

Revista

Perspectivas Metodológicas



ISSN 1666-3055 / Año 8 / Nro. 8 / Noviembre 2008



© Ediciones de la UNLa / 2008
29 de setiembre 3901
Remedios de Escalada - Partido de Lanús
Pcia. de Buenos Aires - Argentina
Tel. +54 11 6322-9200 int. 5727
metodologia@unla.edu.ar



Diseño y diagramación
Vladimir Merchensky, www.tantarinta.com.ar

ISSN: 1666-3055

Impreso en Argentina <-ccc-
Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© Los autores

Perspectivas metodológicas

Perspectivas Metodológicas ISSN

1666-3055/ Año 8/ Nro. 8/ Noviembre 2008 Publicación
 anual del Departamento de Humanidades y Artes
 de la Universidad Nacional de Lanús

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UNÚS	STAFF DE LA REVISTA
Rectora Ana Jaramillo Vicario Juan Carlos Geneyro	Directora Esther Díaz
Departamento de Humanidades y Artes Director Héctor Muzzopappa	Comité Editor Silvia Rivera María Teresa García Bravo
Comité Editorial Ana Farber Juan Carlos Geneyro Héctor Muzzopappa	Comité Asesor Manuel Barrios Casares <i>(Universidad de Sevilla - España)</i> Massimo Desiato <i>(Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela)</i> Julio DeZan <i>(Universidad Nacional de Entre Ríos)</i> Marta López Gil <i>(Universidad de Buenos Aires)</i> Ricardo Maliandi <i>(Universidad Nacional de Lanús)</i> Mónica Cragnolini <i>(Universidad de Buenos Aires)</i> Rodrigo de Paiva Duarte <i>(Universidad Federal de Minas Gerais - Brasil)</i> Roxana Y noub <i>(Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Lanús)</i>



© Ediciones de la UNLa
 29 de Septiembre 3901 - Remedios de Escalada
 Provincia de Buenos Aires - Argentina Tel.:
 6322-9200, int. 118
 e-mail: metodologia@unla.edu.ar
www.unla.edu.ar

Índice

Artículos

<i>Amistades y amores no canónicos. Sobre el debate francés en torno a la comunidad</i> Mónica B. Cragnolini.	9
<i>El fenómeno del preservacionismo visto desde la perspectiva del biopoder y en el marco del paradigma inmunitario: una lectura desde Michel Foucault y Roberto Esposito</i> Mónica Giardina	21
<i>Ciencia, filosofía y control. El pensamiento deleuziano entendido como filosofía de la ciencia menor</i> Fernando Martín Gallego	39
<i>Desarrollos metodológicos de la Escuela de Chicago</i> Javier Santos	53
<i>Globalización e investigaciones biomédicas. Los ensayos "El cuerpo en la Argentina como política científica "por de Jault" Ana María Vara</i>	67
Perspectivas	
<i>Filosofía Lingüística: ¿el Ave Fenix de la Filosofía?</i> Alejandro Tomasini Bassols	85
<i>Hacia una pedagogía del silencio y del goce</i> Mariana Alvarado	91
Reseñas	
Arribere, Roberto, <i>Bioética y Derecho</i> Silvia Rivera	101
Uzín Olleros, Angelina, <i>Introducción al pensamiento de Alain Badiou. Las cuatro condiciones de la filosofía</i> Daniel Lesceime	105
Giorgi, Gabriel; Rodríguez, Fermin (comps.), <i>Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida</i> . María Teresa García Bravo	107
Gherardi, Carlos R., <i>Vida y muerte en terapia intensiva. Estrategias para conocer y participar en las decisiones</i> Esther Díaz	109

