

- Sección a la que se destina la publicación del trabajo: estudio crítico
- Título del trabajo: *Un mapa para la danza de Ariadna en el ritornelo*
- Nombres completos y apellido del/los autor/Es: *Mariana Alvarado*
- Institución a la que pertenece cada autor: *Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Cuyo – CONICET -.*
- Año de elaboración del artículo: *2008.*
- Dirección - Código Postal - Ciudad – País: *B° Jardines de Estrada Manzana C Lote 1 Casa 2 – Guaymallén – Mendoza – Argentina - CP 5519.*
- E-mail/teléfono y fax del autor responsable: *marianaalvarado@yahoo.com*
- Tel (0261 – 4313872).
- Breve reseña biográfica del/los autor/es (que no exceda las 150 palabras):

Mariana Alvarado es Profesora de Grado Universitario (FFyL – UNCuyo) Especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO) Doctoranda en Filosofía (FFyL – UNCuyo). Miembro del *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela* (IFAA – FFyL – UNCuyo). Adjunta en la Cátedra de Antropología Filosofía de la Carrera de Psicología de la Universidad de Congreso. Compiladora junto a Adriana Arpini y Silvana Vignale de *Pensamiento y Experiencia*. En la actualidad se desempeña como Becaria del CONICET con el proyecto de investigación FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y PROYECCIONES PEDAGÓGICAS EN PRODUCCIONES DISCURSIVAS DE LA ARGENTINA DURANTE EL SIGLO XX. EL LUGAR DE LA DIVERSIDAD EN EL PENSAMIENTO DE CARLOS VERGARA (1857-1928) Y SAÚL TABORDA (1885-1944) con cede de trabajo en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza.

Resumen

Entre filosofía y literatura se desliza un territorio de multiplicidades que abren al vínculo de diversos puntos en plurales direcciones diversificadas de tal modo que la heterogeneidad que habita/mos es vincular y vinculante. Esta comunicación se desplaza en ese territorio en el que quiere tejer vínculos entre la *metáfora del laberinto* y el *mito pedagógico* a fin de desterritorializar las conexiones encalladas *entre* la enseñanza y el aprendizaje.

Apoyada en la noción de *Rizoma*, desde la que Felix Guatari y Gilles Deleuze, hacen mapas conceptuales y deseantes, nos animamos a pensar una línea de fuga: una *pedagogía del silencio y del goce* que, animada por una *lógica de la invención* elija, sin arborizarse en la *lógica de la totalidad* ni re-duplicarse en la *lógica de la diferencia*, al *mapa* como método, el *rizoma* como currículo y la escuela como *laberinto*.

Lo Mismo

Apelando a la *lógica de la explicación* (RANCIERE: 2003; 13) daré lugar a continuación a la distancia que nos separará de la *leyenda del Minotauro*(2).

Cuenta Ovidio que Minos, rey de Creta, declaró la guerra a Atenas, en venganza por el asesinato de su hijo. Atenas, al no estar preparada para el enfrentamiento, no pudo ofrecer resistencia y clamó por la paz. Minos propuso una tregua a condición de que cada novilunio los atenienses entregasen siete muchachos y siete doncellas a Creta. Los catorce se destinarían al laberinto, construido por Dédalo, como habitad para el Minotauro. Arrojadlos en sacrificio saciarían al monstruo – mitad hombre, mitad toro - hijo de Pasifae, la esposa de Minos, y, el Toro - enviado por Poseidón, rey de los mares, desde las aguas -. Los atenienses aceptaron con una única reserva: si uno de los jóvenes mataba al Minotauro y salía del laberinto con vida, salvaría su vida y la de los otros, eximiendo de ese modo al resto de los atenienses de la condena.

Se acercaba el día en que por tercera vez los atenienses pagarían tributo. La nave con velas negras, signo de luto, se disponía a zarpar. Entonces, un joven aguerrido, Teseo, hijo único de Egeo, rey de Atenas, ofreció su vida por la absolución de la condena.

En Creta, Teseo y los otros jóvenes y doncellas fueron alojados como cautivos en la prisión que lindaba junto al parque en el que Ariadna y Fredra, hijas del rey Minos, solían pasear. Un día el carcelero le avisó a Teseo que tenía visitas. Ariadna, subyugada por la belleza y valentía del joven, estaba dispuesta a ayudarlo con el cometido a escondidas de su padre. Toma este ovillo de hilo – le dijo- y cuando entres en el Laberinto ata el extremo del hilo a la entrada y ve deshaciendo el ovillo poco a poco. Así tendrás una guía que te permitirá encontrar la salida.

