

LAS VALORACIONES QUE HACEN LOS ESTUDIANTES DE UN IFD DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES PROPUESTOS POR LA CÁTEDRA DE FILOSOFÍA: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ANÁLISIS DE LOS AGENCIAMIENTOS.

LIC. JULIO ANDRÉS NUÑEZ

Prof. En Filosofía y Licenciado en Humanidades y Ciencias Sociales.

*Cuando pronuncio la palabra Futuro,
la primera sílaba pertenece ya al pasado.*

*Cuando pronuncio la palabra Silencio,
lo destruyo.*

*Cuando pronuncio la palabra Nada,
creo algo que no cabe en ninguna no-existencia.*

(Las tres palabras más extrañas - Wisława Szymborska)

RESUMEN

El presente trabajo intentó explorar, por medio de una investigación cualitativa de alcance exploratorio (HERNANDEZ SAMPIERI, R. y Otros

2006), las valoraciones que hacen los estudiantes de un IFD de los contenidos conceptuales propuestos por la cátedra de filosofía.

Tal como se expresa en el desarrollo teórico, el presente trabajo parte del supuesto de que existe una relación fundamental entre las valoraciones y la producción de saberes; o dicho de otro modo, entre las valoraciones y la construcción de sentido. Si se considera que en el aprendizaje hay construcción de sentido, se puede suponer que el modo en que el sujeto valore los saberes determinará el tipo de relación que establezca con ellos.

PALABRAS CLAVES

- Valor
- Valoración
- Deso
- Agenciamiento
- Devenir

El presente trabajo de investigación intentó abordar el modo en que un grupo de estudiantes del Profesorado para la Educación Primaria valoraron los contenidos presentados por la cátedra de filosofía en un Instituto de Formación Docente y las consecuencias de sus valoraciones en el tipo de relación que establecieron con dichos contenidos.

Son muy conocidas las formulaciones psicológicas o psicopedagógicas que nos muestran la forma en que se articula el pensamiento cuando un estudiante aprende. Existe una gran tradición en el área de la psicología educativa al respecto. No obstante esta rica tradición conceptual, la presente indagación se constituyó desde aportes teóricos de la filosofía y la sociología del conocimiento.

Esta investigación tuvo como punto de partida teórico una indagación sobre la naturaleza ontológica del valor y su injerencia en la forma en que las personas se relacionan con los saberes.

La forma de valorar de una persona ¿puede interferir en lo que conoce o en cómo conoce? ¿Qué lugar ocupa el valor en el acto de cono-

cimiento? ¿De qué modo gravitó la valoración que estas estudiantes hicieron de los contenidos presentados en su proceso de apropiación de los mismos? ¿Tuvo alguna gravitación? Estas fueron algunas de las preguntas desde las cuales partió la presente indagación.

Cuando se emprende un trabajo que busca constituirse desde aportes tan disímiles como la filosofía y las ciencias sociales, es difícil definir si se trata de un trabajo de índole filosófica o científica. Aquí se considera más bien que se trata de una indagación que recorre los límites epistemológicos de cada dominio.

Desde estas preguntas se indagó en el estado en el que se encontraban las investigaciones acerca del valor. Se realizó un recorrido teórico sobre las diferentes tradiciones de pensamiento que lo abordaban.

En este sentido, se recorrieron una serie de supuestos teóricos que sirvieron de marco conceptual al posterior trabajo de campo.

ASPECTOS TEÓRICOS

Nietzsche y las valoraciones.

Es verdad que muchos filósofos a lo largo de la historia han considerado que el acto de valorar responde a un valor o una serie de valores pre-existentes, sin embargo también es posible pensar a la inversa y considerar que todo valor remite a una valoración. Por ello en el presente trabajo se entiende, desde la perspectiva de Friedrich Nietzsche, que la valoración es “el punto de vista de una apreciación” (Nietzsche, 2000, p. 126) y por lo tanto crea valores (Deleuze, 2008, p. 8).

En otras palabras, no es la valoración la que se funda en los valores, sino los valores los que se fundan en múltiples formas de valorar.

En el análisis sobre la filosofía nietzscheana realizado por el filósofo francés Gilles Deleuze hallamos el siguiente pasaje que resulta de gran relevancia para este marco conceptual:

“Por otra parte y con mayor profundidad, son los valores los que suponen valoraciones, “puntos de vista de apreciación”, de los que deriva su valor intrínseco” ((Deleuze, 2008, p. 9)

No se trata de una postura subjetivista como las señaladas por Risieri Frondizi, y presentadas en los antecedentes teóricos de este trabajo, tampoco es una perspectiva objetivista. La posición de Nietzsche intenta ubicarse más allá de la mencionada dicotomía. No pone el acento en el sujeto ni en el objeto, sino en el acto mismo de valorar, en la voluntad de quien valora.

Esto implica una determinada concepción ontológica y epistemológica de la realidad. Por un lado, para Nietzsche no hay verdades objetivas que se correspondan con una realidad absoluta, fundada en una esencia que trascienda el tiempo. Todo lo contrario: la realidad es el producto de voluntades creadoras. Tal como lo explica Maresca “Para Nietzsche crear nuevos nombres, valoraciones y probabilidades es a la larga crear nuevas cosas” (Maresca, 2007, p. 45)

El mismo Nietzsche en Así habló Zaratustra sostiene:

“El hombre empezó asignando valores a las cosas para preservarse a sí mismo, ¡él fue el único en crear un significado de las cosas, un sentido humano! Por ello se llama “hombre”, es decir, el que realiza valoraciones. Valorar es crear, ¡sépanlo, creadores! El valorar mismo es el tesoro y la joya de todas las cosas valoradas. Sólo a través de las valoraciones existe el valor, y sin esta valoración la nuez de la existencia estaría vacía. ¡Sépanlo, creadores! (Nietzsche, 2002, p. 57)

En otras palabras, es el hombre, en tanto voluntad que valora, quien crea y recrea constantemente la realidad. Es por ello que su postura dista mucho de ser objetivista. Pero tampoco es subjetivista, porque la producción de una verdad jamás es un acto individual, sino colectivo. La verdad es una creación social como también lo son los valores (Díaz, 2007, p. 34).

Desde esta perspectiva, si se desea abandonar la ingenuidad y adquirir una actitud crítica sobre la realidad, se torna imprescindible reflexionar sobre el valor de los valores, sobre su origen genealógico. Al respecto dice Deleuze: “El problema crítico es el valor de los valores, la valoración de la que procede su valor, o sea, el problema de su creación” (Deleuze, 2008, p. 8).

