

“Pensamiento del afuera”, conocimiento y pensamiento en educación: conversaciones con Michel Foucault¹

Cinthy Regina Ribeiro²

-
- 1 Originalmente publicado en la Revista *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 37,n.3, p. 613 - 628, sep./dic. 2011. Agradecemos la autorización para la traducción y publicación en Praxis Pedagógica.
 - 2 Doctora en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FEUSP). Docente en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Colectivo de Investigadores sobre Educación y Relaciones de Poder (CoPERP). cintyaribeiro@usp.br

“Pensamiento del afuera”, conocimiento y pensamiento en educación: conversaciones con Michel Foucault

Resumen

El presente trabajo busca problematizar la supuesta constitución virtuosa entre educación y conocimiento, oriunda de cierta herencia cultural de la modernidad occidental. La problemática se apoya en la indagación difusa, aunque insistente, que se repite en el campo de la educación: “¿De qué se trata el acto de pensar, en educación, en la contemporaneidad?”. El tomar las condiciones actuales de pensamiento como un problema de investigación en educación, pone en duda la histórica articulación entre conocimiento y pensamiento reflexivo, lo que obliga a la confrontación de ciertas mezclas pedagógicas preciadas en el campo educativo moderno. Tal enfrentamiento se realiza a la luz de las reflexiones de los pensadores Michel Foucault y Friedrich Nietzsche, dada la relevancia estratégica de sus producciones, especialmente sobre el lenguaje, la producción de verdad y sus implicaciones en los modos de conocer y pensar. Se busca construir una crítica del lenguaje en dirección a una crítica del pensamiento en educación, en el centro de una problematización ético-política. En este trabajo, tal plataforma analítica se configura a partir de las discusiones de Michel Foucault, tanto en relación a la cuestión del pensamiento del afuera, como en relación al pensamiento de la diferencia, tal como fue formulado por Gilles Deleuze. Sugerimos que la explotación de ese debate, puede actuar como un ejercicio de exterioridad o de pensamiento diferencial en el juego con el conocimiento y con el pensamiento reflexivo presentes en el campo de la educación, sea en el ámbito de las tareas pedagógicas cotidianas en la escuela, o en el campo de la producción de la investigación en la educación.

Palabras clave: lenguaje, pensamiento del afuera, pensamiento reflexivo, pensamiento de la diferencia, conocimiento educacional.

Marcada por la edad de la razón, cierta herencia cultural de la modernidad occidental ha postulado una correlación virtuosa entre la educación y el conocimiento. Tal sincronismo tendría como base de virtud los valores humanistas, que a su vez, fundamentarían el emprendimiento de la razón moderna, sobretodo en relación con su horizonte civilizatorio. El presente trabajo se sitúa en el centro de la problematización de esta supuesta constitución virtuosa entre educación y conocimiento. Partiendo de una perspectiva genealógica, buscamos hacer explícita la contingencia en este binomio, en un esfuerzo por desnaturalizar sus condiciones de realización. Tal tentativa analítica se justifica a partir de la emergencia de ciertas situaciones que actualmente se han manifestado bajo la forma de una indagación difusa, aunque insistente, que se repite en el campo de la educación: *¿De qué se trata el acto de pensar en educación en la contemporaneidad?*

Las condiciones que exigen la emergencia de la pregunta y que la hacen susceptible a la enunciación, nos llevan a la escena problemática en la cual nos encontramos necesariamente implicados. Indagar sobre las condiciones contemporáneas de pensar o, más precisamente, tomar las condiciones actuales del pensamiento como un problema de investigación educacional no es un procedimiento analítico pautado por sólo una elección epistemológica. En nuestro entendimiento, tal gesto remite a un enfrentamiento ético-político. La premura del problema se manifiesta en que la emergencia de la pregunta deja entrever un horizonte de desgarramiento de aquello que históricamente hemos legitimado como pensamiento o calificado como acto de pensar. Esta situación nos obliga a recurrir a otros modos de pensamiento, permeables a aquello que todavía está por venir, posibilitándonos hacer frente al imperio de lo que se establece delimitar como lo pensado o lo pensable.

Fundamentada en valores humanistas, la plataforma moderna que funda la alianza entre educación y conocimiento guarda, como principio operativo, la indivisibilidad entre conocimiento y pensamiento reflexivo. Podemos observar que la pregunta sobre las condiciones contemporáneas del pensar, nos obligan a enfrentar ciertas amalgamas pedagógicas preciadas en el campo moderno de la educación, que se actualizan incansablemente como si funcionaran a la manera de “mitos de origen”.

