

Docencia-investigación transcreadora: aportes para la enseñanza de la filosofía



Ester Maria Dreher Heuser

Universidad Estadual del Oeste de Paraná, Brasil

Fecha de recepción: 05 de octubre de 2022

Fecha de aceptación: 04 de marzo de 2023

Resumen

Este artículo reconoce y afirma que la enseñanza de la filosofía constituye un campo científico y filosófico propio, con estatuto epistemológico y profesional autónomo. Además, este texto manifiesta que es necesario presentar aportes que ayuden a fortalecer el campo y a demarcar su importancia para la reflexión y la problematización de la formación de los profesores de filosofía. Para eso, trata sobre algunos elementos que pueden integrar la docencia-investigación filosófica, desde un punto de vista *transcreador* y toma al filósofo-maestro Gilles Deleuze como su principal intercesor; recurre a las memorias de algunos alumnos de Deleuze y a los registros de sus clases para marcar gestos filosófico-didácticos que combinan la emoción promovida por medio de los afectos y preceptos, contenidos en los conceptos, con el rigor filosófico puesto en relación con la exterioridad. Pone énfasis en la crítica que Deleuze hace a la pregunta ¿por qué? y en la exigencia por la presencia de lo concreto en el aprendizaje de la filosofía. La pregunta que lo orienta es ¿qué puede suscitar el discurso de Deleuze (escrito y hablado) en nosotros, sus lectores-docentes, que lo tomamos como compañero de pensamiento para la invención de la propia docencia-investigación afirmada como *transcreación*?

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, docencia-investigación, *transcreación*, Deleuze.

Transcreative teaching-research: contributions to philosophy teaching

Abstract

This article recognizes and affirms that the teaching of philosophy constitutes a scientific and philosophical field of its own, with an epistemological and autonomous professional statute. Furthermore, this text understands that it is necessary to present contributions that help to strengthen the field and to demarcate its importance for the reflection and the problematization of the formation of philosophy teachers. For this, we deal with some elements that can relate teaching with philosophical investigation, from a *transcreative* point of view and we take the philosopher-professor Gilles Deleuze as its main

intercessor; we use the memories of some Deleuze students and the records of their classes to mark philosophical-didactic gestures that compose the emotion promoted through the affects and percepts, contained in the concepts, with the philosophical rigor placed in relation to the exteriority. We emphasize Deleuze's critique of the question "why?" and the demand for the concrete in the learning of philosophy. The question that guides us is: what can arouse Deleuze's discourse (written and spoken) in us, his readers-teachers, who take him as a thought companion for the invention of a teaching-research affirmed as *transcreation*?

Keywords: teaching philosophy, teaching-research, *transcreation*, Deleuze.

La enseñanza de la filosofía como campo propio de investigación

El devenir de la enseñanza de la filosofía en Brasil con relación a su estabilidad y a la constitución de una tradición didáctica y curricular es muy distinto al de la Argentina (Morales y Bedetti, 2022) y al de otros países latinoamericanos; este ámbito siempre ha dependido de la composición de los gobiernos de turno, de las fuerzas políticas que integran el poder ejecutivo y el parlamento; por eso, está marcado por rupturas y discontinuidades, salidas y entradas del currículo oficial de las escuelas secundarias, bien como por reducciones del tiempo de clases (Langón *et al.*, 2014; Heuser, 2021). Derivado de esa situación, los cursos de Profesorado de Filosofía brasileños, hasta el inicio del siglo XXI, paradójicamente, no tenían entre sus preocupaciones la formación de los futuros profesores, es decir, una formación dirigida a las especificidades didácticas, curriculares y metodológicas para la enseñanza de la filosofía. Gracias a un movimiento organizado por coordinadores de cursos de filosofía, fue posible la creación de un fórum permanente de debates sobre políticas para la enseñanza de la filosofía. De ese modo, surgió una serie de simposios acerca de la temática —con el apoyo y la participación de expertos profesores de otros países latinoamericanos— y se hizo posible un delineamiento epistemológico y político del área, así como la conquista de un espacio propio para la asignatura en las políticas curriculares nacionales (Langón *et al.*, 2014; Tomazetti y Benetti, 2016; Heuser, 2021; Heuser y Días, 2021).

Desde ese movimiento, la formación inicial de profesores de filosofía pasó a tener lugar en el interior de los cursos mismos —no más, exclusivamente, bajo la responsabilidad de las facultades de educación—. Poco a poco, la enseñanza de la filosofía pasó a integrar las preocupaciones filosóficas: en 2006, conquistó un espacio propio en la Asociación Nacional de Posgrado en Filosofía (ANPOF), donde, entre otras cosas, se debate la enseñanza de la filosofía a partir de una perspectiva filosófica;¹ en 2015 fue aprobado el Programa profesional en red para la enseñanza de Filosofía (nivel Maestría)—PRO-FILO.² Esas son las condiciones de emergencia de los discursos sobre la enseñanza de la filosofía en Brasil, desde el punto de vista de las articulaciones internas de profesores de filosofía en general. Ahora, en el inicio de la tercera década del siglo en que vivimos, se abre un nuevo frente de debates y competencias colectivas: afirmar la enseñanza de la filosofía como campo científico filosófico, con estatuto epistemológico y profesional autónomo —establecido en un medio híbrido de investigaciones especulativas, prácticas de enseñanza y diálogos con otros campos de saber y con cuestiones

¹ Creada en 1983, la Asociación (<https://www.anpof.org.br/anpof>) cuenta en 2022, con 72 grupos de trabajo centrados en pensar a partir de algún filósofo en especial y su filosofía, o desde alguna problemática. Este es el caso del "GT Filosofar y enseñar a filosofar" (<https://www.anpof.org.br/gt/gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar>). Acceso: 20/09/2022.

² La información sobre la historia de la creación del PRO-FILO y su funcionamiento en red está disponible en: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/historico/>. Acceso: 20/09/2022.

contemporáneas, tales como: el Antropoceno, pensamientos decoloniales y feministas, filosofías africanas, etc.—, así como luchar por su territorialización en la gran área de la Filosofía, incluso con el reconocimiento como subárea filosófica de investigación —como son, por ejemplo, la ética, la política, la metafísica, la estética, etc.— lo que implica, también, provisiones de fondos públicos para investigaciones en el campo (Rodríguez y Gelamo, 2021; Velasco, 2022).