En su obra La Voluntad de Poder Nietzsche sostiene: “Nuestros

valores son interpretaciones nuestras, introducidas en las cosas” (Nietzsche, 2000, p. 348). Para él, el acto de valorar no se encuentra separado del acto de conocer. Se conoce a partir de las valoraciones que se realizan sobre las cosas. En otras palabras, las valoraciones no sólo crean valores, sino además determinan un modo de relacionarnos con la verdad.

De este modo, queda claro que existe la necesidad de abordar el problema del conocimiento y del aprendizaje a partir de una profunda reflexión sobre los valores y las valoraciones que determinan nuestra relación con el mundo: “El problema de los valores siempre es más importante que el de la certeza; este último se convierte en algo que importa, después de plantearse el problema de los valores” (Nietzsche, 2000, p. 406).

En definitiva ¿qué significa valorar? En el presente trabajo el acto de valorar es entendido como un modo de ser en relación con el mundo, como dice Deleuze un “modo de existencia”; en otras palabras, una valoración es un acto de creación; cuando se valora se crea un sentido en la cosa valorada (Deleuze, 2008, p. 10).

Deleuze interpreta a Nietzsche sosteniendo que toda porción de realidad se encuentra bajo el dominio de aquella fuerza valorativa que le asigna un sentido. De allí la importancia de rastrear genealógicamente el origen de tales fuerzas para comprender mejor el mundo en que vivimos y cómo nos relacionamos con él (Deleuze, 2008), pero también para saber quién creó determinados valores y con qué propósitos.

No obstante, lo que valoramos ya se encuentra valorado previamente. Es decir, ya cuenta con un sentido. Por ejemplo, podemos encontrarnos por primera vez con el uso de las nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas para el aprendizaje en las aulas y valorarlas como positivas o negativas, sin embargo, cualquier valoración que se haga acerca de ellas, ya se encuentra antecedida por otras valoraciones sobre la misma cosa y sobre el mismo sujeto que valora. De modo que toda valoración individual ya se encuentra inmersa en un mundo de valoraciones precedentes. Esto es lo que

el filósofo alemán Martín Heidegger llama “horizonte de sentido” (Heidegger, 2007) y tiene que ver con el contexto histórico, social y político en el que se encuentra quien valora.

De este modo, el valorar individual se encuentra a priori antecedido por otras valoraciones que constituyen a la cosa que él valora e inclusive a él mismo en tanto sujeto; es decir, todo sujeto se encuentra conformado por las múltiples valoraciones del mundo donde vive. Sólo se puede ver al mundo que desde las valoraciones que sostienen los supuestos desde los cuales nos relacionamos con la verdad.

Dicho esto, queda claro que la libertad del hombre se halla profundamente determinada por las valoraciones ajenas, instaladas fundamentalmente por los grandes medios de comunicación que conforman un modo de ver la realidad, un “modo de existir”. Y así, tales valoraciones “ajenas” pasan a ser propias en tanto se constituyen en nuestras formas de comprender el mundo.

La forma hegemónica de comprender el mundo es lo que se conoce como “sentido común”. Es lo que Martín Heidegger llama “el impersonal”, lo “impropio” (Heidegger, 2007, p. 130); es también lo que Nietzsche denomina la “voluntad hegemónica”, aquella que posee el imperio de las valoraciones. Y por último es lo que Deleuze llama “distribución sedentaria” o “agenciamiento molar” (Deleuze, 2006. P. 203).

AGENCIAMIENTO

A partir del concepto de valoración desarrollado por Nietzsche, Deleuze crea el concepto de “agenciamiento”. Para él un agenciamiento no es algo que pre exista, es algo que se fabrica. Según lo explica Francois Zourabichvili, un agenciamiento “Remite a instituciones muy fuertemente territorializadas (agenciamiento judicial, conyugal, familiar, etc.) a formaciones íntimas desterritorializantes (devenir animal) y por último al campo de experiencia donde se elaboran esas formaciones (...) Por lo tanto, en una primera aproximación, se dirá que estamos en presencia de un agenciamiento cada vez que se puede identificar y describir el acoplamiento de un con-



junto de relaciones materiales y de un régimen de signos correspondiente" (Zourabichvili, 2007, p. 16).

Dicho en otras palabras, un agenciamiento es el conjunto de relaciones materiales y simbólicas que constituyen lo que llamamos realidad. Por ejemplo, toda persona construye un agenciamiento en torno a su familia, pues en ella conforma una serie de relaciones y vínculos de pertenencia (materiales y simbólicas) que a su vez lo conforman a él (Larrauri, 2001). Es decir, un sujeto es constituyente y constituido por los agenciamientos. Estamos atravesados por ellos. En este sentido, toda persona se encuentra inevitablemente inmersa en un agenciamiento; en su familia, en la escuela, con sus vecinos, etc. Este agenciamiento se expresa tanto en las prácticas de las personas ("relaciones materiales") como en sus discursos (régimen de signos") (Deleuze, 2006)

SEGMENTARIEDADES

El agenciamiento está conformado por ejes y segmentos. Los ejes pueden ser verticales u horizontales, los segmentos aluden a líneas que son trazadas de diferentes maneras (Hay que decir que para Deleuze, toda la realidad está conformada por segmentos o líneas trazadas por cada persona y que no preexisten al trazado mismo. Cada uno crea su propia vida como si fuera el trazado de una línea (Deleuze, 2006, p 202, 203, 204 y 205).

Dentro de un primer eje, llamado eje horizontal, existen segmentos que a su vez se clasifican en "segmentos de cuerpos" y "segmentos de enunciación"; dicho en otros términos, estos segmentos hacen referencia a las prácticas y los discursos, lo material y lo lingüístico, las palabras y las cosas (Deleuze, 2006, p. 213, 214 y 215).

Los agenciamientos no sólo poseen un eje horizontal, sino también vertical. Y dentro de este segundo eje, el eje vertical, se distingue otro tipo de segmentos. Estos segmentos determinan el cambio y el movimiento del agenciamiento, el tipo de relaciones que la persona es capaz de efectuar o agenciar (Deleuze, p. 220). Alguien

puede agenciar en torno a una escuela, formar vínculos afectivos en ella; pero luego trasladarse a otra escuela, armar otros vínculos y por lo tanto construir otro agenciamiento. En el mismo sentido, un estudiante entra a la escuela con ciertas nociones acerca de cómo entender el mundo, posee un determinado agenciamiento discursivo y material. No obstante, el estudiante puede modificar su agenciamiento, si logra incorporar nuevas formas de comprensión, nuevos elementos para entender la realidad en la que vive; modificando así sus prácticas y sus discursos (Kohan, 2004, p. 243).