A la mañana siguiente, en la entrada de la fortaleza, los sacerdotes cretenses prepararon las víctimas expiatorias. Un grupo de sacerdotisas cumplieron con el ritual sacrificial al tiempo que soldados, vírgenes consagradas, y fisgones acudieron al evento. El joven Teseo,

arrojado al encierro, siguió paso a paso las instrucciones de Ariadna. Ató el extremo del hilo al muro y fue desenrollándolo a medida que avanzaba por los corredores. Caminó uno a uno los pasillos con la serenidad de quien tiene asegurado el regreso. Transitó una y otra vez cada recoveco hasta advertir las grietas que diferenciaban sus muros. Auspició el encuentro una vez y, otra, en cada uno de sus recorridos. Imaginó cómo sería todas las veces. Tras muchas sendas circuladas, penetró a una gran sala en la que buscó, encontró y venció de frente al Minotauro. Resumen su victoria la tranquilidad de un obstáculo superado y de un enigma resuelto. Lo demás era volver, seguir el hilo de la princesa cretense en sentido inverso y, pronto, atravesar la puerta de salida.

Lo otro

Una y otra vez, el mito ha sido reciclado. El Minotauro se deja escuchar como Asterión en las palabras de Borges (BORGES, J. L.: 1957; 205-293). Entre Teseo y Dionisio, Ariadna, juega un papel crucial en la filosofía nietzscheana según Deleuze (DELEUZE, G: 1995; 18). El relato se repite en un movimiento nuevo y paradójico. La trama refigura el mito de Teseo y el Minotauro modificando la urdimbre de sus hilos. Los protagonistas repetidos y diferentes se trocan en su propia transfiguración. Michel Foucault hará estallar la metonimia cuando a propósito de un libro de Deleuze, publicado en 1969, *Diferencia y repetición*, cuelga a Ariadna (FOUCAULT, Michel: 1999; 325–328) celebrando el quehacer filosófico de *la diferencia* frente a *la filosofía de la representación* y, con ello, priorizando un modo de entender la verdad (2) y de relacionarnos con ella.

A pesar de ser la forma de entender la verdad más cercana a la vida cotidiana, e incluso, de ser la que aún impera en las prácticas educativas impartidas en todos los niveles del sistema educativo, la teoría de *la verdad como correspondencia*, es una de las más difíciles de explicar. Puede ser entendida como la concordancia del pensamiento con su objeto. En este sentido solemos considerar que alguien dice la verdad cuando “describe de manera adecuada” la realidad, lo que acontece, los hechos, cierto estado de cosas. Es más, es posible afirmar que lo dicho es falso cuando no hay coincidencia entre lo que ha sido dicho y lo que las cosas “son” o con la manera en la que ocurrieron los hechos. Alguien puede decir: “Está lloviendo” y la proposición será falsa si al salir de casa veo un sol radiante, ninguna nube en el cielo y, por tanto, la evidencia de que no necesitaré paraguas.

De modo que al hablar de verdad estamos señalando una *relación* entre lo que “se dice” y lo que las “cosas son”. Cuando esta relación es de correspondencia implica que existen dos extremos que se relacionan: las proposiciones o afirmaciones por un lado, y, los “hechos”, por el otro. Ahora bien, la exigencia para que la proposición sea verdadera es que la relación sea de adecuación a los hechos, es decir, que lo que se diga concuerde con el caso, que “lo dicho” y “lo sido” se correspondan.

Al parecer, los correspondentistas – racionalistas – supondrían que la realidad es estática, es decir, que tiene una estructura persistente, invariable; que contamos con la capacidad de representamos las cosas “tal cual como son”; que es posible enunciar la representación; que nuestras afirmaciones pueden reflejar esa realidad; que hay una regularidad en la realidad y en lo que designan las proposiciones, de donde, las proposiciones verdaderas se establecerían de una vez y para siempre despreciando lo falso como mentiroso y afirmando lo verdadero como valioso.

Con la pretendida adecuación de las cosas a las palabras, el caos devino en orden. En lo que respecta al proyecto de la ciencia moderna – Descartes – y al proyecto de la educación natural y disciplinaria – Rousseau - las nociones de previsibilidad, mensurabilidad, determinación y pronóstico no fueron sino más que las intenciones que implicaron la destrucción de la experiencia en lo que tiene de imprevisible. El proyecto científico-educativo quiso que el deforme cuerpo del caos calce en el corsé de los cálculos matemáticos con los que se pretendió inteligir lo real como un orden necesario, forzoso e irreversible.

Esta forma de entender la verdad ha tenido una larga historia en el pensamiento filosófico occidental que, podemos remitir a Aristóteles (3), 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 Hegel 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 terminó siendo asimilada en la dicotomía Ser-no ser, sujeto-objeto, bien-mal, sustancia extensa-sustancia pensante, placer-displacer.