Para este discernimiento, nos apoyamos en las reflexiones de los pensadores Michel Foucault y Friedrich Nietzsche, dada la relevancia estratégica de sus producciones, especialmente sobre el lenguaje, la producción de verdad y sus implicaciones en los modos de conocer y pensar. Para empezar, con un acento histórico, procuramos reparar en los efectos que la clásica correlación entre educación y conocimiento ha producido en el campo pedagógico, tomando como punto central el problema del pensamiento. A partir de esta plataforma y con un énfasis ético-político, buscamos implementar la crítica del lenguaje —en clave nitzscheana y foucaultiana— en dirección de una crítica del pensamiento en educación. Tal empresa busca fomentar las posibilidades de otros modos de pensamiento, sea en el ámbito de las tareas

pedagógicas cotidianas de la escuela, sea en el campo de la producción de la investigación en educación.

Considerando los dos objetivos, proponemos un recorrido en tres tiempos: en el primero, indicamos de qué modo los vectores del conocimiento y del pensamiento reflexivo se presentan como organizadores de la educación moderna, sea bajo la protección de una tradición iluminista, o en el universo de las pedagogías críticas, pero sobretudo en el ámbito de las teorías curriculares; en un segundo movimiento, proponemos calificar y problematizar el territorio de las condiciones del pensamiento en la contemporaneidad siguiendo el camino del pensamiento de Foucault y Nietzsche. A partir de estos pensadores, sostenemos que los actos de conocer y pensar son operaciones del lenguaje implicadas como efectos ético-políticos; finalmente, buscamos destacar, en el legado foucaultiano, la peculiar formulación del “pensamiento del afuera”, así como sus articulaciones con la producción de Gilles Deleuze sobre el “pensamiento de la diferencia”. Sugerimos que tal exploración pueda actuar como un ejercicio de pensamiento diferencial en el juego con el pensamiento reflexivo presente en el campo de la educación.

Educación y conocimiento: el pensamiento como problema de la educación

Al abordar la especificidad del análisis genealógico, Foucault afirma que una emergencia histórica: “no es el surgimiento necesario de aquello que durante mucho tiempo había sido preparado anticipadamente; y la escena en la que las fuerzas se arriesgan y se enfrentan, en la que pueden triunfar o ser confiscadas” (Foucault, 1998^a, p.32). En esta perspectiva, al evocar el principio educativo que dispone en una singular bisagra las categorías de conocimiento y pensamiento reflexivo, nos corresponde indagar: ¿bajo qué condiciones históricas este juego conceptual se materializa como verdad pedagógica? ¿Qué fuerzas discursivas triunfan en el tiempo de la emergencia de esa verdad educacional moderna que resuena en la contemporaneidad? En otras palabras, una indagación acerca del pensamiento exige examinar la escena de las condiciones históricas que engendraron la formulación del problema del conocimiento y particularmente del pensamiento reflexivo, destacándolos como objetos de atención privilegiados en el campo de la educación, sea en su dimensión científica o filosófica.

Proponemos entonces, una breve aproximación al universo de las investigaciones en educación, destacando las discusiones de las teorías curriculares, particularmente en sus vertientes críticas. Tal interés se justifica en la medida en que las teorías críticas del currículo escolar, cuyos presupuestos se organizan a partir de la década de los sesentas, han explicitado la toma de la cuestión del conocimiento como foco investigativo.

Tomaz Tadeu da Silva, autor de referencia en estos estudios, apunta que “la cuestión central que sirve de fondo para cualquier teoría del currículo es la de saber cuál conocimiento debe ser enseñado” (Da Silva, 2002, p. 14). Cualquier problematización sería, más que todo, esfuerzo de una respuesta a las urgencias del propio tiempo. Las indagaciones en curso implicarían una acción pedagógica impulsada por dos inquietudes: la legitimidad del conocimiento que va a ser enseñado y los trazos de identidad, los modos de subjetivación que se pretenden y se configuran en el proceso de producción, circulación y legitimación de tal conocimiento.