"Según un eje vertical orientado, el agenciamiento tiene por un lado aspectos territoriales o reterritorializados, que lo estabilizan, y por el otro puntas de desterritorialización que lo arrastran" (Zourabichvili, 2007, p. 16 y 17)

Dentro del segundo eje Deleuze distingue tres tipos de segmentos (que, como se dijo anteriormente, no pre existen a quien los traza; cada uno fabrica su propia línea de segmentariedad, su propio segmento, creando de este modo su propia vida) a partir de los cuales el agenciamiento se modifica de una u otra manera.

TIPOS DE SEGMENTARIEDADES

Estos tres tipos de líneas de segmentariedad: "una segmentariedad dura y bien delimitada, una segmentación molecular, y luego la línea abstracta, la línea de fuga, no menos mortal, no menos viviente" (Deleuze, 2006, p. 202).

Segmentariedad molar

La primera de ellas también es denominada de "segmentariedad moral" (Palma, Dante Augusto, 2006), la cual se compone de líneas duras y bien delimitadas. Por ejemplo, una familia "bien constituida", tradicional, que responde a los cánones más formales y clásicos, una escuela con docentes cuya pedagogía es conservadora y en cuyas clases cada quien posee una función determinada y una jerarquía específica; también se puede aludir a un estudiante que responde exactamente lo que el docente quiere escuchar, quizás



de modo memorístico, sin hacer ningún tipo de relación entre el contenido conceptual y su propia vida, ni realizar una crítica a lo planteado por el docente.

En estos ejemplos se observan las “líneas dura” de la segmentariedad molar en la que se encuentran claramente definidos los límites de toda identidad. Una familia bien constituida, una escuela bien definida y un docente y un alumno cuyas identidades y roles son claros y distintos, con límites precisos (Deleuze, 2006).

En este tipo de segmentariedad Deleuze identifica una territorialidad fuerte, donde hay un territorio preciso con fronteras bien delimitadas. Dicha territorialidad no sólo es visible en las prácticas, sino también en los discursos.

Segmentariedad molecular

La segunda línea de segmentariedad es la denominada “segmentariedad molecular”. Esta se caracteriza por ser flexible y fluyente (Deleuze, Gilles, 2006, p. 201). En palabras del propio filósofo “Esta línea es más flexible, pero no menos inquietante, no es simplemente interior o personal: pone todas las cosas en juego (...) con segmentaciones de otra naturaleza, rizomáticas en lugar de arborescentes. Una micropolítica” (Deleuze, Gilles, 2006, p. 203). Se trata de líneas que escapan de la segmentariedad dura. Expresan un cambio, un movimiento en la identidad de cualquier significante o significado; es el flujo mutante de “cuantos” que re definen un movimiento (Deleuze, 2006, p. 205).

Para decirlo en otros términos, consisten en cambios en el discurso y en las prácticas de una determinada identidad que deja de ser lo que era para devenir otra. Por ejemplo, si se toma como referencia a un docente cuya pedagogía es tradicional y expositiva, pero que luego de un tiempo, por diferentes circunstancias, incorpora nuevas estrategias y deviene alguien más próximo a una pedagogía constructivista, se puede decir que logró des territorializarse de su antigua práctica. Este docente abandonó aquella primera territorialidad dura y bien delimitada; trazó una línea de segmentariedad molecular. Esta segmentariedad indica un cambio, un

movimiento a partir del cual alguien no es más quien era (Díaz, 2007, p. 91). Devino otro, tanto en la práctica como en el discurso; comprendió otra manera de plantear sus clases. Lo mismo puede decirse de un estudiante que comprende el movimiento desde un determinado paradigma, pero luego de transitar por la clase de física adquiere nuevos elementos para dar cuenta de ese fenómeno físico; si este estudiante no sólo comprende el nuevo contenido, sino que además puede aplicarlo a su vida cotidiana, es claro que también pudo trazar una segmentariedad molecular y desterritorializarse.

En estos ejemplos, tanto el docente como el estudiante se desterritorializaron de sus antiguos modos de entender y vivir sus roles para habitar nuevos modos. Sin embargo, al modificarse, constituyeron un nuevo territorio; es decir, se desterritorializaron para re territorializarse (en un nuevo territorio). Este movimiento que va desde las territorializaciones a las desterritorializaciones para nuevamente re territorializarse es el movimiento entre las segmentariedades molares y moleculares. A esta tendencia a desterritorializar para luego reterritorializar, Deleuze, denomina desterritorialización relativa, pues está claro que el cambio no es absoluto, sino relativo (Zourabichvili, 2007, p. 18)

Líneas de fuga

Finalmente, existe una tercera línea de segmentariedad, la llamada “línea de fuga”. Al respecto Deleuze dice que “Las líneas de fuga no consisten en huir del mundo, sino en hacer que ese mundo huya, como cuando se agujerea un tubo, y no hay sistema social que no huya de todas las metas, incluso si sus segmentos no cesan de endurerse para obstaculizar las líneas de fuga” (Deleuze, 2006, p. 208).

Las líneas de fuga son las segmentariedades que desterritorializan de modo absoluto. Se trata de un estado de devenir puro, donde ya no hay espacio para hablar de una “nueva” identidad; más bien se trata de un devenir algo inédito que carece de “códigos” (Deleuze, 2006) para poder interpretarlo; es un devenir inclasificable, que no cabe en ninguna paradigma vigente. Por ejemplo, a principios del siglo XX se habían producido grandes movimientos de sindicatos



de obreros que luchaban por los derechos del trabajador, en aquel momento no existían códigos para interpretar quiénes eran exactamente estos grupos que hasta ese momento jamás habían sido vistos; otro ejemplo, en la década del sesenta muchos jóvenes se revelaban al orden establecido utilizando cabellos largos como las mujeres; las personas que fueron testigos de este hecho, y fundamentalmente quienes pertenecían a otra generación, no poseían elementos para interpretar lo que ocurría.

En todos estos casos vemos ejemplos de "líneas de fuga". Se trata de un devenir inédito y original que no puede ser "codificado" o clasificado dentro de los parámetros vigentes; es el momento en el que los moldes con los que se cuentan para interpretar determinada situación se muestran insuficientes. Es por ello que, según Deleuze, para devenir original o crear algo nuevo no es necesario "huir del mundo", sino hacerlo huir. Y hacer huir el mundo quiere decir transformar los parámetros vigentes del mundo, "pintar el mundo con nuestro propio color", impregnarlo con nuestro devenir. Ya no se trata de devenir otro, como en la segmentariedad molecular, sino más bien de "devenir mundo", "devenir imperceptible", devenir inclasificable, devenir revolucionario (Larrauri, 2002, p. 45).