En mi condición de participante activa de este movimiento, desde sus inicios, y comprometida con la constitución de una perspectiva filosófica para la enseñanza de la filosofía (Heuser, 2010, 2021), propongo presentar algunos aportes que, quizás, puedan ayudar a fortalecer el campo científico y filosófico de la enseñanza de la filosofía, tomados como premisas y reconocidos por mis pares,³ que se consideran capaces de hablar y actuar legítimamente en medio de él, como “campo productor de conocimientos y de prácticas sociales propias” (Velasco, 2022: 6, traducción propia). También se espera contribuir a la reflexión y problematización de la formación inicial y continua de los profesores de filosofía en Latinoamérica. Más específicamente, este artículo se propone tratar algunos elementos que pueden constituir una enseñanza-investigación filosófica, desde un punto de vista creador, o mejor, *transcreador*, y toma al filósofo-maestro Gilles Deleuze como principal intercesor, sobre todo para mostrar que en las variadas formas de expresión de su filosofía existen notables elementos que pueden ser usados como materias para pensar las cuestiones de las que se ocupa el campo de investigación. La pregunta de fondo que impulsa y motiva este escrito puede ser resumida así: ¿qué puede suscitar el discurso de Deleuze (escrito y hablado) en nosotros, sus lectores-docentes, que lo tomamos como compañero de pensamiento para la invención de la propia docencia-investigación afirmada como *transcreación*?

El hecho de que este artículo proponga tematizar una cierta comprensión de la docencia filosófica en la cual, también, importa quién es el interlocutor, antes de adentrarse en la temática, da sentido a la revelación sobre a quién se imagina que pueda interesarle; son dos tipos de lectores críticos-creativos: a) lectores-docentes-investigadores-creadores de clases de filosofía que toman los textos de los filósofos y filósofas como materia prima para la realización de su función civilizadora: educar, enseñar e, incesantemente, aprender para mantener el interés en aquello que hace;⁴ b) lectores-investigadores-escritores de la filosofía de Deleuze que prestan atención, también, a las sensaciones causadas durante las lecturas de su filosofía —contenida en sus libros, entrevistas y clases—, así como a su potencia aplicable a su propia vida y pensamiento. Imaginándolos como interlocutores, a veces en un mismo lector, propongo e invito a problematizar lo que se puede hacer con eso, en la múltiple condición de los que actualizan y traducen la filosofía y su historia, en lecturas, clases y textos y, así, les otorgan supervivencia y vida nueva con los ensamblajes y reordenamientos inventados.

Una docencia-investigación transcreadora

Concebimos que la actividad docente, siempre conectada a la investigación (docencia-investigación), no es transmisión, sino, traducción y una traducción creadora. De este

³ Tenemos en mente a los maestros-investigadores implicados con la enseñanza de la filosofía que la toman como problema del pensamiento y que viven experiencias de enseñanza, con públicos distintos, que escriben, presentan, publican sobre el enseñar, sobre el aprender a filosofar y los sentidos y potencialidades del filosofar para cada uno.

⁴ Recuerdo el énfasis de Deleuze sobre el aprendizaje como uno de los “*leitmotives de la Recherche*”, de Proust: “ya no me interesaba desde que cesaba de aprender (...) Los personajes de la *Recherche* tienen importancia en la medida en que emiten signos susceptibles de ser descifrados (...) ‘De Albertine no tenía más que aprender...’” (1995: 106-107)..

modo, corresponde a un profesor de filosofía *transcrear*⁵ los temas que trata desde los textos filosóficos que elige y lee. Tal comprensión presupone una imagen no idealizada de textos y filósofos; se aleja de la idea de que pueda haber una capacidad mágica para mantenerlos inalterables, ya que el devenir se les impone al convertirlos en una obra abierta. Esto significa que no hay lugar para la creencia de que pueden existir conocimientos y valores legítimos y verdaderos expresados a través de La Lengua, El Texto, El Sentido, El Signo, La Palabra, La Idea, El Problema, unívocos, que solo se transmitirían desde La Lectura. Eliminada esta creencia, también se desvanece la imagen angelical que crea la expectativa de una eficacia sobrehumana que el maestro, naturalmente, llevaría consigo: ser capaz de neutralizar sus propios gustos y afectos, las diferencias lingüísticas, culturales e históricas, las formas de leer y relacionarse con los textos de manera de conseguir que el original resulte ser puro. Una docencia-investigación filosófica *transcreadora* se afirma como condición *sine qua non* para que se conserve el legado recibido y para que el pensamiento filosófico se mantenga vivo, produciendo efectos y afectos en aquellos con quienes se comparte.

La docencia-investigación filosófica *transcreadora* no renuncia al derecho a ser autor, ya que es interpretativa y valorativa de los problemas y conceptos que trata, desde el tiempo-espacio y las circunstancias en que le tocó vivir, continuando con el vitalismo de ideas, argumentos y temas filosóficos. Entiende que es así como la filosofía y su historia no se convierten en letra muerta, porque, por medio de tal docencia —a través de las lecturas, investigaciones, planificaciones, textos y clases que crea— renuevan los desdoblamientos problemáticos propios de esta forma de pensar. Esto se produce en la medida en que selecciona herencias que, según su gusto, considera que dan que pensar y, por lo tanto, las toma como una tradición viva y se responsabiliza de esa vivacidad. La tradición entendida aquí como un “movimiento de pensar que se constituye en la conciencia receptora, se apropia del pasado, se lo transporta e ilumina lo que así tradujo o *tra-dictó* al presente, a la nueva luz de un sentido actual” (Campos, 2013: 83, traducción propia). En esta selección se incorpora afirmativamente el azar, que implica libertad de elección, selectiva y crítica.

De esa perspectiva se comprende que, con tal selección, gusto, responsabilidad y tratamiento, el maestro *transcreador* prepara las condiciones para crear lo que se puede hacer de nuevo. Así, él abre nuevos caminos y consigue construir repertorios inéditos de composición filosófica, elaborados con elementos propios de los textos primarios, integrándolos a la “cultura de llegada”, a su contemporaneidad. Son gestos didácticos como aquellos que se pueden ver y escuchar en las clases de Deleuze, profesor-investigador-*transcreador*-filósofo por excelencia, tanto como maestro de jóvenes en el secundario cuanto de estudiantes universitarios.⁶ Esa es nuestra percepción de Deleuze: un filósofo que creó su filosofía poniendo el pensamiento en movimiento también frente a los alumnos que llenaron sus aulas, para quien un curso es “un laboratorio de

⁵ Utilizo el término *transcrear* [*transcriar*] en el sentido aproximado dado por Haroldo de Campos (1929-2003), uno de los exponentes de la producción brasileña del siglo XX respecto a la creación de poesía y las traducciones transcreativas [*transcriadoras*] (por ejemplo, Homero, Joyce, Goethe, Ezra Pound, Mallarmé). La *transcreación* [*transcriação*] (Campos, 2013) es lo que considera que se ha producido en el proceso de traducción de los textos creativos, que para él era algo inaugural, en tanto se trata de recreación o creación paralela, autónoma, pero recíproca; diversa y distante de la llamada traducción literal —ligada al dogma de la traducción de la fidelidad yuxtalineal— que, al traducir, alterna el texto línea por línea, que traduce palabra por palabra con la intención de trasponer la lengua de origen a la lengua de destino, con la mayor “pureza” posible, suponiendo que haya un lenguaje puro; potencia de un hacer nada servil de este tipo de traductor que comercia con los vivos, centrado en la vida contemporánea; traducción hecha con vivientes de distintas generaciones, para que la invención y el pensar sigan siendo posibles en el pensamiento. La transposición de la noción de *transcreación* para el campo de la educación es un legado dejado como herencia por Sandra Corazza (2013, 2017).