blema con ello es que ésta implica o presupone violaciones de las formas normales de hablar, atentados en contra de las reglas de lo que Wingenstein llamó 'gramática en profundidad'. Lo que Hallen con toda razón rechaza es que el cientificismo y el gusto por la especulación en abstracto hayan finalmente logrado que el gran mensaje wingensteiniano se perdiera, que no haya sido asimilado por las nuevas generaciones de filósofos y que, debidamente arropados en la terminología contemporánea, los dilemas de la filosofía se vuelvan una vez más a presentar como los mismos problemas insolubles de siempre, esto es, como si fueran genuinos problemas y como si algún progreso se pudiera realizar en relación con ellos. Lo que, por superficiales que sean, los ejercicios de Hallett dejan perfectamente en claro es que ignorar los modos normales de hablar, pretender suplantar los conceptos naturales por conceptos artificiales, introducir un vocabulario no respaldado por prácticas socialmente reconocidas como tales, culminan inevitablemente en la incomprensión y el sinsentido y así es precisamente el lenguaje de la filosofía tradicional. En esto, pienso, Hallen tiene toda la razón y su posición es realmente inatacable. No obstante, pienso que le faltó profundizar un poco en la dirección en la que se mueve. De haberlo hecho, habría sido inclusive más fiel al propio Wittgenstein, cuyo pensamiento funge como eje rector en su libro. Lo que entonces Hallen habría tenido que concluir es que es precisamente debido a sutiles (y no tan sutiles, a veces) desviaciones con respecto al muy complejo sistema de regulaciones del lenguaje natural que se gestan los problemas filosóficos y que éstos, por consiguiente, no son otra cosa que aberraciones conceptuales, engendros de asignificación, creaciones del sinsentido. Si Hallen hubiera establecido estas simples conexiones, si hubiera considerado a filósofos actuales que ejemplifican a la perfección lo que hemos dicho, filósofos como Daniel Dennett, Jerry Fodor, John Searle o Paul Churchland, su libro se habría visto enriquecido de una manera formidable y su punto de vista hubiera quedado mejor expresado. Por otra parte, quisiera insistir en que esta observación no está expresada con el ánimo de restarle valor al trabajo de Hallen. En verdad, uno de los enormes méritos de este último es el haber escrito un libro como *Linguistic Philosophy* en lo que sin duda es un medio académico adverso, por no decir inclusive 'hostil', y que es entre otras cosas una queja por el irracional rechazo masivo del wingensteinianismo que prevalece en nuestros días y una denuncia de la manifiesta proclividad por mantenerse a toda costa en el reino de la profundidad aparente y del sinsentido oculto.

Hacia una pedagogía del silencio y del goce¹

Mariana Alvarado*

-¿Hacia dónde cabalga la señora?
-No lo sé -respondí- Sólo quiero irme de aquí, solamente irme de aquí. Partir siempre, salir de aquí, sólo así puedo alcanzar mi meta.
. -¿Conoces pues tu meta? -preguntó él.
-Sí -contesté yo- Lo he dicho ya.
-Salir de aquí: ésa es mi meta.

Franz Kafka

Una y otra vez, el mito que cuenta el poeta latino Publio Ovidio Nasón en su *Metamorfosis* ha sido reciclado a tientas de diferentes excusas. El Minotauro se ha dejado escuchar como Asterión en las palabras de Borges.² Entre Teseo y Dionisio, Ariadna, se ha ficcionado en la filosofía nietzscheana según Deleuze.³ El relato ha sido repetido en un movimiento nuevo y paradójico que lo vivifica en plurales sentidos. La trama ha re-significado al mito y en ello ha traducido las metáforas de Teseo y el Minotauro mudando la urdimbre de los hilos que los vinculan. Los protagonistas, repetidos y diferentes, han sido trocados en su propia transfiguración. Michel Foucault ha hecho estallar la metonimia cuando, a propósito de un libro de Deleuze publicado en 1969, *Diferencia y repetición*, colgó a Ariadna⁴ celebrando el quehacer filosófico de la diferencia frente a la filosofía de la representación.