La línea de fuga se puede observar en los grandes cambios sociales, pero también y fundamentalmente, en cada persona. Toda vez que se es capaz de devenir algo original, se deviene imperceptible y se traza una nueva línea de fuga que "agujerea" el modelo (Deleuze, 2006, p. 24). Se puede pensar, como ejemplo, en un estudiante que luego de haber comprendido los temas desarrollados por el docente es capaz, no sólo de ejemplificarlo claramente, sino además de criticarlo, proponiendo una postura alternativa a lo planteado por la bibliografía; o establecer una relación con otro contenido; relación que al docente jamás se le hubiera ocurrido. En este caso el estudiante trazó una línea de fuga. Del mismo modo, se puede pensar en un docente que es capaz de salirse de los modelos pedagógicos bien definidos para crear (nunca de la nada, obviamente) su propio modo de enseñar de acuerdo a sus circunstancias.

AGENCIAMIENTO Y SEGMENTARIEDAD

De este modo, cada tipo de segmento determina el momento o el tipo de agenciamiento y las características del mismo. Se puede tratar de un agenciamiento lleno de segmentos molares, con límites precisos y una territorialidad bien definida o puede tratarse de un agenciamiento fundamentalmente molecular que se encuentra en un movimiento de desterritorialización que más tarde se reterritorializará; o puede tratarse de un estado de línea de fuga, donde el agenciamiento se muestra completamente original en relación a los modelos vigentes, volviéndose inclasificable y por lo tanto "haciendo huir al mundo", impidiendo que éste (el mundo) lo "encuadre" en un determinado patrón (Deleuze, 2006, 202).

Es importante dejar en claro que estos tres agenciamientos no responden a una evolución ni a un orden determinado. No se trata de que el agenciamiento molar está primero, el molecular después y por último la línea de fuga "Más bien habría que hablar de un espacio en el que coexisten los tres tipos de líneas totalmente enmarañadas" (Deleuze, 2006, p. 226). En una misma persona puede coexistir un devenir molecular y molar acerca de diferentes temas. No existen personas que sean moleculares o molares o en constante estado de fuga, sino que las tres líneas existen al mismo tiempo y de diferentes maneras en cada uno. Del mismo modo, no existen instituciones puramente molares o moleculares, por momentos devienen más molares y en otros más moleculares y en otras ocasiones devienen en una línea de fuga que los deterritorializa de modo absoluto.

Por último, hay que decir que esta distinción no responde a una caracterización moralizante. Es necesario que quede claro que para Deleuze, estas segmentariedades no pueden ser juzgadas como una mejor que la otra en términos de mora o en términos de niveles. No se trata, de pensar que las líneas de fuga son mejores o es un estadio más avanzado que la segmentariedad molar. Las tres segmentariedades indican el movimiento del devenir de toda la

realidad. Y en este sentido, la realidad para Deleuze es vista de modo inmanente (Díaz, 2007, p. 89). Considerar un juicio moral implicaría juzgar la vida de modo trascendente y esto no tiene lugar en el pensamiento del filósofo francés. De modo que este esquema que incluye a tres tipos de segmentos se constituye en una herramienta potente para pensar el aprendizaje de los estudiantes en su devenir; tratando de visibilizar las condiciones a partir de las cuales acontece o no acontece la apropiación de los contenidos conceptuales, así como los cambios que esto provoca en el modo en que el estudiante interpreta la realidad.

EL APRENDIZAJE COMO ACONTECIMIENTO

Acontecimiento

En esta investigación se entiende la noción de acontecimiento en sentido deleuziano, como aquello que no se refiere al lenguaje que nombra a las cosas, ni tampoco alude al aspecto material de la realidad, sino a la combinación heterogénea de ambos (Zourabichvili, 2007, p. 11 y 12).

Aristóteles entiende que las palabras se corresponden exactamente con las cosas (Aristóteles, 2004, p. 10). Por lo que la verdad es una correspondencia entre las cosas y lo que la inteligencia y la sensibilidad son capaces de captar y verbalizar. No hay manera de equivocarse si uno permanece fiel a la "realidad". De ahí su famosa expresión "La única verdad es la realidad". En conclusión, para el filósofo griego las palabras se corresponden exactamente con las cosas. Esta es una de las tradiciones más predominantes de la cultura occidental.

Sin embargo, desde supuestos deleuzianos y foucaultianos, el lenguaje no coincide con las cosas; las palabras y las cosas son de naturalezas completamente diferentes. Se trata de heterogéneos, cuya relación es una "no relación"; o dicho de otro modo, se trata de una relación disyuntiva (Deleuze, 2013, p. 35).

De esto se desprende que la relación entre las palabras y las cosas es arbitraria. Esto no quiere decir que cada individuo pueda asignarle a cada cosa el nombre que desee. Es evidente que se necesitan "no-

ciones comunes" para que sea posible el entendimiento y la comunicación en una época y en un lugar determinado. Pero la relación entre las palabras y las cosas no es de orden "necesario" ni "absoluto"; por lo cual, el sentido de las cosas puede modificarse, trastocarse. Es posible crear nuevas formas de entender la realidad (Díaz, 2007, p. 62).

¿De qué manera esto es posible?

Si se parte del supuesto según el cual lo que define a un objeto es su sentido y si este sentido puede ser expresado por medio del lenguaje, cabe la pregunta ¿dónde reside dicho sentido?

El sentido, aquello que define a un objeto, lo que determina todo aquello que es inteligible, no puede hallarse en los cuerpos; porque los cuerpos, las materialidades no encierran su sentido. El sentido le es asignado desde el discurso. Dicho esto, se podría decir que el sentido se encuentra en el discurso. Sin embargo, al analizar un enunciado cualquiera, como por ejemplo "la mesa es marrón", se advierte que el sentido de ese enunciado no se agota en él, porque para explicarlo sería necesario otros enunciados, quizás habría que explicar qué quiere decir "marrón", qué quiere decir "mesa", etc. Una vez explicitado esto, haría falta continuar explicitando otros supuestos con más y más enunciados y así al infinito. Razón por la cual, el sentido de algo tampoco se halla exclusivamente en el lenguaje.