⁶ Postura que se puede comprobar en la transcripción de sus clases, disponible en <https://www.webdeleuze.com/> (acceso: 18/08/2022); bien como en la traducción de ellas de la Editora Cactus, Serie Clases, Argentina —fuentes inagotables para pensar la enseñanza—. Gilles Deleuze fue profesor de filosofía en Francia, en la escuela secundaria (Amiens y Orleans); en clases preparatorias para el ingreso a las escuelas normales superiores (Louis-le-Grand); en universidades tradicionales (Sorbona y Lyon) y en el Centro Universitario Experimental de Vincennes —actualmente Universidad de París VIII— creado después del Movimiento de mayo de 68. En “P”, de Profesor, en el *Abecedario de Gilles Deleuze* (1996a), Deleuze habla de sus experiencias de enseñanza.

investigación” (Deleuze, 1996b: 195). Eso fue posible, sobre todo, gracias a la “experiencia de Vincennes”, donde Deleuze trabajó hasta su jubilación, y que constituyó uno de los principales intentos de renovación pedagógica en Francia (Deleuze, 2008a). José Gil, filósofo portugués que asistió a las clases de Deleuze, en la Sorbona y en Vincennes, compartió sus vivencias con dos maestros que ayudaron a introducir el pensamiento de Deleuze en la educación brasileña y en el establecimiento de la enseñanza de la filosofía como campo científico y filosófico propio, Tomaz Tadeu y Sandra Corazza, responsables por el *Dossier Gilles Deleuze* (2002). Gil comenta los cambios que vivenció:

Después de mayo de 1968, su pedagogía cambió por completo. La impresión que tengo es que el propio Deleuze aprendió su pedagogía en los primeros años de experimentación. Llamo a esto “la experimentación pedagógica de la enseñanza del *Anti-Edipo*”. Porque el *Anti-Edipo* es inimaginable, no fue reproducido, ni Foucault ni Châtelet, nadie tomaba cursos así (...) Aparentemente no había mandarinato, es decir, no había jerarquía entre el maestro y los alumnos. Lo mismo materialmente: se sentaba en una silla, al mismo nivel que todos los demás que lo rodeaban o que estaban de pie... (...) Las clases de Deleuze eran extremadamente *détendues*—es decir, sumamente acogedoras a cualquier singularidad que allí aparecía, desde lo más bizarro hasta lo más extraño de las peculiaridades de alguien—, eran clases en las que no había una disciplina adecuada, sin embargo, todo estaba dirigido por un pensamiento poderoso que se manifestó. Cuando había demasiado ruido, Deleuze se callaba, nunca mostraba molestia, ni levantaba la voz cuando pasaban ciertas cosas y si había demasiado ruido, demasiadas interrupciones, se callaba, esperaba. (Gil, 2002: 212-213, traducción propia)

En Vincennes (*cf.* Dosse, 2010), cada maestro era libre de enseñar lo que quisiera, lo que resultó en un verdadero experimento de democratización del acceso al saber, un espacio en el que incluso se permitió la entrada de personas sin diploma de formación secundaria; no había jerarquías en el auditorio, pues los estudiantes de primer año y los de doctorado podían sentarse uno al lado del otro. Las clases de filosofía estaban abiertas a todos los alumnos matriculados en Vincennes, podían asistir personas de diferentes edades y actividades. Era una institución de enseñanza radical en la que filósofos, psiquiatras, músicos de formación clásica o pop, cineastas, artistas, activistas políticos, matemáticos, psicólogos, historiadores, pintores, críticos literarios y de arte, periodistas, un gran número de extranjeros, de trabajadores e, incluso, drogadictos y pacientes de hospitales psiquiátricos constituían su audiencia, formando una “unidad misteriosa” (Deleuze, 1996a, P [de profesor]).

Se puede decir que en los márgenes de París se inventó otra relación con el mundo académico, social y político. Fue allí donde Deleuze encontró el laboratorio de investigación perfecto para la invención de su enseñanza y su filosofía: “se organizan cursos acerca de aquello que uno investiga, no acerca de lo que uno sabe” (Deleuze, 1996b: 195). Real e intensa experimentación filosófica y pedagógica que podría o no funcionar para sus alumnos (*cf.* Boudinet, 2012). Rodeado de un gran público con diferentes intereses, trayectorias y niveles de conocimiento que lo acompañaron semestre tras semestre, Deleuze enseñó filosofía al mismo tiempo que *transcreaba* la suya propia, en la intersección de múltiples dominios del pensamiento. Esta enseñanza, “pragmática y experimental, siempre fuera de sí misma” (Deleuze, 2008a: 157), sirvió a las personas dedicadas a la filosofía tanto como a quienes no lo hacían. Incluso, sus clases han sido útiles para “ayudar a vivir”, como José Gil resumió sobre una charla que tuvo con cuatro mujeres, de diferentes dominios y desconocidas entre sí, que hablaron de una

7 Lo que sugiere que el encuentro con Félix Guattari, coautor del *Anti-Édipo*, contribuyó para esa docencia *transcreadora*, lo que es reconocido por Deleuze en la “Nota a la edición italiana de *Logique du sens*”: todo lo que pasó con él después de ese libro depende del encuentro con Guattari, de su trabajo con él y de lo que hicieron juntos (2008a: 75).

sensación común sentida por quien participaba de seminarios de Deleuze: “tenía la impresión de que no entendía la mayoría de las cosas que él decía, pero podía percibir lo que decía y la manera cómo lo decía, y eso me hacía salir de allí con una voluntad de vivir, y con la voluntad de que vivir fuera diferente, extraordinario” (Gil, 2002: 213-214, traducción propia).