Nos interesa ensayar un pensamiento capaz de deslizarse entre la filosofía y la literatura; territorio en el que tejer vínculos entre dos mitos: el del minotauro y el de la pedagogía, a fin de desterritorializar las conexiones encalladas entre la enseñanza y el aprendizaje. De allí que nos proponamos emprender un juego desde una epistemología ampliada a lo histórico-social, en la línea de Esther Díaz, para que una vez apoyado en la noción de *Rizoma* - desde la que Felix Guattari y Gilles Deleuze hacen mapas conceptuales y deseantes- este ensayo se anime a pensar una línea de fuga: una pedagogía del silencio y del goce que, vivificada por una lógica de la invención elija al mapa como método, el rizoma como currículo y la escuela como laberinto.

¹ Este artículo reformula un texto anterior intitulado "Un mapa para la danza de Ariadna en el ritornello", publicado en www.perio.unlp.edu.ar/question.

* Mariana Alvarado es Profesora de Filosofía, (UNCuyo) y Becaria Doctoral del CONICET ² Borges, J. L., "La casa de Asterión", *El Aleph*, Buenos Aires, Emece, 1957, p. 205-293.

3 Deleuze, G., «El misterio de Ariadna» en *Cuadernos de Filosofía*, n041, abril 1995, p. 18. †Foucault, M., *Entre filosofía y literatura*, Madrid, Paidós. 1999, p. 325-328.

Perspectivas Metodológicas

1. Escuela-laberinto

El laberinto es la metáfora espacial de determinado *Kaos*. El kosmos es una interpretación que nos permite orientarnos en el *Kaos*. Al parecer no sólo es preciso orientarse sino saber qué hacer antes de iniciar una empresa tal que la de Teseo. El hilo de Ariadna, marca y memoria de un trayecto recorrido, contribuye a encontrar de alguna manera un *Kosmos*: buscando simetrías, recordando trayectos, descubriendo huellas, leyendo marcas, relacionando indicios. El *Kosmos* ha surgido del *Kaos*. El hilo de Ariadna, en manos de Teseo dibuja un mapa que le permite instituir un kosmos. El *héroe racional*, una vez en el laberinto, cumple con la empresa de reproducir la muerte y no la vida. Teseo ha de vencer la diferencia, ha de matar al Minotauro. Teseo ha de reconocer-se, ha de encontrar-se en lo mismo para hallar la salida.

La escuela opera como aparato de producción y transmisión de un determinado kosmos que pretende reproducir la realidad reconociendo-se en ella como lo hiciera Teseo con sus rastros en el laberinto. La pedagogía y sus pedagogos han pensado las prácticas pedagógicas como producción de identidades más o menos homogéneas, pero siempre subsumibles a un proyecto de lo que se debe ser, hacer, pensar, querer, esperar. En tal sentido, en la escuela operan dispositivos de vigilancia y control que permiten no sólo reconocer la diferencia sino además reducirla a una mismidad aniquilando la multiplicidad. La institución escuela reduce lo diverso en la unidad, en t?DtO que los discursos y las prácticas que la sostienen auguran lo que los perpetúa en la homologación.

El aparato pedagógico apuesta por la reproducción de lo mismo en la insistencia por la homogeneidad y la estabilidad. La configuración previa de lo debido predetermina lo sido, lo querido, lo pensado, lo esperado, al extremo de radicalizar un 'nosotros' sobre 'otro' e imponer ese nosotros como un como "tú debes ser de otro modo: tal que nosotros".⁵

Comprometidos con el control del sentido y la metáfora, con la vigilancia en el uso de las máscaras, Ariadna que ha entregado el hilo para que otro arme su propio *kosmos*, ha construido los bordes entre lo decible y lo indecible, ha instaurado los límites entre la razón y la sin-razón, ha colocado las encrucijadas entre la realidad y la apariencia, entre las palabras y las cosas, entre la sanidad y la enfermedad, entre la verdad y el error. En este sentido, la escuela ha levantado sus muros y enterrado sus raíces, y los pedagogos han elaborado sus propios mapas del laberinto y se han empeñado en hacerlos circular a fin de que todos, en igualdad de condiciones, tengan acceso a la misma realidad. Es que para la escuela y sus pedagogos es conocida la ley que da cuenta del orden. Para la escuela y sus pedagogos, el laberinto ha sido desmitificado. Su secreto no es tal porque conocen las claves que lo articulan. Han 'leído' las leyes que rigen el orden que el laberinto pretende reproducir. Sólo resta señalar el camino para que otros accedan a tales conocimientos, marcar el sendero para que otros descubran tales verdades.