"El sentido es lo expresado en la proposición, pero ¿qué es lo expresado? No tiene que ver con el objeto ni con el estado vivido de aquel que lo expresa (...) En efecto, nunca podemos formular simultáneamente una proposición y su sentido, nunca podemos decir el sentido de lo que decimos" (Deleuze, Gilles, 2008, en *Lógica del Sentido*, p. 237)

En conclusión, el sentido no se encuentra ni en el orden material de los cuerpos, ni en el orden del lenguaje. Para Deleuze, el sentido es el acontecimiento que está entre ambos órdenes; entre lo material y lo discursivo, entre las palabras y las cosas; es aquello que introduce una nueva manera de entender el mundo y es la condición de posibilidad para todo discurso y toda práctica (Zourabichvili, 2007, p. 11, 12, 13 y 14). Y al ser producto de una creación no se



encuentra inmerso en el orden temporal en cual se encuentran inmersos los cuerpos. El acontecimiento es intempestivo.

Así lo explica Zourabichvili: "En resumen, el acontecimiento es inseparablemente el sentido de las frases y el devenir del mundo; es aquello del mundo que se deja envolver en el lenguaje y le permite funcionar" (2007, p. 14).

Al "encarnarse" o el "efectuarse", como dice el filósofo francés, el acontecimiento no sólo instala una nueva forma de entender el mundo, sino una nueva temporalidad. Una nueva sucesión temporal (Zourabichvili, 2007). Por ejemplo, lo ocurrido el 25 de mayo de 1810, visto desde esta lógica, es un acontecimiento en tanto instaló una nueva manera de comprender la realidad. Actuó como condición de posibilidad de nuevos discursos y nuevas prácticas. Por tal motivo, el acontecimiento no puede reducirse ni al discurso ni a la práctica ni tampoco puede explicarse como el resultado necesario de una sucesión de hechos. Es una creación y como tal constituye una verdadera desterritorialización.

APRENDIZAJE Y DESTERRITORIALIZACIÓN

Si el aprendizaje es concebido como lo nuevo que irrumpe en las estructuras existenciales de un sujeto y en su historia personal, entonces puede ser entendido como acontecimiento, en tanto hace que el sujeto se desterritorializa. Es por ello que en el presente trabajo se entiende que el aprendizaje es necesariamente un acontecimiento. Por este motivo, no se puede obviar que se trata de un encuentro entre heterogéneos, pues esto constituye lo esencial de todo acontecimiento: el encuentro entre diferentes, un agenciamiento nuevo que rompiendo con las estructuras vigentes, produce una línea de fuga. Así lo expresa Walter Kohan, interpretando a Deleuze:

"El pensar es un encuentro. Todo encuentro que se precie de tal no puede ser anticipado, deducido o previsto en un formato que pueda ser utilizado para fines didácticos. Es el choque imprevisto con lo que nos obliga a pensar lo que nos conmueve enteramente,

nos deja perplejos, nos lleva a problematizarnos, a pensar lo que hasta ahora no podíamos pensar. En este sentido, el pensar es un acontecimiento imprevisible. No hay predeterminaciones que lo produzcan" (Kohan, 2004, p. 258)

Siguiendo la lógica del filósofo francés, el aprendizaje en tanto acontecimiento sólo puede darse en el movimiento de desterritorialización del estudiante, cuando puede poner en cuestión los supuestos que rigen su forma de pensar, su vida y adquiere nuevas formas de comprender el mundo. Cuando se produce un trastocamiento en su pensamiento (Kohan, 2004).

Por el contrario, cuando el estudiante no es capaz de relacionar los contenidos académicos presentados con su realidad y poner en cuestión su modo de ver la vida, permanece en un agenciamiento molar y no puede desterritorializarse. En este caso se limita a juzgar el nuevo contenido desde su antigua comprensión del mundo, cerrándose en sí mismo.

De modo que, el estudiante se quedará en un agenciamiento molar en la medida en que sea incapaz de producir nuevas relaciones a partir del contenido propuesto; en otras palabras, en tanto no pueda dejarse afectar por el encuentro con los saberes presentados, ya sea para adherir a ellos o para criticarlos. Si sólo se limita a juzgarlos desde sus supuestos, no hará más que permanecer en sus líneas duras de segmentariedad. Ahora, en la medida en que el estudiante es capaz de producir relaciones con su propia realidad o con otros contenidos, aplicando los saberes propuestos y mostrando cierta modificación en su comprensión del mundo, el estudiante habrá podido desterritorializarse de sus antiguos esquemas de comprensión, poniendo en práctica los nuevos contenidos. Por último, si el estudiante es capaz, no sólo ejemplifica y relaciona los nuevos saberes, sino además los critica o establece relaciones imprevistas a partir de ellos, podremos identificar una línea de fuga.

Queda claro que en el presente trabajo no se busca que el estudiante esté completamente de acuerdo con los contenidos presentados; el propósito de esta investigación es explorar de qué modo

se producen sus valoraciones a partir del análisis de sus agenciamientos y de sus líneas de segmentariedad.

APRENDIZAJE, DESEO Y VALORACIÓN NIETZSCHEANA

La noción de agenciamiento se encuentra estrechamente ligada a la noción de deseo. Para Deleuze, el deseo no se define como carencia o falta de algo que no se posee, tal como lo había definido históricamente el psicoanálisis. Para Deleuze desear es producir relaciones, construir un conjunto a partir del cual tiene lugar la necesidad. Es decir, la necesidad no antecede al deseo, según Deleuze, el deseo antecede a la necesidad (Deleuze, 2005, p. 151, 152 y 153)

Por ejemplo, cuando se desea una computadora, no se la desea por sí misma, sino en función de todo lo que se puede hacer con ella. Lo mismo ocurre en todos los órdenes de la vida; cuando se desea una persona se la desea a partir de todo lo que es posible hacer junto a ella. Es decir, se desea en conjunto, no "el" conjunto, porque ese "conjunto" no pre existe a la producción deseante, sino que se constituye a partir de ella. Así, desear es un acto de agenciamiento (Larrauri, (2001).

En este sentido, si se considera al auténtico aprendizaje como un acontecimiento desterritorializante, hay que decir que el deseo se desterritorializa en la medida en que hay un aprendizaje. En otras palabras, en tanto se incorporan nuevos saberes que habilitan la producción de nuevas relaciones de significado, nuevos modos de discurso y de prácticas.

Al valorar agenciamos, construimos conjuntos de relaciones, pero lo hacemos agenciando de manera molar, molecular o efectuando líneas de fuga. Por ello la necesidad de indagar en los agenciamientos producidos por los estudiantes. ¿De qué modo los estudiantes valoran un contenido? ¿Los valoran como importantes o como carentes de importancia para su formación académica? ¿Qué tipo de agenciamientos construyen los estudiantes en torno al contenido? ¿De qué modo se configuran sus deseos en torno a los saberes propuestos por la cátedra?