Deleuze (2008a) consideró que cada uno de sus alumnos desarrolló su interés por la filosofía conforme a su propia inquietud y necesidad, tomando para sí mismo lo que le importaba, de acuerdo con sus criterios personales; eligiendo partes de aquello que él enseñaba para combinar con las materias y materiales de su propio dominio. En su argumentación en defensa del proyecto inicial de la Universidad de Vincennes, publicada en la obra colectiva de 1979, *Vincennes o el deseo de aprender*,⁸ Deleuze evalúa que jugar dentro de cada disciplina las resonancias entre niveles y ámbitos de exterioridad no debe considerarse una excepción propia de esa universidad, sino, aceptarse como algo normal en cualquiera, ya que se trata de un aspecto de “gran interés pedagógico”. Esto se debe a que, según el profesor Deleuze, “no hay oyente ni estudiante que no acuda con sus propias competencias, en las cuales hay que ‘prender’ la disciplina enseñada, en lugar de dejarla de lado. Este es el único medio de captar una materia en sí misma y desde su interior” (2008a: 158).

El cuerpo y la voz son los medios privilegiados de cualquier maestro, a él le toca ponerlos a su favor —lo que hizo Deleuze al punto de marcar la memoria de sus alumnos y servir como material artístico—. ⁹ Algunos de los alumnos de Deleuze dicen que él tenía un encanto casi fascinante, especialmente en la voz que hechizaba a los oyentes; con su dicción pausada y dulce, que era como un canto eficaz, los hacía entrar en los pliegues de la filosofía en movimiento (Gil, 2002; Soulié, 2015). Elisabeth Roudinesco narra que Deleuze fue “el filósofo más socrático que se pueda imaginar”, fue “la partera dulce y bárbara del deseo de quienes acudían a escucharlo” (apud, Soulié, 2015: 308, traducción propia). Deleuze podría ser una partera de los deseos, pero, a diferencia de Sócrates, no parece que aprisionara la inteligencia y el interés de sus oyentes con los suyos.¹⁰ Después del famoso encuentro con Sócrates, el esclavo de Menón volvía a la condición de esclavo, porque era incapaz de aprender sino de la mano del amo; Sócrates no enseñaba para liberar, para que el aprendiz se independizara, sino para que la inteligencia de este quedara sujeta a la del amo; Deleuze, por su parte, sabía que “no aprendemos nada con aquel que nos dice: ‘haz como yo’. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: ‘hazlo junto conmigo’, y que, en lugar de proponernos gestos que debemos reproducir, supieron emitir signos susceptibles de desarrollarse en lo heterogéneo” (Deleuze, 2002: 52).

El ex alumno Claude Jaegle, autor del libro *Portrait oratoire de Gilles Deleuze aux yeux jaunes* (2005), comenta que la voz de Deleuze era como si fuera la de un ogro que contaba la historia oscura que rodea un concepto e iba cambiando de tono, hasta alcanzar una especie de grito que respondería a un problema que violenta el pensamiento; narra que, en las clases de Deleuze, llegaba un momento en que el público, que lo escuchaba como un pararrayos, tenía que hacer una conversión de la intensa energía recibida con vistas a volverla inteligible. O sea, era necesario hacer la propia traducción, con las ideas,

⁸ Obra colectiva donde Deleuze contribuyó con el breve texto “Cómo puede la filosofía servir a los matemáticos e incluso a los músicos, incluso y sobre todo cuando no trata de música ni de matemática”. Se puede encontrar su contribución en *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1973-1995)* (2008a: 157-158).

⁹ El artista francés Robert Cantarella, después de una serie de entrevistas con ex alumnos de Deleuze, sobre su *performance* como maestro, y con el contacto con el audio y la transcripción de la clase del 12 de enero de 1982, sobre “Primer plano, rostro y afecto” en la imagen-percepción (Deleuze, 2009: 253 y ss.), realizó, en 2012, una presentación titulada “*Faire le Gilles*” donde fuera reproducido su contenido y escenificados conceptos, gestos y los cambios en el timbre de la voz del profesor Deleuze. Posteriormente este “experimento” fue grabado y se puso a disposición en internet. Disponible en: <http://www.robertcantarella.com/index.php?performances/faire-le-gilles/>. Acceso: 21/09/2022.

¹⁰ Como Rancière (2003) lo hay problematizado, a la luz de las elaboraciones de Joseph Jacotot, el maestro ignorante.

competencias y dominios inherentes a cada oyente, no de todo lo dicho, pero de lo que servía para pensar las cuestiones propias. Eso sugiere que Deleuze animaba a todos a *transcrear* su propia versión de la clase, con una clara apertura a lo indeterminado y al azar.¹¹ En esta dirección también sigue Gil, recordando el “efecto extraordinario” de una frase de Deleuze que, me parece, dista mucho del pedagogo Sócrates:

Deleuze entró en el pensamiento como nunca he visto entrar a nadie. Y luego llegó un punto en el que estábamos hablando de algún problema y Deleuze me dijo así: “Podrías hacer esto y esto y esto y esto. Y entonces esto es interesante para...”. Después, llegaba a un punto en que decía: “Mira, desde aquí, solo tú puedes pensar. Nadie más: ni yo, ni nadie más, solo tú” (Gil, 2002: 217, traducción propia).

Con ese relato, Gil insinúa que Deleuze no quería modelar el alma de sus alumnos, no se trataba de recomendar un camino verdadero a ser seguido, pero de apuntar muchos senderos que se bifurcan y que están ahí por desbravar, y otros, por inventar. Eso por medio de exposiciones de una multiplicidad de signos heterogéneos, nociones y conceptos que podrían ser manejados de variados modos y cambiados conforme las necesidades propias, a fin de que cada uno inventase su vía para crear y perseverar en la existencia y, podría decir Gil, de forma extraordinaria.

El maestro Deleuze en acción

“Siempre podemos hacer las conexiones que queramos”, dice el maestro Deleuze, en su clase del 12 de enero de 1982 (2009: 205), y, en la clase del 10 de enero de 1984 (2018), hace una serie de consideraciones que, parece, se ligan a esas conexiones,¹² justo a partir de una referencia a la “extraña idea” que aparece en “El jardín de senderos que se bifurcan”, de Jorge Luis Borges: “Lo que se bifurca no es el espacio, es el tiempo”. Después de presentar esa idea, Deleuze dice a los alumnos que *no* se pregunten ¿por qué Borges dice eso?, así como aconsejó que ellos no hicieran la pregunta ¿por qué?, se les ocurrirá una idea a ellos mismos. Es interesante notar que, en esa clase de 1984, el maestro muestra un desprecio por la cuestión ¿por qué?, para él, ella es “insolente”, “descortés”, “carente de sentido” (2018: 259), más adelante es enfático: “Las preguntas de los por qué son irrisorias” (2018: 263). Aunque él mismo utilice esa pregunta, bastante a menudo y en circunstancias variables, como se puede verificar en sus libros y clases, cabe dar atención a la justificación de tal desprecio.