Se trata, entonces, de un laberinto con centro único, con un solo camino, donde se entra y se llega sin mucho redondeo a entender la verdad de lo que las cosas son gracias a los mapas del currículo de los pedagogos.

reencontrar-se. Una complejidad que emerge en la pérdida de orientación inicial y en el desafío de situar un orden otro.

Mariana Alvarado / Hacia una pedagogía del silencio y del goce

Tras haber edificado una morada impenetrable en cuyo centro se yergue soberano, sólido, vertical, el misterio a develar, ha tejido la cuadrícula que encasilla todo lo que deja fuera y todo lo que en su interior ha de ser reconocido en su diferencia, asimilado en su pluralidad, disciplinado en lo que iguala. Esto es, ha de ser obstinadamente devorado en un trabajo lento y constante de apropiación. Se ha impuesto un mismo control pedagógico para todos. Una misma tutela educativa que instituye la voluntad de lo mismo. Un trayecto normado que ofrece el mapa-curriculo para recorrer el laberinto. Así es como el desorden tiene sentido por el orden que lo centra, el desconcierto por la claridad que lo concierta, la multiplicidad por la unidad que le da sentido y finalmente la recoge. Así es como el laberinto ya no es *Kaos* sino *Kosmos* en el mapa que lo reduplica mímicamente, lo da a leer y quiere su reproducción.

2. El currículo-rizoma

Incorporar la noción de *rizoma* nos permitiría ensayar las posibilidades de un currículorizoma como método para una *pedagogía del silencio y del goce*.

La botánica sitúa al rizoma entre los tallos subterráneos y no entre las raíces. Se trata de un estolón que puede ser cortado en cualquiera de sus partes y, aún así, sobrevivir. Capaz de extenderse bajo la tierra adquiere formas imprevisibles como bulbos, membranas, tubérculos, nódulos, protuberancias. Con pluralidad supina, se arroja hacia salidas y empuja entradas. Se proyecta hacia arriba, se arremolina hacia abajo, se desplaza hacia el exterior, huye muy adentro. Tiene formas diversas y adquiere otras cuando se atropella. Se ramifica en todos los sentidos. Alimenta a ciertas plantas que pueden emerger alejadas unas de otras y que aún cortándolas de cuajo, florecen. Los hay naturales tal que ríos, deltas, bosques, selvas, partes del cuerpo humano e incluso, el desierto y, también, los hay artificiales: ciudades, bibliotecas, edificios, cárceles.

Rizoma, es la línea de fuga de *Mil Mesetas*, el territorio en el que Felix Guattari y Gilles Deleuze hacen mapas conceptuales y deseantes. Se trata de una formación caótica que al mismo tiempo propicia orden, nuevos órdenes, alternativos, impensados, indeterminados, espontáneos. Órdenes que no son ni uno ni múltiples sino multiplicidades que permiten que cualquier punto del rizoma pueda ser conectado con cualquier otro punto diferente.

El rizoma es laberinto en tanto el laberinto es rizoma. El laberinto transmura y en su conversión mman las posibilidades que en él se juegan. No se trata ya de la ley que hace del caos un orden que la escuela y los pedagogos insisten en reproducir desde el mapa-curriculo. Si el laberinto es rizoma ha de abrir una estructura con un orden del que desconocemos su ley. El rizoma es caos. El caos es laberinto. Entonces ¿cómo rizo matizar una escuela? ¿cómo articular un currículo rizoma? ¿cuáles serían sus posibilidades y cuáles sus límites? ¿Subsistiría aún así la escuela?