Discernir si su valoración responde a un agenciamiento molar,

molecular o a líneas de fuga hará posible visibilizar el grado de ruptura que el estudiante pudo generar con respecto a sus saberes previos, es decir, si pudo desterritorializarse de los supuestos desde los cuales percibía la realidad o por el contrario sus valoraciones indican que sólo ha comprendido el contenido presentado desde una postura completamente molar, territorializante y conservadora.

Si, como dice Nietzsche, "al valorar creamos" (Maresca, 2007), el deseo es una expresión del valorar, pues con el deseo (al menos como lo entiende Deleuze) se crean nuevas relaciones de sentido, tanto en el orden del discurso como en el orden de la materialidad. De este modo, a partir de la valoración y el deseo se puede constituir en una segmentariedad moral, molecular o en una línea de fuga. De aquí la importancia del análisis de las valoraciones que hacen los estudiantes de los contenidos propuestos, por medio del análisis de sus agenciamientos.

APRENDIZAJE, PENSAMIENTO Y SENTIDO COMÚN

Desde la perspectiva deleuziana el sentido común es uno de los mayores enemigos del pensamiento y por lo tanto del aprendizaje. Walter Kohan explica muy claramente este postulado del filósofo francés de la siguiente manera:

"El sentido común es lo que da unidad y armonía a las facultades y el buen sentido lo que da garantía a esa unidad y armonía a las facultades y el buen sentido lo que da garantía a esa unidad. Adquiere formas como "todo el mundo ya sabe que...", en las que ya se sabe, lo que no se puede negar o lo que todo reconocen" (Kohan 244)

Como se puede ver, el sentido común es el peor enemigo del pensamiento en tanto impide pensar "Si ya se sabe, si todos reconocen, si no se puede negar, ¿para qué pensar?" (Kohan, 2004, p. 245)

A parte del sentido común, el otro gran peligro para el pensamiento y por ende para el aprendizaje es el "reconocimiento". Si bien es cierto que el reconocimiento es algo necesario para todas las dimensiones humanas, el reconocimiento también impide el pensa-

miento. Lo hace en tanto lo único que el reconocimiento hace es justamente reconocer, convalidar los modelos establecidos. Así lo explica el filósofo argentino Walter Kohan "El reconocimiento es un modelo inquietantemente complaciente; no incomoda a nadie, no puede promover otras cosas que lo reconocido y lo reconocible; reconoce los valores establecidos y es incapaz de generar más que conformidades" (Kohan, p. 244)

Sin embargo, el pensar no consiste en sostener el sentido común, pensar como la mayoría o reconocer modelos establecidos. Por el contrario, el pensar no está dado. El pensar se produce a partir de un encuentro fortuito con aquello que obliga a pensar. Por eso se decía anteriormente en este trabajo que el aprendizaje es acontecimiento. Si el pensar es la condición de posibilidad para todo aprendizaje, tanto el pensar como el aprendizaje se dan sólo en el acontecimiento. Esto es, cuando se produce un encuentro entre realidades heterogéneas que fuerzan a pensar. Se puede tratar de una realidad que no puede comprenderse, una injusticia, una situación límite, la muerte de alguien o puede ser simplemente una idea que provoca en la persona la inquietud de preguntarse por alguna cuestión. En todos estos casos hay un desequilibrio, una ruptura con los modelos epistémicos con los que se contaba. Se produce el acontecimiento, se produce una línea de fuga: desterritorialización (Díaz, 200, p. 68, 69, 70, 71 y 72).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

En la presente investigación se diseñó un trabajo de enfoque cualitativo, de alcance exploratorio que se ubica a su vez dentro del paradigma interpretativo.

El presente trabajo es cualitativo en tanto que no pretendió cuantificar, sino fundamentalmente describir e interpretar el tema a investigar. Al mismo tiempo es exploratorio, porque al tratarse de un tema poco investigado del cual se poseen pocos antecedentes (al menos con la utilización del marco teórico utilizado aquí), se buscó

establecer una familiarización con el tema en abordado, destinando la búsqueda de las causas del fenómeno y la medición de variables a otra investigación (Hernández Sampieri, 2006, 2006).

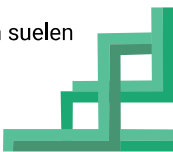
A su vez, este trabajo se encuentra situado dentro del paradigma interpretativo porque intentó indagar en el universo simbólico de los sujetos que investiga. En este sentido, los conceptos de agenciamiento, deseo o líneas de segmentariedad extraídas del marco teórico funcionaron como herramienta privilegiada al momento de construir las categorías analíticas.

Al mismo tiempo, y dado que no buscó controlar variables, sino indagar en el espacio natural en que el fenómeno se manifiesta, la investigación se constituye como no experimental.

Sampieri explica que "Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede" (Hernández Sampieri, 2006, p.247). De este modo, el presente trabajo en relación a la organización temporal, se constituye en una investigación de tipo transeccional o transversal.

Esta investigación se constituyó a partir de una serie de supuestos teóricos que conforman el horizonte de sentido del mismo y por lo tanto no puede ser ignorando al momento de definir el tipo de metodología utilizada. En tal sentido, el presente trabajo utilizó nociones como "valoración", "deseo", "agenciamiento" o "líneas de segmentariedad y territorialidad"; todas estas nociones actúan como medio para abordar el objeto analizado que en este caso está conformado por el universo simbólico y práctico de los estudiantes. Este universo se expresa tanto en el discurso como en las actitudes, en las palabras y en las cosas; por ello, cuando se indaga sobre estas nociones es claro que se tratan de categorías que transitan entre lo constituyente y lo constituido, entre lo procesual y lo estructural. Por tal motivo, y considerando que se trabaja desde el paradigma interpretativo, se puede decir, junto a la autora Ynoub que:

"Los datos que se producen en este tipo de investigación suelen



ser sumamente ricos, en cuanto a la profundidad y las perspectivas consideradas. Como se busca captar todas las dimensiones del asunto, se intenta abordar el mismo desde múltiples enfoques, no desde un solo actor o una sola dimensión (...) En este tipo de investigación no siempre puede preverse anticipadamente qué aspectos serán los más relevantes, ya que el trabajo en el campo puede ir abriendo o sugiriendo nuevas líneas de desarrollo no previstas al inicio" (Ynoub, 2007, p. 99)

Según Sampieri, "Las unidades de análisis constituyen segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías" (Hernández Sampieri, 2006, p. 337). En el presente trabajo se toma como unidad de análisis el discurso y las prácticas de los estudiantes de segundo año del profesorado para la educación primaria en el Instituto Superior Goya, que cursaron el espacio curricular Filosofía, durante el ciclo lectivo 2013 en relación a la valoración que hacen de los contenidos propuestos por dicha cátedra.