Alineado entre otras, a la perspectiva foucaultiana, Silva argumenta que “la tradición crítica comprendió, hace mucho, que el currículo está en el centro de la relación educativa, que el currículo materializa los nexos entre saber, poder e identidad” (Silva, 2001, p. 10). De ahí proviene el carácter político-estratégico de la producción y validación del conocimiento escolar, así como de la inversión pedagógica en las metodologías de los actos de conocer. Ambas acciones, por medio del currículo, operarían como vectores de producción de modos de subjetivación y, consecuentemente, de formas de vidas sociales. Activados en esta arena curricular, conocimiento y subjetivación se vuelven efectos de relaciones de poder. El currículo se origina como maquinaria de saberes, poderes e identidades.

Uno de los linajes de tradición crítica destacará un posible carácter dual de la acción educacional. Por un lado, es reconocida la fuerza del currículo como un lugar de reproducción de las relaciones sociales, sobretudo, en la conservación de las condiciones de desigualdad social presentes en el modelo económico capitalista. Por otro, es reconocida la fuerza de resistencia constitutiva de la educación, en el sentido de superación de ese re-productivismo social. Aquí, la capacidad de resistencia se afirmaría en la medida en que se atribuiría a la esfera pedagógica, por medio de la acción curricular, el trabajo privilegiado de formación del pensamiento crítico, teniendo en mente procesos de emancipación de sujetos y producción de otras condiciones de existencial social. Conservación y resistencia serían, pues, expresiones de (re) producción de las relaciones sociales. En tal vertiente, los movimientos de las relaciones sociales y los modos de lidiar con el pensamiento en las prácticas pedagógicas se implicarían dialécticamente.

A pesar del vector político-progresista de las teorías críticas, se vuelve imprescindible desmenuzar su composición discursiva, a fin de llegar al límite de la problematización acerca del pensamiento que nos proponemos. La aparición o la formulación de la cuestión de la resistencia como un objeto habituado al campo educativo, despuntó en un escenario de fuerzas discursivas que tienen como base una ontología del sujeto y de la verdad. En un estudio que problematiza los abordajes educacionales críticos, la investigadora María Manuela García anota que, para tales discursos, “el esclarecimiento, mediante la conversión de la mirada y de las consciencias, es condición de redención y de salvación” (García, 2002, p.88). Tal

concepción redentora de la educación sugiere una implicación moralizante, sea en el ámbito individual o social.

Destaquemos algunos vectores discursivos que informan y conforman la herencia educativa crítica. Comenzando con el principio del esclarecimiento como organizador de la vida humana, es decir, la inversión en el acto del conocer como condición de iluminación, liberación, en fin, de emancipación del hombre frente a los límites de su existencia. El esclarecimiento encuentra en el simbolismo de la iluminación su expresión lapidaria. Problematizando la incidencia del uso de metáforas visuales, del mismo modo como, a partir del programa iluminista, las epistemologías modernas han pautado esa posibilidad del acceso a la verdad de las cosas, el investigador Alfredo Veiga-Neto, observa:

El iluminismo alimentó la esperanza de la existencia de una perspectiva privilegiada, dorada, perspectiva de perspectivas, a partir de la cual se explique el mundo y se llegue a la Verdad o —en una versión probabilística— muy cerca de esa Verdad (Veiga-Neto, 2002, p.28).

La liberación o emancipación por medio del conocimiento se fundamenta en una apuesta incondicional por la posibilidad del encuentro del hombre con la verdad, con la razón como brújula. Para la educación moderna, tal principio genera las siguientes extensiones: por un lado, la certeza de un sujeto ontológico, el presupuesto de un ser cognitivo o epistemológico fértil en potencialidades educativo-formativas; por otro lado, una verdad como posibilidad, un destino a ser alcanzado por medio del trabajo de esclarecimiento, sustentado en la educación de la razón. Es en este modo de pensar, que el pensamiento reflexivo, supuesta manifestación de una supuesta razón, produce el conocer, haciendo una celebración del encuentro del sujeto con la verdad. Así, sea en los caminos de la tradición iluminista o histórico-crítica, la inversión pedagógica en la razón hace del pensamiento pedagógico una de las piezas principales de las tecnologías educacionales presentes en la contemporaneidad. Es exactamente, el tomar al pensamiento reflexivo como verdad pedagógica virtuosa lo que se vuelve objeto de cuestionamiento en este trabajo.