Pensar un laberinto del que desconocemos su ley implicaría abandonar el hilo de Ariadna, des-andarse y des-tejer hilos. Ya no hay héroe capaz de vencer al Minotauro. El hilo de Ariadna se ha vuelto una madeja. Una multiplicidad sin centro, ni periferia, ni salida que invita a perder-se y a

Perspectivas Metodológicas

Los filósofos de la totalidad y de la lógica de la identidad propusieron una racionalidad que quiso andar trayectos unilaterales en la búsqueda de principios y fundamentos que dieran cuenta de 'la' verdad. Esta forma de entender la verdad supuso un modo de vincularse con ella que ha tenido una larga historia en el pensamiento filosófico occidental que, podemos remitir a Aristóteles, pero que lo atraviesa como la intención que animó a los filósofos de la totalidad. La historia de la filosofía ha sido fundada, sostenida y transmitida desde esa intención cuya lógica unificadora, movida por el principio de identidad, intentó subsumir la multiplicidad de lo real bajo un único postulado. Desde Parménides hasta Hege! se ha querido dar cuenta de lo real desde un único principio llamado Ser, Logos, Motor Inmóvil, Progreso, Espíritu, Orden. Incluso allí, donde parecía emerger la diferencia, se terminó insistiendo en un modo de vincularse con ella. En e! Minotauro la diferencia habría de ser asimilada por e! héroe racional que instala un orden dicotómico totalizador ser-no ser, sujeto-objeto, bien-mal, sustancia extensa-sustancia pensante, placer-displacer.

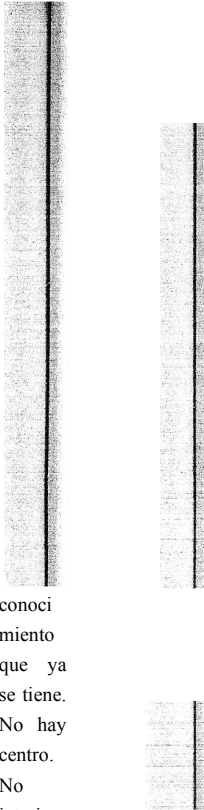
En tanto esa lógica subsumió la multiplicidad de lo real estuvo animada por la misma lógica que alentó a los pedagogos a ofrecer mapas rígidos y pivotantes para orientarnos en e! laberinto de la escuela a la vida.

Entendemos que otras formas de racionalidad se tornan, pues, imperiosas porque han de . devenir otros modos de vincularnos con la verdad y con la otredad que no implique la reducción de lo otro a lo mismo ni la aniquilación de la diferencia en la mismidad. Una lógica que ya no opere con inducciones y deducciones en la voluntad de la repetición. Tal vez dar lugar a analogías y abducciones permita la irrupción de otros modos de vincularnos con la novedad.

Así es como podría pensarse un contexto epistemológico y metodológico, e! de descubrimiento, desde la categoría de rizoma como posibilidades de una escuela otra, de un laberinto-escuela. Las condiciones en las que se instalan los discursos y las prácticas educativas pueden ser entendidas como un contexto de descubrimiento en e! que se producen saberes comunitariamente. Más que la repetición de lo mismo y la necesidad de justificar "la verdad" que se posee o la corrección de las hipótesis dadas de antemano, estalla la emergencia de! hallazgo y la producción de un conocimiento que no se tiene, de modo que este tipo de prácticas requiere de un nuevo posicionamiento respecto de lo que sea enseñar y aprender. Ya que aquí no se enseña lo que se sabe sino lo que no se sabe. En esta línea es posible no quitar ojo a las condiciones que posibilitan e! acontecer de lo nuevo como ejército de metáforas animadas por una *lógica de la invención* y creadas en *comunidades de descubrimiento* situadas históricamente, axiológicamente y políticamente.

3. Para una pedagogía del silencio y del goce que movida por una lógica de la invención abra espacios a comunidades de descubrimiento

Una *pedagogía del silencio* que invite a danzar un ritmo en e! que e! pedagogo ya no es guía porque no hay un lugar predeterminado a dónde dirigirse ni un procedimiento para validar o justificar un



conoci
miento
que ya
se tiene.
No hay
centro.
No
interior
ni
exterior.
El
laberint
o ha
devenid
o río,
escenari
o
peculiar
para
práctica
s
educati
vas
alternati
vas.