El mencionado curso se compone de un total de 15 (quince) estudiantes de ambos sexos, de los cuales se tomó sólo una muestra no probabilística o dirigida (Hernández Sampieri, 2006, p. 562); conformada por casos tipos, cuyo número fue determinado por saturación de casos. Queda claro que la selección de esta muestra no responde a un interés de generalizar o hallar porcentajes a partir de una estadística, sino más bien está dirigido a desarrollar una comprensión profunda del fenómeno analizado a partir de un marco inteligible, ayudado por una serie de categorías conceptuales previamente definidas.

Un caso tipo es aquel que ofrece profundidad y riqueza en la información que brinda (Hernández Sampieri, 2006, p. 566). Por ello, cuando se habla de saturación de categorías se hace referencia a la situación en que se conoce cuál es la muestra final; es decir, cuando los casos que puedan adicionarse no aportan datos novedosos, incluso si dichos casos son extremos. (Hernández Sampieri, 2006, p. 563)

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

610

Se utilizaron dos tipos de instrumentos de recolección. Por un lado, la escala Likert. No para extraer de su aplicación un porcentaje de los estudiantes encuestados; tampoco se puso el acento en la medición que se pudiera hacer con este instrumento. Lo que se buscó fundamentalmente es tener una aproximación de la actitud de los estudiantes hacia los contenidos presentados por la cátedra. Según Hernández Sampieri, "Una actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorable respecto a un objeto o sus símbolos. Así, los seres humanos tenemos actitudes hacia muy diversos objetos o símbolos, por ejemplo: actitudes hacia el aborto, la política económica, la familia, un profesor, diferentes grupos étnicos, la Ley, nuestro trabajo, el nacionalismo, hacia nosotros mismos, etcétera" (Hernández Sampieri, 2006, p. 148)

En el presente trabajo se intenta explorar en las actitudes que poseen los estudiantes hacia los contenidos propuestos por la cátedra de filosofía. Esto se realiza a partir de la utilización de ciertas categorías conceptuales que se corresponden con los instrumentos de recolección. De este modo, la noción de líneas de segmentariedad o agenciamientos son equivalentes a la noción de "actitud" definida por Sampieri, aunque con ciertas diferencias señaladas en el marco teórico.

No obstante, la exploración de la actitud de los estudiantes se llevó a cabo por medio de la aplicación de la escala Likert no como instrumento ordinal, sino "como si fuera de intervalo" (Hernández Sampieri, 2006, p. 152), con el propósito de obtener una aproximación a la intensidad con que valoran los contenidos presentados. Esta escala fue aplicada conjuntamente con una entrevista.

De este modo, la segunda técnica aplicada para la recolección de datos fue la entrevista en profundidad y el análisis de contenido. Para acceder a la percepción del estudiante desde un enfoque procesual, se parte de la recopilación de material discursivo producido en forma espontánea o inducida en la entrevista. Este material será analizado por medio de la técnica de análisis de contenido y el establecimiento de categorías emergentes. La entrevista en profundidad, semi estruc-

turada, constituye una técnica que se basa en encuentros reiterados, cara a cara, entre el informador y el informante con el objeto de comprender las perspectivas de los informantes (en este caso sobre la valoración que hacen los estudiantes de los contenidos propuestos), tal como lo expresan en sus propias palabras (Ynoub, 2007)).

El análisis de contenido combinará la elaboración de listas de frecuencias (frecuencia de aparición de una palabra en un texto) y la clasificación temática. Es decir, permite reconocer los núcleos de sentido que serán clasificados en orden a las categorías que se establezcan.

Luego de analizar los tres instrumentos de recolección de datos, se pueden extraer algunas conclusiones parciales. En cuanto a la medición sobre la intensidad en la actitud valorativa de los estudiantes hacia los contenidos propuestos por medio de la escala Likert, hay que decir que en muchos casos no ha coincidido con lo planteado en las entrevistas. Esto se puede deber a que no marcaron a conciencia la ficha presentada o a que durante la entrevista pudieron, por medio de las preguntas, visibilizar mejor su relación con los contenidos. Esta no coincidencia se puede apreciar entre la escala Likert y la entrevista, pero también entre la escala Likert y el análisis que se le propuso hacer junto a la escala Likert.

Finalmente, en la entrevista se puede observar una síntesis de los tres instrumentos de recolección. La entrevista se constituyó como semi estructurada, donde el entrevistado tenía la libertad de hacer referencia a diferentes temas y realizar todas las relaciones que pudiera. Al mismo tiempo, esta entrevista se realizó con posterioridad a la escala Likert y a el análisis de los contenidos realizados por los estudiantes. De modo que, durante la entrevista fue posible contrastar lo que decían con aquello que anteriormente habían indicado.

CONCLUSIÓN FINAL

Como se dijo desde el principio, el propósito de este trabajo fue explorar en las valoraciones que los estudiantes hacen de los contenidos presentados, por medio del análisis de los agenciamientos

que éstos eran capaces de hacer en torno al contenido. A partir de esto, jamás fue intención del trabajo establecer un esquema de juicio que permita evaluar como negativo a todos aquellos estudiantes que valoraran de modo "totalmente sin valor" los contenidos presentados, en absoluto. Lo que se buscó es indagar en las razones que determinaron las valoraciones de estos estudiantes.

De este modo, durante las entrevistas se observó que algunos estudiantes valoraron de modo negativo a los contenidos presentados o los criticaron como desacertados en algún aspecto. Pero en los dos casos señalados, se trató de una crítica realizada luego de haber comprendido el sentido del texto. Estos estudiantes manifestaron sus desacuerdos con el texto, porque fueron capaces de formar sus propia opiniones, estableciendo conexiones con otros textos u otras realidades; relaciones que no estaban previstas ni en los textos propuestos ni desde la cátedra de filosofía. En estos casos, si bien la valoración fue negativa, lo fue a partir de que el estudiante trazó una línea de fuga y habitó un devenir molecular; se desterritorializó doblemente. Primeramente, de su sentido común, incorporando el texto propuesto y en segundo término se desterritorializó del mismo texto propuestos para leerlo de modo crítico.