Reflexividad y exterioridad del pensamiento: algunas consideraciones

La problematización sobre el pensamiento como reflexión hace parte de una crítica mayor, que es la cuestión del conocimiento como base de la cultura moderna. Las consideraciones foucaultianas en torno a la cuestión del conocimiento y de la verdad encuentran inspiración ética en la obra nietzscheana. En uno de los pasajes sobre el problema del conocimiento, Nietzsche precisa:

Qué transposiciones arbitrarias! A qué distancia volamos fuera del canon de la certeza! [...] Creemos saber algo de las cosas mismas si hablamos de árboles, colores,

nieve y flores, y, sin embargo no poseemos nada más que metáforas de las cosas, que de ningún modo corresponden a las entidades de origen. [...] Las verdades son ilusiones, de las cuales se olvidó que lo son, metáforas que quedaron gastadas y sin fuerza sensible, monedas que perdieron su efigie y ahora solo son tomadas en consideración como metal, pero no como monedas (Nietzsche, 2008, p. 55-56).

La provocación del filósofo alemán trae a la escena problemas cruciales para el pensador moderno. Apuntamos particularmente a dos focos: el primero se refiere a la condición de arbitrariedad del lenguaje, dando al conocimiento y, por lo tanto, a la producción de verdad un carácter también arbitrario. El segundo remite a la peculiaridad de la cultura occidental moderna, con su acto de “olvido” o suspensión del propio proceso lingüística de valoración. Esta operación cultural que se realiza en el lenguaje por medio de la omisión del proceso arbitrario de valoración y definición de lo verdadero y lo falso proporciona a ese ilusionismo de verdad un estatuto de certeza. Es este arbitrio del lenguaje el que, al inventar una red de valores sociales, da cuerpo a la cultura.

Nietzsche, en la explicitación de este proceso de valoración de los valores, instaura prioritariamente una crítica a la cultura moderna, en la medida en que esta se dispone como pilar de la fundación y sustentación de formas de vida que se llevan como impotentes. Entretanto, fuera de este objetivo temporal, se desprende la extratemporalidad de una crítica radical al lenguaje, ya que esta es la propia maquinaria que instituye esa fábrica de valoración. De esto se concluye que no habría excepciones en los modos de conocer y postural la verdad. Inspirada en este filósofo inoportuno, Foucault complementa:

El conocimiento es siempre una cierta relación estratégica en la que el hombre se encuentra ubicado. Es esta relación estratégica la que va a definir el efecto del conocimiento y, por esto, sería totalmente contradictorio imaginar un conocimiento que no fuera en su naturaleza obligatoriamente parcial, oblicuo, perspectivo. El carácter perspectivo del conocimiento no se deriva de la naturaleza humana, sino siempre del carácter polémico y estratégico del conocimiento. Se puede hablar del carácter perspectivo del conocimiento porque hay pugna y porque el conocimiento es el efecto de esa pugna (Foucault, 1999a, p. 25).

En esta crítica, el conocimiento no sería expresión de adhesión o continuidad entre sujetos, palabras y cosas. Invención humana, igual que producto de batallas, efecto de luchas movidas por aquello que Nietzsche calificaría como “voluntad verdad”, este movimiento continuo de las relaciones de poder (Nietzsche 1998, 2001, 2008). La verdad del conocimiento sería, sobretudo, un efecto de contingencia de relaciones de fuerzas en lucha, una especie de conflicto de verdades en la disputa por el estatuto de verdad. Según la concepción foucaultiana, el conocimiento como choque produciría, más precisamente, efectos de verdad. Estos, sí, en virtud de su naturaleza de contingencia, se volverían objetos privilegiados de problematizaciones por parte de los sujetos, en su actualidad.

Si en relación al conocimiento, su condición de perspectiva remite a la contingencia histórica, su disposición estratégica se encuentra íntimamente vinculada a la cuestión del poder. En otros términos, son las configuraciones históricas las que forman estratégicamente los diferentes vectores de fuerzas, es decir, las múltiples relaciones de poder en las que los hombres se encuentran situados. Tales articulaciones proporcionan al conocimiento, a estos efectos de verdad, su implicación política. Así, la crítica a la cultura moderna occidental es sobretodo política, pues pone en tela de juicio el trabajo genealógicamente sincronizado del lenguaje y del poder, maquinaria esta que se encuentra en la base del proceso de producción del conocimiento y de la difusión y naturalización de la verdad.