Mariana Alvarado / Hacia una pedagogía del silencio y del goce

La urdimbre en la que trocó el hilo de Ariadna se entreteje y des-teje en espacios otros a los conocidos hasta ahora. En tanto Ariadna insista en entregar el hilo, será cómplice de la empresa de Teseo. En tanto la pedagogía y sus pedagogos insistan en el mapa-curriculo serán parte de la voluntad de la repetición de lo mismo. En tanto no se corten los hilos ni se rizomatise el currículo se apostará a la asimilación de la diferencia.

Ariadna ha desatado el hilo. No hay guía. Ariadna entra al laberinto dispuesta al goce de perder-se y encontrar-se. Ya no camina. Danza, canta y baila. Imagina otros cursos de acción a los señalados por Teseo. Inventa repeticiones posibles que difieren unas de otras. Corre según su propio tránsito por las diferencias que la constituyen, repitiéndose en cada movimiento que la vuelve diferente de sí. Multiplica palabras para nombrar-se Minotauro. Ariadna es Minotauro. Se des-anda en itinerarios imprevisibles para Teseo. Ya no sirven los viejos hilos porque no hay misterio que develar. Ariadna es misterio. No hay mapa al cual atenerse. Porque el mapa no es calco.⁶ No hay recorrido fijo, inmutable, eterno, universal sino más bien pluralidad multiplicándose. Si el mapa se opone al calco es porque está orientado a la experiencia? que actúa sobre él. El mapa no construye sino que reconstruye en cada concepción de Ariadna. Mapa y Ariadna deviniendo *Kaos*: el currículo se rizomatiza.

Un nuevo *Kosmos* es la invención de Ariadna. Ella misma es su reinención. Tejido entre paradojas y contradicciones, entre conflictos y preguntas hace su propio rizoma con analogías y abducciones. Ariadna se territorializa en cada cosmos para desterritorializarse y volver a re-territorializar en un cosmos otro. Ariadna hace mapas gestantes. Sus mapas son los intentos de comprender los plurales recorridos posibles, efectos de lo múltiple, de lo inmanente. Lejos de la pretensión de imitación, de calco, de adecuación, de copia se dispone a concebir *arquitecturas de ideas con otros* desde la *experiencia en comunidades de descubrimiento*.

Presta a crear silencios, fortalece y transita el callar. Conserva el silencio sin imponer. No es el callar intimidatorio producido por un dispositivo disciplinario desde el que habla el poder-saber. Ariadna escucha y en su silencio se desprende de la "instituciones cuando deja de reproducir el habla como copia del mundo. Ariadna des-aprende los mapas que le contaron el mundo. De-codifica las leyes que configuraban la realidad de una manera determinada. Ariadna aprende a leer de nuevo un mundo que por haber sido leído desde Teseo era ilegible. Se guarda de permanecer fijada en mapas ajenos. Cuida de territorializarse en alguno de los suyos. Incita a traicionados a fin de re-territorializarse en otro. Ariadna ha dejado de creer en lo que el mapa de Teseo indicaba. Ariadna sabe que sus mapas son asintóticos respecto del camino por el que se lanza en su propio goce a *dejar aprender-se*. Su obrar produce la impresión de no enseñar nada. Es que Ariadna tiene mucho por aprender. En principio dejar aprender, aprendiendo, lo cual exige mucho más que enseñar lo que ya se sabe.

⁶ Díaz, E. • *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*, ed. cit. p 104.