Por el contrario, en otros casos los estudiantes criticaron los temas propuestos, así como los mismos textos, pero sin desterritorializarse de sus "sentidos comunes", de sus antiguas formas de comprender el mundo. Es claro que en ellos no hubo una ruptura con la episteme que envolvía sus discursos y sus prácticas. Se restringieron a su propia territorialidad y continuaron interpretando la realidad desde sus líneas de segmentariedad dura e inflexible.

No se puede obviar a esas segundas líneas de segmentariedad que no son molares ni tampoco líneas de fuga, como dice Gilles Deleuze; son aquellas segmentariedades más flexibles que hacen al estudiante permeable al encuentro con el contenido, lo cual posibilita su desterritorialización parcial; a partir de lo cual el estudiante se desterritorializa para reterritorializar en otro contenido. Es el caso de la mayoría de los estudiantes que dicen haber "aprendido",



porque pudieron incorporar nuevos saberes. Empero, cabe hacer notar que en lo observado por este modesto trabajo, las líneas de fuga han sido las más escasas.

Si las valoraciones son, como dice Nietzsche, un acto creador, este acto siempre puede ser molar (fuertemente territorializado y conservador) o molecular (y desterritorializante). No se trata de que uno sea bueno y el otro malo, en términos morales, sino de lo que se trata es de establecer parámetros que visibilicen el devenir del estudiante. Desde este modesto trabajo se intentó establecer un esquema que haga posible esto: la visibilización de las valoraciones (o creaciones) que hacen posible cierto tipo de relación con el contenido.

Claramente, como también se dijo desde el principio, el propósito de este trabajo no fue analizar si el estudiante efectivizaba o no efectivizaba el aprendizaje de los contenidos propuestos. El objetivo primordial de esta modesta investigación fue simplemente explorar en las condiciones de posibilidad en las que el estudiante vive su encuentro con el contenido conceptual que se le brinda desde un espacio curricular determinado. Considerando lo antes dicho, se puede concluir que la presente investigación alcanzó su propósito.

Quizás quede para un próximo trabajo analizar las razones por las que son tan escasas las líneas de fuga trazadas por los estudiantes, así como las posibles relaciones entre el nivel de aprendizaje y algunas de las segmentariedades en particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (2004), *Acerca del alma*, Losada, 1° ed. Buenos Aires, Argentina.
- Bachelard, Gastón (2011), *La Formación del Espíritu Científico*, Siglo Veintiuno Editores, vigesimoséptima reimpresión, Argentina.
- Beillerot J. (1996). "La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)". Serie Los Documentos 1. Carrera de especia-

lización de Postgrado, Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Bs. As. Novedades educativas.

- Cordero, Néstor Luis (2009), *La invención de la filosofía*, Biblos 1° ed. Buenos Aires, Argentina.
- Deleuze, Gilles (2008), *Lógica del Sentido*, ed. Paidós, 1° ed. 1° reimpresión, Buenos Aires, Argentina.
- Deleuze, Gilles (2013), *El saber: curso sobre Foucault*, Cactus, 1° ed. (abril del 2013), Buenos Aires, Argentina
- Deleuze, Gilles, (2005), *El Anti-Edipo*, Editorial Paidós, 1° ed. en Bs. As. Argentina.
- Deleuze, Gilles, (2006), *Mil Mesetas Pre-textos*, Valencia, séptima edición, España.
- Deleuze, Gilles, (2008): *Nietzsche y la filosofía*, Anagrama, octava edición, Barcelona, España.
- Delgado, Patricia Malena, *Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNNE acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores*, tesis de maestría, Universidad Nacional del Nordeste, publicado Revista de Publicaciones Académicas, UNE, ISSN 1853-1393, año 3 N° 8
- Díaz, Esther (2007), *Ente la tecnociencia y el deseo*, Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Díaz, Esther, - "Las Imprecisas Frontera Entre Vida Y Conocimiento", Artículo publicado en *Perspectivas metodológicas* N° 5, Remedios de Escalada, UNLa., 2005



EDUCACIÓN A DISTANCIA

- Díaz, Esther, (2005), La Filosofía de Michel Foucault, Ed. Biblos, 3° ed. Buenos Aires, Argentina.

- Díaz, Esther, comp. (2000), La posciencia, Ed. Biblos, 1° ed. Buenos Aires, Argentina

- Ferrater Mora, José, (2009), Diccionario de Filosofía, editorial Ariel, 1° ed. corregida, Buenos Aires, Argentina.

- Foucault, Michel, (2005), La verdad y las Formas jurídicas, Ed. Gedisa, Barcelona, España.

- Foucault, Michel, La Hermenéutica del Sujeto, (2011), Editorial Fondo de Cultura Económica, 1° edición en español, 4° reimpresión, Buenos Aires, Argentina.

- Foucault, Michel (2007), Las palabras y las cosas, Siglo veintiuno editores, Argentina.

- Friedrich, Nietzsche (2002), Así Hablo Zaratustra, editorial EDAF, Buenos Aires, Argentina

- Frondizi, Risieri (2000), ¿Qué son los valores? Fondo de Cultura Económica, tercera edición, decimosexta reimpresión, México.

- Heidegger, Martín, (2007) Ser y Tiempo, Fondo de Cultura Económica, séptima reimpresión, México.

- Hernández Sampieri, R. y Otros (2006): Metodología de la investigación. Mc. Grau Hill 4ta edición. México.

- Kohan, Walter, (2004), Infancia: entre educación y filosofía, editorial LAERTES, primera edición, Buenos Aires, Argentina.

REVISTA CONEXIONES

- Kuhn, Thomas, (2010), La Estructura de las Revoluciones Científicas, ed. Fondo de Cultura Económica, 3° ed. 2° reimpresión, México.

- Larrauri, Maite (2001), El deseo según Gilles Deleuze, editorial Tándem, Madrid, España.

- Nietzsche, Friedrich (2000), La voluntad de poder, biblioteca EDAF, Buenos Aires, Argentina.

- Palma, Dante Augusto, (2006), Políticas e identidad de las minorías, en La Máquina Deleuze (2006), editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina.

- Sartre, Jean Paul (2006), El ser y la nada, editorial Losada, 1° ed. 2° reimpresión, Buenos Aires, Argentina

- Sartre, Jean Paul, (2007) El existencialismo es un humanismo, editorial Folio, Buenos Aires, Argentina

- Vattimo, Gianni, (2006), Introducción a Heidegger, editorial Gedisa, cuarta reimpresión, Buenos Aires, Argentina.

- Ynoub de Samaja, Roxana (2007), El proyecto y la metodología de la investigación, Cengage Learning, Argentina.