Michel Foucault denuncia la ilusión de la representación (4) en el primer capítulo de *Las palabras y las cosas* (1968) cuando toma como pre-texto para pensar a *Las meninas*. Es posible, entonces, sospechar respecto de la correspondencia entre las palabras **y** las cosas. Dos órdenes, símbolos y entidades, de los cuales cabe pensar respecto de la relación unívoca que se exige sostener y cuyo origen acusa el olvido de lo que no es más que un convenio lingüístico instaurado desde diversos dispositivos de poder-saber. Dos órdenes **entre** los que hay cosas ordenables. Como las presentadas por Borges en “El idioma analítico de John Wilkins”, que hacen centellear los fragmentos de otros órdenes posibles en el fracaso de lo que “las hace mantenerse juntas”: un ejército de metáforas. Fragmentos que nos empeñamos en olvidar. Posibilidades que nos aferramos en disimular. La representación no es sino un efecto de sentido. La verdad no es sino una fábula solidificada. Es tiempo entonces, de alejarnos de “la verdad” y concentrarnos en las máscaras que la atraviesan.

Entre lo mismo y lo otro

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 emprender 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. 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 que permiten reconocer la diferencia y reproducir la mismidad. Reduce lo diverso en la unidad de lo que se perpetúa. Aniquila la multiplicidad. En este sentido 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 el nosotros sobre el otro e imponerlo como tú debes ser de otro modo: tal que nosotros (Alvarado, 2006; 88).

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 ha 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-curriculum de los pedagogos. Algunos han querido dificultar la tarea arboreciendo el laberinto en callejones sin salida. No vaya a ser cosa de que se llegue efectivamente a “la verdad”. Es más se han dispuesto a indicar, antes de entrar, que sólo hay una salida, y que está en el mapa-curriculum dar con ella. Cuidado! A no equivocarse!

Tras haber edificado una morada impenetrable en cuyo centro se yergue soberano, sólido, vertical, el misterio a develar, ha tejido la cuadrícula (5) 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-curriculum para recorrer el laberinto. Así es como el desorden tiene sentido por el orden que lo centra, la confusión por la claridad que la ilumina, la multiplicidad por la unidad que le da sentido y finalmente la recoge. Así es como el laberinto ya no es caos sino kosmos en el mapa que lo entiende y lo da a leer.

El currículo-rizoma

Incorporar la noción de *rizoma* nos permitiría pensar las posibilidades de un currículo-rizoma 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 Guatari 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 transmuta. No se trata ya de la ley que hace del kaos un orden que la escuela y los pedagogos insisten en reproducir desde el mapa-curriculum. El laberinto es rizoma, una estructura con un orden del que desconocemos su ley. El rizoma es kaos. El kaos es laberinto. La escuela es rizoma. El currículo puede ser rizoma. Ya no hay hilo sino 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. Invita a perder/se y a reencontrar/se. Una complejidad que emerge en la pérdida de orientación inicial y en el desafío de situar un orden otro.

Los *filósofos de la totalidad* y 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. 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 el laberinto de la vida.

Otras formas de racionalidad se tornan, pues, imperiosas. Una lógica que ya no opera con inducciones y deducciones en la voluntad de la repetición sino que da lugar a analogías y abducciones en las que irrumpe la novedad. En tal sentido es posible trasladar la ley que anima un orden conocido a lo desconocido ya no como verdad que legitima y reduce lo nuevo a lo mismo sino como ejército de metáforas animadas por una *lógica de la invención* y creadas en *comunidades de descubrimiento*.

Una *pedagogía del silencio* que tiene lugar en el goce (de perder-se) y en el goce (de re-encontrar-se) a la escucha de un movimiento del cual el currículo es rizoma y no guía. Una danza en la que el pedagogo ya no es guía porque no hay un lugar predeterminado a dónde dirigimos. No hay centro. No interior ni exterior. El laberinto ha devenido río.

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

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-curriculum 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. Se des-anda en itinerarios imprevisibles para Teseo. Ya no sirven los viejos hilos porque no hay misterio que develar. No hay mapa al cual atenerse. Porque el mapa no es calco (DIAZ, Esther: 2007; 104). 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 (6) que actúa sobre él. El mapa no construye sino que reconstruye en cada concepción de Ariadna. Mapa y Ariadna deviniendo en Kaos: el currículo es rizoma.