⁷ Distingo intencionadamente "experimento" de "experiencia" porque entiendo que en el primer caso dadas determinadas condiciones y bajo determinadas variables pueden producirse en laboratorio determinados efectos,

amada, ni reproducida, y, por ello subsumida en su diferencia.

mi
e
nt
ra
s
q
u
e
e
n
el
se
g
u
n
d
o
ca
so
la
n
ov
e
d
a
d
se
pr
es
e
nt
a
co
m
o
ac
o
nt
ec
im
ie
nt
o
e
n
ta
nt
o
q
u
e
n
o
p
u
e
d
e
se
r
pr
ev
ist
a,
pr
o
gr

Una *pedagogía del silencio*, una experiencia en la que podemos desligarnos de nosotros mismos, de nuestro saber, de nuestro poder, de nuestro querer y esperar. Una experiencia comunitaria que nos expone de lo que somos y nos coloca frente a lo que interrumpe y pone en cuestión la certeza de lo que poseemos. Un espacio de salida. Un lugar de paso. Un constante territorializar y des-territorializar para volver a re-territorializar-se. Un permanente salir de ninguna parte. En principio, se trata de una disposición que no es prueba de lo que disponemos sino justamente de aquello que por retirarse y sustraerse nos impide asegurarnos en nuestro saber-hacer.

Una *pedagogía del silencio y del goce* tendría al mapa como método, propondría el rizoma como currículo y la escuela como laberinto. Nuevas *prácticas de pensamiento y experiencia* requieren de escenarios que van transformándose (laberintos). Espacios móviles y mudables en una arquitectura laberíntica que da lugar a otras configuraciones de existencia que renuncien a determinar hábitos y usos de la función del habitar y se dispongan a dar comarca a la reapropiación de lo territorializado.

Una arquitectura laberíntica capaz de dejar vivir en la diferencia hacia dimensiones otras en las que la multiplicidad se territorializa pero cada vez que el territorio se torna opresor, codificador, confinador o fenecida puede generar su propia línea de fuga sin restringir la vida a la función. Una arquitectura de ideas capaz de vérselas con la irrupción de la diferencia.

Ariadna corre, sin garantías las vicisitudes del recorrido, en un desvío ininterrumpido anónimo. Ariadna grita. Levanta la voz al sabihondo Teseo que insiste en indicarle el camino. Ariadna habla alto, quiere eliminar la arrogancia de su saber. Está dispuesta a transitar una partida siempre renovada desde ninguna parte y hacia ninguna meta. Ariadna se va. Fuera de sí. Fuera de cualquier lugar.

Bibliografía

- Alvarado, Mariana "Entre literatura y filosofía: leer, hablar, pensar, callar" en *Pensares y Quehaceres. Revista de políticas de la filosofía*, México, Asociación Iberoamericana de Filosofía y Política. Sociedad de Estudios Culturales Nuestra América, Marzo, s/a, nO 6, 2008.
"Hacia una erótica de la educación", *Pensamiento y experiencia*. Mendoza, CIIFE, FFyL, UNCuyo, 2006.
- Borges, Jorge Luis, "La casa de Asterión", *El Aleph*, Buenos Aires, EMECE, 1957.
- Deleuze, Gilles, "El misterio de Ariadna" en *Cuadernos de filosofía*, nO 41, abril de 1995. Díaz, Esther, *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2007.
"Prólogo", en Roxana Y noub, *El proyecto y la metodología de la investigación*, Buenos Aires, CENGAGE Learning, 2007.
"El sentido múltiple de la verdad" en: <http://www.esterdiaz.com.ar/default.htm>
"Foucault y el poder de la verdad" en: <http://www.esterdiaz.com.ar/default.htm>
- Foucault, Michel, *Entre filosofía y literatura*, Madrid, Paidós, 1999;

Las palabras y las cosas, México, Siglo XXI, 1993;
Estética, ética y hermenéutica. Vol. III. Barcelona, Paidós, 1994.

Gabriele, Alejandra, "Hacia una epistemología rizomática en la práctica de la filosofía con niños y jóvenes" en Alvarado, Mariana y otros, *Pensamiento y experiencia*, CIIFE, FFyL, UNCuyo, 2006.

Larrosa, J. "Sobre leer y viajar", *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Laertes, 1996.