¿Qué hay en esa pregunta que hace reír? ¿Qué impulsa a Deleuze a orientar a sus alumnos para que eviten hacerla siempre que aparezca una idea, justo una de las preguntas tan llena de aires de nobleza en la filosofía? Aquí presentamos algunas especulaciones

11 En una de las clases sobre el cine-movimiento, Deleuze anuncia que hablará de una teoría curiosa y oscura, de “lo más original del pensamiento de Pasolini sobre el cine” (2009: 195); se trata de lo que Deleuze llamó “imagen subjetiva libre indirecta” que él esperaba permitiría hacer “un gran progreso” en su curso. Después de anunciar el tema, didácticamente indica cómo procederá: “esto supone que primero les explique cómo lo comprende el propio Pasolini, que luego les explique de inmediato cómo comprendo yo a Pasolini, y luego tendremos que ver cómo lo comprenden ustedes. ¿Qué saldrá de todo eso?” (2009: 196).

12 Es prudente destacar que en esa clase, en su segunda parte, al introducir las relaciones entre tiempo, movimiento y memoria, teniendo como intercesores principales a Kant y al cineasta Mankiewicz —“autores que no tienen absolutamente nada que ver”, pero permiten que el maestro muestre cómo se dio la “inversión de la subordinación del tiempo respecto del movimiento, y a la vez del tiempo respecto de la memoria” (2018: 266)—, Deleuze hace una advertencia a los alumnos, después de enfatizar la necesidad de no separar la filosofía de las artes y de las ciencias y de afirmar no ver “ningún inconveniente en saltar de Kant a Mankiewicz. Con la condición de que no hagan una mezcolanza. Me fastidia si de esto ustedes sacan la idea de una mezcolanza. Pero no es una mezcolanza” (2018: 259). Entonces, aunque siempre podemos hacer las conexiones que queramos, no se puede, para eso, hacer mezclas extravagantes y confusas, como si sus autores hubieran hecho y dicho cosas imposibles de comprobar en sus obras. Esa fue, también, la exigencia que Deleuze se impuso a sí mismo al hacer la historia de la filosofía: “era preciso que el autor dijese efectivamente todo aquello que yo le hacía decir; pero era igualmente necesario que se tratase de una criatura monstruosa, pues había que pasar por toda clase de descentramientos, deslizamientos, quebrantamientos y emisiones secretas, que me causaron gran placer” (Deleuze, 1996b: 8). Criterio que puede, o debe, ser usado e incentivado en los intermitentes procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

sobre posibilidades de respuestas. Pero, antes de proseguir alrededor de la pregunta ¿por qué?, como otro aporte para problematizar lo que es propio del campo filosófico de investigaciones sobre la enseñanza de la filosofía, vale la pena preguntar: ¿no corresponderá al campo ocuparse, también, de las formas de las preguntas en filosofía? Las obras de los filósofos y filósofas, en general, deben ser materia prima para eso, pero los libros con las clases de Deleuze pueden ganar prominencia. Por ejemplo, justo en la clase en que él reduce la importancia de la pregunta ¿por qué?, el maestro insta a los estudiantes, no sin un tono de broma, a encontrar su propia pregunta: la “pregunta de las preguntas” que cada uno debería “encarnar”. En sus palabras:

Supongan que cada uno de nosotros nació para una pregunta. La desgracia es entonces cuando no encontramos la pregunta. En ese caso, no morimos, somos inmortales, nos arrastraremos toda la vida en busca de la pregunta que deberíamos encarnar. Por lo tanto, encuéntrenla rápido, para estar tranquilos [risas]. Y una vez que la tengan, como no es probable que la respondan, estarán en paz. (Deleuze, 2018: 263)

Incitación perturbadora también para sus lectores, incluso pone en causa una especie de ética, en el sentido de maneras de estar, “habitar”, vivir en medio de la filosofía: ¿hay una cuestión que yo encarno?, ¿ya la encontré? o ¿me arrastraré por toda la vida?, ¿estaré, un día, tranquila? Preguntas que entran en relaciones con lo que aún presentaremos sobre lo que dijo el maestro Deleuze acerca de los conceptos. Pero, por ahora, volvamos a la pregunta “¿por qué?”. Para especular sobre la motivación que puede haber llevado al desprecio de esa pregunta, parece necesario considerar que, para Deleuze, la filosofía tiene un elemento más, y anterior, que es la búsqueda de las causas y las razones: en lugar de inmediatamente preguntar ¿por qué... tal idea es así?, él sugiere prestar atención a lo que la idea “hace ver y qué efecto nos produce”. O sea, primero cabe percibir la emoción que una idea provoca sobre la sensibilidad —si es que incita alguna— puesto que, como Deleuze ya tenía escrito en su *Proust y los signos*, uno solo es impulsado a buscar la verdad “en función de una situación concreta, cuando sufrimos una especie de violencia que nos empuja a esta búsqueda” (1995: 25). De lo contrario, si en una lectura, en un encuentro con un concepto no hay una emoción, si la sensibilidad no fue violentada para sentir lo que hasta entonces era insensible, él recomienda:

Si no tienen emoción, no hay que volver. Es emotivo. Diré que las emociones que les da son los afectos ligados a ese concepto. Los que no experimentan emoción, son insensibles a este concepto. Serán conmovidos por otros conceptos. No conozco a nadie que permanezca insensible ante cualquier concepto. (2018: 259)

Otra percepción de la filosofía y otra relación con los textos subyacen en esa orientación. Cosa muy distinta de la manera corriente en la que se aprende en parte de los cursos de filosofía, al menos en Brasil, en los que, desde el inicio, sus profesores indican que las facultades que cuentan en la lectura y estudios filosóficos son el entendimiento y la razón —justo las responsables de la representación y el juicio (Deleuze, 2008b)—, con la única finalidad de poder decir *qué* y *por qué* el filósofo escribió lo que escribió (¿por qué será eso aprender la filosofía, al menos en los primeros años de formación? ¿Será mismo eso?), siendo que las sensaciones, las emociones, que pasan a través de nosotros, lectores y estudiosos, no conservan interés alguno para la filosofía, incluso que ella nada tiene que ver con lo concreto. Deleuze sigue otro camino en la filosofía y en su enseñanza, diverso, y a veces opuesto, al que marca una fuerte tradición en la filosofía que recusa el rol de la sensibilidad, de los afectos y de la emoción, que tiene en Hegel una referencia central, incluso para su enseñanza. Se pueden extraer de sus *Escritos pedagógicos* algunos lugares comunes cultivados y practicados por muchos maestros en los cursos de filosofía brasileños:

Las ciencias filosóficas contienen, acerca de sus objetos, los pensamientos *universales*, *verdaderos*; ellos son el resultado del producto del trabajo de los genios pensantes de todos los tiempos; estos verdaderos pensamientos sobrepasan lo que un joven no formado puede aportar con su pensamiento, en la misma medida en que aquella masa de trabajo genial sobrepasa el esfuerzo de un tal joven (...) [pero, gracias a los estudios de filosofía se puede] aprender algo, *eliminar la ignorancia* y llenar con pensamientos y contenidos la mente vacía [posibilitando, así, que la mente] se desprenda de aquella *peculiaridad natural del pensamiento*, es decir, de la contingencia, de la arbitrariedad y de la particularidad de la opinión (...) Por lo que se refiere a la exposición de la filosofía en los Gimnasios se ha de señalar en primer lugar que la forma *abstracta* constituye, en un principio, lo fundamental. A la juventud es preciso que se le sustraiga primeramente la vista y el oído, es preciso que se le desvíe del representar concreto, que se retire a la noche interior del alma, que aprenda a ver sobre esta base, a mantener firmes y a diferenciar las determinaciones. Además, *se aprende a pensar abstractamente* mediante el pensamiento abstracto (Hegel, 1991: 141-142, cursivas en el original).

