. Campinas: FE-Unicamp, 2011. Tese: Doutorado em Educação, 258f.
- ZOURABICHVILI, F. *Deleuze – une philosophie de l'événement*. 2ª ed. Paris: PUF, 1996.
- , *Le Vocabulaire de Deleuze*. Paris: Ellipses, 2004.