Un nuevo kosmos es la invención de Ariadna. Tejido entre paradojas y contradicciones, entre conflictos y preguntas hace su propio rizoma con analogías y abducciones. Ariadna se territorializa en cada kosmos para desterritorializarse y volver a re-territorializar en un kosmos 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 su persona. 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 las 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. Ariadna se guarda de permanecer fijada en mapas ajenos. Cuida de territorializarse en alguno de los suyos. Incita a traicionarlos 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.

Una *pedagogía del silencio*. Pero no del callar impuesto. Una experiencia en la que nos desligamos de nosotros mismos, de nuestro saber, de nuestro poder, de nuestro querer y esperar. Se trata de una experiencia comunitaria que nos expropia 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 sea prueba de lo que disponemos sino justamente de aquello que por retirarse y sustraerse nos impide asegurarnos en nuestro saber.

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 de lugar a otras configuraciones de existencia que renuncien a determinar hábitos y usos de la función del habitad y se dispongan a dar comarca a la re-apropiación de lo territorializado.

Una arquitectura laberíntica capaz de dejar vivir en la diferencia hacia dimensiones otras en las que la multiplicidad se territorializa pero toda 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 a-normado. Ariadna grita. Levanta la voz al sabihondo Teseo que insiste en indicarle el camino. Ariadna habla alto, quiere eliminar la arrogancia de todo 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. Y por fin es vislumbrada por el Minotauro,

“-¿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

Notas

(2) El poeta latino Pubio Ovidio Nasón (43 aC–17 dC) se refiere a la leyenda del Minotauro en *La Metamorfosis*, obra que reúne 246 fábulas en quince libros.

(3) Verdad en el sentido de *aletheia* es decir como “revelación” en tanto que su contrario ya no es “falso” sino “oculto”.

(4) En su metafísica afirma que “*Decir de lo que es que no es, o de lo que no es que es, es falso; mientras que decir de lo que es que es, o de lo que no es que no es, es verdadero*”.

(5) Insiste sobre lo mismo en su ensayo sobre el pintor surrealista René Magritte, titulado *Esto no es una pipa*. Allí, sostiene: “*Ligadas por el hecho de que uno y otro provienen de otro lugar,*

y de que uno es un discurso susceptible de decir la verdad y el otro es como la aparición de una cosa en sí, el texto y la pipa de arriba se unen para formular la aseveración de que la pipa del cuadro no es una pipa”.

(6) CF. Con el cuádruple sistema de exclusión al que alude FOUCAULT en su “La locura y la sociedad”

(7) Distinto intencionadamente “experimento” de “experiencia” porque entiendo que en el primer caso dadas determinadas condiciones y bajo determinadas variables pueden producirse en laboratorio determinados efectos, mientras que en el segundo caso la novedad se presenta como acontecimiento en tanto que no puede ser prevista, programada, ni reproducida, y, por ello subsumida en su diferencia.

Bibliografía

ALVARADO, Mariana (2006) “Hacia una erótica de la educación” en: ALVARADO, M. y otros (2006) *Pensamiento y experiencia*. CIIFE - FFyL – UNCuyo. 85-93.

BORGES, J. L. (1957) “La casa de Asterión” en: *El Aleph*, Buenos Aires, EMECE, 205-209.

DELEUZE, G. “El misterio de Ariadna” en: *Cuadernos de filosofía*, nº 41, abril de 1995, p 18. Artículo aparecido en *Magazine Littéraire*, Nº 298, 1992 y traducido para *Cuadernos de Filosofía* por E. Gutiérrez

DIAZ, Esther “Prólogo” en: de Roxana Ynoub (2007) *El proyecto y la metodología de la investigación*, ISBN 978-987-22665-7-8, Buenos Aires, CENGAGE Learning.

FOUCAULT, Michel (1999) “Ariadna se ha colgado” en: *Entre filosofía y literatura*, París, Paidós, 325–328.

- - - (1993) “Prefacio” en: *Las palabras y las cosas*, París, Siglo XXI, 1-10

- - - “La locura y la sociedad” En: *Estética, ética y hermenéutica*. Vol. III. Barcelona, Paidós, 1994. Cap: “La locura y la sociedad” (p73-95)

GABRIELE, Alejandra (2006) “Hacia una epistemología rizomática en la práctica de la filosofía con niños y jóvenes” en: ALVARADO, M. y otros (2006) *Pensamiento y experiencia*. CIIFE - FFyL – UNCuyo. 21-26.

LARROSA, J. (1996) “Sobre leer y viajar” en: *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Laertes, 167-297.

NIETZSCHE, F. (1993) *Así hablaba Zaratustra*, Madrid, M. E. Editores, 63.

RANCIERE, J. (2003) “El orden explicador” en: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Editorial Laertes, p 12-17.