Deleuze, por su parte, como se puede percibir por lo que ya fue presentado, tenía en consideración la singularidad de sus estudiantes al mismo tiempo que era celoso y riguroso con la filosofía, pero no para que esta fuera “absorbida” para llenar las mentes vacías, sino, por el contrario, para que ella sirviera de materia para pensar y conectar con otros dominios de exterioridad, algo hecho con el cuerpo y desde la sensibilidad, en favor de la producción de otras maneras de sentir. La necesidad de producir algo sobre la sensibilidad de sus alumnos fue explicitada por él mismo en algunas clases. Es el caso de una clase sobre Kant, cuando presenta “Tres fórmulas para pensar el tiempo en Kant”, el 21 de marzo de 1978, con la finalidad de mostrar cómo Kant piensa que “el tiempo sale de sus goznes” (2008b: 48), y para eso, recurre a algunos escritores. Después de leer un pasaje de Hölderlin en que él “habla kantiano” y relacionarlo con Sófocles, dice: “Quisiera sólo un comienzo de sentimiento (...) quisiera que sientan una intensa complicación de la figura del tiempo” (2008b: 53). Y, después de hacer una detallada exposición de una parte de la *Crítica de la razón pura*, termina: “Es difícil, no se comprende nada, pero es bello” (2008b: 56).

Al lado de esa relevancia de la sensibilidad para pensar, se puede poner el énfasis de Deleuze sobre lo concreto. En variados registros, Deleuze insiste en que, como la actividad creadora de conceptos, la filosofía es concreta; la referencia más conocida sobre eso está en su *Abecedario*, cuando la entrevistadora le preguntó sobre la relación entre la Filosofía y la Historia de la Filosofía, a lo que respondió relacionando ambas con las actividades del filósofo y del profesor:

(...) sólo se puede entender qué es la filosofía, en qué medida no es una cosa abstracta, del mismo modo que una pintura o una obra musical no son absolutamente abstractas, sólo a través de la historia de la filosofía, a condición de concebirla correctamente (...) Un filósofo es alguien que crea. Pero él crea un tipo muy especial de cosas, crea conceptos. Los conceptos no nacen listos, no caminan por el cielo, no son estrellas, no se contemplan. Hay que crearlos, fabricarlos. (...) ¿Para qué sirven? ¿Por qué crear conceptos? ¿Qué es un concepto? Pero concretamente ¿qué es? No se debe pedir lo contrario, o es mejor no hacer Filosofía. ¡Hay que preguntarse como si fuera un perro! ¿Qué es una Idea? Puedo definir un perro. ¿Y una Idea, para Platón? En este momento, ya estoy haciendo la historia de la Filosofía. Trataré de explicarle a la gente, esa es la tarea de un maestro... (1996a, H [de *Historia de la filosofía*] traducción propia).

También lo concreto en la filosofía merece atención en los estudios de su enseñanza. Aún más en Brasil, donde el método más utilizado para la enseñanza de la filosofía en la escuela, creado por Gallo (2012), patentemente influenciado por Deleuze, empieza por la “sensibilización”, con la finalidad de crear condiciones sensibles para,

entonces, movilizar a los estudiantes en dirección a la “problematización” que habilitará la “investigación” y finalmente, la “conceptualización”, a cada uno de los involucrados en la clase. Otra vez, las clases de Deleuze son ricas para la tematización de la relación de lo concreto con la filosofía. Dependiendo de las circunstancias y de los problemas involucrados, él requiere lo concreto y lo distancia de lo abstracto; en otras, da vueltas con ambos, pero, muy a menudo hay un esfuerzo didáctico de “explicar a la gente” los conceptos, haciendo conexiones con lo vivido, aportando ejemplos, que no son del filósofo, para que le provean concreción.

Para él “es preciso que de golpe una pequeña cosa devenga concreta, no hace falta exigir un concreto continuo” (2008b: 29). Como un bello ejemplo de eso hay una situación de clase que es una excepción, en la cual él dispone de tiempo para que los alumnos hagan preguntas sobre Spinoza, autor estudiado el año anterior, en el primer día de un curso que versará sobre la pintura. Es el 31 de marzo de 1981, final de la primera parte de la clase, las nociones comunes están siendo desarrolladas: “(...) son un cierto saber. Pero es casi un saber-hacer”. Ellas existen cuando “hay composición de relaciones. Puedo siempre intentar componer”. Entonces el maestro trae el ejemplo del jazz: “la trompeta entra en tal momento”, el trompetista sabe cuál es la ocasión favorable, el *kayrós* (2007: 287). Luego intervienen dos alumnos, entendiendo que el caso del trompetista es un “agenciamiento colectivo”, a lo que el profesor advierte, deshace la mezcla, y, primorosamente, da concreción al concepto de noción común, con una dedicación traductora que, se puede decir, es *transcreadora*:

La noción de agenciamiento no puede aportarnos muchas luces en cuanto a Spinoza (...) Cuando dice noción común quiere decir algo muy preciso. Creo incluso que es finalmente imposible, según él, que yo, individuo pensante, pueda formarla. Es una noción tan poco intelectual, tan viva, que no puedo formar una noción común —es decir la idea de algo en común entre mi cuerpo y un cuerpo exterior— sin que se constituya un tercer cuerpo del cual el cuerpo exterior y yo no somos más que las partes. (2007: 288)

Después, para mostrar lo que puede ser un caso de tercer cuerpo, lo que constituye una noción común, trae, de otra manera, el ejemplo célebre deleuziano sobre aprender, que había aparecido años antes, en su tesis de doctorado, *Diferencia y repetición*, cuando trató los postulados de la imagen dogmática del pensamiento: “Aprendo a nadar. Formo la noción común de mi cuerpo y del cuerpo del mar, de la ola. Formo un tercer cuerpo del cual la ola y yo somos las partes”. En seguida hace una crítica de la abstracción de las lecturas que se hacen de Spinoza: “La catástrofe que a mi modo de ver nos impide apreciar todo lo que él quiere decir, se produce cuando tratamos las nociones comunes como cosas abstractas” (2007: 288). Para escapar de esa catástrofe —también de responsabilidad del propio filósofo, Deleuze reconoce—, el profesor avanza en la explicación de la composición de un tercer cuerpo constituido por dos cuerpos que se aman y se posicionan en un juego de combinaciones. Ahora, el ejemplo es el ritmo:

El ritmo es una noción común al menos a dos lados: no existe el ritmo del violín, existe el ritmo del violín que responde al piano y el ritmo del piano que responde al violín. Eso es una noción común de dos cuerpos, el cuerpo del piano y el cuerpo del violín, bajo tal o cual aspecto. Es decir, bajo el aspecto de la relación que constituirá tal obra musical y que forma el tercer cuerpo. Es muy concreto (2007: 289).

Creo que esos gestos didácticos de Deleuze son muestras de que en la tarea *transcreadora* de alguien que enseña filosofía está contenida la necesidad de traducción que ultrapasa el acto de redecir lo que el autor dijo, de la misma manera que él. Hay espacios de invención en clases que deben presentar el producto del trabajo de los genios pensantes de todos los tiempos, y una de las maneras puede consistir en explorar ejemplos que no son de los genios, forjar combinaciones con elementos de fuera —como hiciera Deleuze

para tratar del tiempo en Kant, al aportar a la clase a Sófocles y Hölderlin— para, como fue propuesto por Haroldo de Campos (2013), hacer comercio con los vivos. Después de esa digresión, volvimos a la cuestión ¿por qué?

Una vez que Deleuze (2018: 259) insiste en que aunque sea exclusividad de los filósofos crear conceptos, ellos están siempre en compañía de afectos y de preceptos —repulsivos o agradables, efímeros o duraderos—; una vez que los conceptos solo pueden funcionar en el pensamiento de alguien si generan emociones, por medio de los afectos, y se hiciera ver alguna cosa que fuera imposible sin aquel concepto, lo que se da por el poder de los preceptos; si puede inferir que la pregunta ¿por qué? es irrisoria justo por el motivo que ella nos impele a, inmediatamente, se deberían buscar las razones, sin darse el tiempo de sentir la fuerza del concepto o de la idea, sus afectos y preceptos, sin que esa fuerza pasara por la sensación, por el cuerpo del lector. Con la distinción que Deleuze hace en *Diferencia y repetición*, entre saber y aprender, se puede decir que la pregunta ¿por qué? está ligada al saber, no al aprender:

El uso paradójico de las facultades y, ante todo, de la sensibilidad en el signo, remite pues a las Ideas que recorren todas las facultades y, a su vez, las despiertan. Inversamente, la Idea remite al uso paradójico de cada facultad y otorga ella misma sentido al lenguaje. Es igual explorar la Idea y elevar cada una de las facultades a su ejercicio trascendente. Son los dos aspectos de un aprender, de un aprendizaje esencial. Pues el aprendiz, por una parte, es aquel que constituye e inviste los problemas prácticos o especulativos en tanto tales. *Aprender* es la palabra que conviene a los actos subjetivos que se realizan frente a la objetividad del problema (Idea); mientras que *saber* designa únicamente la generalidad del concepto, o la calma posesión de una regla de las soluciones (2002: 251, las cursivas son nuestras).

Desde ese modo de percibir, sentir y concebir la filosofía, se trata, antes que de buscar las razones de una idea, de abrirse a las intensidades que ella provoca. ¿Qué me pasa a mí cuando la encuentro? ¿Qué me hace verla cuando antes no la veía? ¿Qué dominios del mundo, que eran imperceptibles hasta la revelación de esa idea, pasarán a ser percibidos? ¿Qué conexiones promueve esta idea en los dominios que me interesan? ¿Qué fuerza eso que yo no comprendo, pero me fascina, acarrea y promueve en mí, instándome a no abandonarlo? En todas esas preguntas que merecen atención del lector estudioso está en cuestión la conmoción, o la ausencia de ella: ¿qué conceptos e ideas me conmueven y cuáles me son indiferentes? ¿Cuáles son las ideas que me impulsan a investigar? “No conozco a nadie que permanezca insensible ante cualquier concepto.” Y, finaliza el profesor: “A cada uno los suyos [conceptos]” (Deleuze, 2018: 259). A lo que se puede agregar: a cada uno, también, sus preguntas. Perseguir las preguntas y conceptos que, a mí, docente, me conmueven, y dar coraje a los otros, a nuestros alumnos, para que hagan lo mismo, pueden ser gestos extraordinarios en el trabajo docente en filosofía, más allá del orden común que le es, a menudo, imputado.

Consideraciones para continuar la búsqueda

Después de todo, para la incesante construcción de una docencia-investigación *transcreadora*, tiene más sentido algo que Deleuze, en este momento jubilado, expresó acerca de cómo percibía a los estudiantes en sus clases:

No podemos decir que todo conviene a todos. La gente tiene que esperar. Obviamente, hay alguien un poco adormecido. ¿Por qué se despierta misteriosamente en el momento que le interesa? No hay una ley que dice lo que concierne a alguien. El tema de su interés es otra cosa. Una clase es emoción. Es a la vez emoción e inteligencia. Sin emoción, no hay nada, no hay interés. No se trata de entender y escuchar todo, sino

de despertar a tiempo para captar lo que conviene personalmente. (Deleuze, 1996a, P [de profesor], traducción propia)

A eso cabe un complemento: la emoción es primera, llega antes de la inteligencia, que viene siempre después, que nos hace comprender y volver posible el esfuerzo del pensamiento para interpretar los signos emitidos por los filósofos, y filósofas. Proust también evidenció esto, en su movimiento de aprendizaje *transcreado* por Deleuze, en *Proust y los signos* (2005). Cuando Deleuze muestra las críticas del escritor de la *Recherche* a la filosofía, marca lo que Proust escribió sobre las verdades que la inteligencia capta de la plena luz del mundo, sin dificultad alguna: ellas tienen “algo de menos profundo, de menos *necesario* que las que la vida no ha comunicado *a pesar nuestro* en una impresión, material porque ha entrado por nuestros sentidos, pero en la que podemos liberar el espíritu”. Al relatar su búsqueda por la verdad, Proust describe la necesidad de “interpretar las sensaciones como *los signos* de otras tantas leyes e ideas, procurando pensar, es decir, hacer salir de la penumbra lo que yo había sentido, convertirlo en un equivalente espiritual” (2005: 179, cursivas del original). Creo que tiene sentido trasladar estas consideraciones de Proust, que se refieren a signos de muchos órdenes, emitidos por sonidos, sabores, libros, etc., a nuestra relación con la filosofía, suponiendo que ellas producen sentido y potencializan los encuentros con los conceptos. En suma, sin la sensibilidad, sin dar atención a las emociones que una idea, un concepto, un texto filosófico, me producen, se cae en el error de una cierta concepción de la filosofía que honra lo abstracto y cree en una buena voluntad de pensar, en un amor natural por la verdad. Esa “filosofía clásica de tipo racionalista (...) expresión de un Espíritu universal que se pone de acuerdo consigo mismo para determinar significaciones explícitas y comunicables” (Deleuze, 1995: 176-177) solo puede llegar “a verdades abstractas que no comprometen a nadie y no trastornan nada” (Deleuze, 1995: 25), verdades que mantienen a quien se dedica a ellas en su más baja potencia: del reconocimiento, de la busca por responder ¿qué es...?,¹³ con la finalidad de aprobar los exámenes finales, sean cuales sean.

Por fin, vale considerar que, si “siempre podemos hacer las conexiones que queramos” (Deleuze, 2009: 205), nos parece que, en la filosofía comprendida a la luz de Deleuze, con Proust, las conexiones están condicionadas a una relación de *transcreación* con la lectura direccionada al aprender, en resonancia entre el texto, el lector y con niveles y dominios de exterioridad que solo quien lee puede establecer. Resonancia que no puede ser aprendida por medio de reglas, “ya que esta lectura consiste en un acto de creación en el que nadie puede suplicarnos” (Deleuze, 1995: 180), pero, sí comprendemos, puede ser *hecha con* alguien, o un grupo, que puede ser nuestro maestro y aprendiz a la vez, compañero de caminata en la tarea que más tiempo de su vida un maestro aplica en el esfuerzo de inventar una docencia *transcreadora*.

¹³ ¿Qué es? es otra pregunta a la que Deleuze muestra desprecio; sus objeciones fueron explicadas públicamente cuando presentó su “método de dramatización” (2005), lo que puede ser fuente para ayudar a pensar ¿cómo leer? y a ampliar el campo de investigación de la enseñanza de la filosofía.

Referencias bibliográficas

- » Boudinet, G. (2012). *Deleuze et l'Anti-pédagogue: vers une esthétique de l'éducation*. París, L'Harmattan.
- » Campos, H. (2013). Da tradução como criação e como crítica. En Tápia, M. y Médici Nóbrega, T. (comps.). *Haroldo de Campos - Transcrição*. San Pablo, Perspectiva.
- » Corazza, S. (2013). *O que se transcrie em educação?* Porto Alegre, Ufrgs/Doisa.
- » ----- (comp.) (2017). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre, Ufrgs/Doisa.
- » Deleuze, G. (1995). *Proust y los signos*. Monge, F. (trad.). Barcelona, Anagrama.
- » ----- (1996a). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Pierre-André Boutang. Francia. 8 horas, son., color.
- » ----- (1996b). *Conversaciones 1972-1990*. Pardo, J. L. (trad.). Valencia, Pre-textos.
- » ----- (2002). *Diferencia y repetición*. Delpy, M. S. y Beccacece, H. (trads.). Buenos Aires, Amorrortu.
- » ----- (2005). *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas 1953-1974*. Pardo, J. L. (trad.). Valencia, Pre-textos.
- » ----- (2007). *Pintura: el concepto de diagrama*. Buenos Aires, Cactus.
- » ----- (2008a). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1973-1993)*. Pardo, J. L. (trad.). Valencia, Pre-textos.
- » ----- (2008b). *Kant y el tiempo*. Buenos Aires, Cactus.
- » ----- (2009). *Cine I: Bergson y las imágenes*. Buenos Aires, Cactus.
- » Deleuze, G. (2018). *Cine III. Verdad y Tiempo. Potencias de lo falso*. Buenos Aires, Cactus.
- » Dosse, F. (2010). *Gilles Deleuze y Félix Guattari: biografía cruzada*. Murad, F. (trad.). Porto Alegre, Artmed.
- » Gallo, S. (2012). *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio*. Campinas, Papirus.
- » Gil, J. (2002). Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida: Entrevista com José Gil. *Educação e Realidade*, junio/diciembre. Porto Alegre.
- » Hegel, F. (1991). *Escritos pedagógicos*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » Heuser, E. M. D. (2010). *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de Filosofia*. Ijuí, Unijuí.
- » ----- (2021). Políticas de obliteração do ensino de filosofia: uma narrativa sobre escombros filosóficos. *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, vol. 7.
- » Heuser, E. M. D. y Dias, A. M. (2021). Espólios filosóficos na Base Nacional Comum Curricular-Ensino Médio: a dimensão ética. *Revista Conjectura: filosofia e educação*, vol. 26.
- » Jaeglé, C. (2005). *Portrait Oratoire de Gilles Deleuze aux yeux jaunes*. París, Presses Universitaires de France.

- » Langón, M.; Agratti, L.; Appel, E.; Gallo, S. y Heuser, E. (2014). Uma conversa-viagem: entre o passado e o futuro do ensino de filosofia. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, vol. 21.
- » Morales, L. y Bedetti, M. (2022). La enseñanza de la filosofía en el nivel secundario en Argentina: contextos socio-histórico-políticos. *Cuadernos de Filosofía latinoamericana*, 43(126).
- » Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Estrach, N. (trad.). Barcelona, Laertes.
- » Rodrigues, A. y Gelamo, R. (2021). Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. *Educação e Filosofia, Uberlândia*, vol. 35, Nº 74, mayo/agosto.
- » Soulié, C. (2015). A pedagogia carismática de Gilles Deleuze na Universidade de Vincennes. *Revista Linhas*, vol. 16, Nº 32, setiembre/diciembre. Florianópolis.
- » Tomazetti, E. y Benetti, C. (2016). Exercício analítico de discursos: Fórum sul de coordenadores de cursos de filosofia e Simpósio Sul-brasileiro sobre ensino da filosofia. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, vol. 24.
- » Varios (1979). *Vincennes o el deseo de aprender*. En *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1973-1995)*, 2008a: 157-158.
- » Velasco, P. (2022). O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. *Pro-Posições*, vol. 33.

Ester Maria Dreher Heuser

Doctora en Educación, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil (UFRGS).
Magíster en Educación en las Ciencias y Licenciada en Filosofía, Universidad del Oeste de Rio Grande do Sul, Brasil (UNIJUÍ). Docente e investigadora del Profesorado de Filosofía y Posgrado en Filosofía en la Universidad Estadual del Oeste de Paraná, Brasil (UNIOESTE). Posdoctorado en Filosofía, Universidad de Buenos Aires.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1762-7526>
ester.heuser@unioeste.br