Inevitablemente, tales inflexiones pulverizan las categorías de sujeto y verdad como referencias ontológicas de organización de la vida social. La raíz de estas deconstrucciones se encuentra en la crítica a la soberanía de la razón, postura que por apuntar al carácter irreductiblemente histórico de la virtud de la racionalidad, hace explícita la genealogía mundana de este valor. Frente a tales implicaciones, el entendimiento sobre los actos de pensamiento también reclama dislocaciones analíticas. Insistimos que la crítica al pensamiento reflexivo se da como derivada de la crítica a la soberanía de la cultura occidental. Ahora, el pensamiento, como acto consciente, reflexivo, se presenta de manera especular —una especie de forma expresiva de la razón—. Se propone tomarlo ahora como efecto inequívoco de arbitrariedades tramadas en las contingencias del lenguaje y del poder. Heredero del atrevimiento nietzscheano, Foucault actualiza la crítica respecto a ese lugar que la cultura occidental moderna reservó al pensamiento reflexivo, exponiendo su condición de tecnología de poder actualmente implicada en la conducción de formas de vida (Foucault 1997, 1999a, 1999b).

Al discutir la emergencia del hombre como objeto de las ciencias humanas, el pensador forja inusitadas correlaciones entre lenguaje y pensamiento. Destaquemos un momento estratégico en el cual el autor evidencia relaciones entre el “cogito” cartesiano y aquello que se tomará como lo impensado:

¿No fue partiendo del error, de la ilusión, del sueño y de la locura, de todas las experiencias del pensamiento no-fundado, que Descartes descubrió la imposibilidad de que ellas no fueran pensamientos —de tal modo que el pensamiento del mal— pensamiento, de lo no verdadero, de lo quimérico, de lo puramente imaginario, apareciera como lugar de posibilidad de todas esas experiencias y primera evidencia innegable? (Foucault, 1999b, p. 446).

Atendamos la singularidad de esta argumentación: la emergencia del “cogito” viene exactamente de las condiciones de posibilidad de un pensamiento errante. La evidencia innegable del “yo pienso” es una consecuencia del vagabundeo del pensar, no es de una supuesta racionalidad dada a priori. Es de la turbulencia del pensar errante que se engendra la certeza de la puntualidad de la razón. Esta imagen sugiere

la existencia de un espacio imponderable del pensamiento como articulador de las propias condiciones del pensar. A este imponderable, a este azar del pensamiento lo califica como “lo impensado”. Y complementa:

El hombre no pudo diseñarse como una configuración en el episteme, sin que el pensamiento simultáneamente descubriera, al mismo tiempo en sí y fuera de sí, en sus márgenes, pero también entrecruzados con su propia trama, una parte de la noche, [...] un impensado que él contiene de punta a punta, pero en el que, del mismo modo, se encuentra preso (Foucault, 1999b, p. 450).

Así, la noche del pensamiento sería su propia condición de producción. Por traer en sí lo impensado, el pensamiento guardaría su propio impensable. Nos interesa el juego de exterioridad que aquí se enuncia. El impensado no se ubicaría en el interior del hombre, no sería una manifestación o expresión de interioridad de un supuesto sujeto ontológico. Al contrario. Lo impensado, lo impensable del pensamiento, sería, antes, una fuerza que vino de la exterioridad, del lado de afuera del hombre. Foucault toma prestado del escritor Maurice Blanchot esta aprehensión de exterioridad del lenguaje, entonces nombrada como un pensamiento del exterior o pensamiento del afuera:

Este pensamiento que se mantiene afuera de cualquier subjetividad para hacer surgir de sí los límites como venidos del exterior. [...] Un pensamiento que en relación a la interioridad de nuestra reflexión filosófica y la positividad de nuestro saber constituye lo que se podría denominar “el pensamiento del exterior” (Foucault, 2001).

La dislocación del lenguaje y del pensamiento para este lugar des-subjetivado, de exterioridad, enfrenta la seguridad de la centralidad reflexiva como condición de la mayoría de edad del pensar. Por transgredir radicalmente los presupuestos de la modernidad en relación a la soberanía del sujeto, de la razón y de las políticas de la verdad que le son inmanentes, esta situación potencializaría los encuentros del hombre con otros posibles del lenguaje, otras existencias a ser forjadas, pues:

El *cogito* no conduce a una afirmación de ser, pero da espacio justamente a toda una serie de interrogaciones en las que el ser está en cuestión: ¿qué es necesario que yo sea, yo que pienso que soy mi pensamiento, para que yo sea lo que no pienso, para que mi pensamiento sea lo que no soy? ¿Qué es, pues este ser que brilla y, así parpadea en la abertura del cogito, pero no es dado soberanamente en él y por él? (Foucault, (1999b), p. 448).

En un giro radical en relación a la verdad moderna, el enunciado sugiere que el cogito no remitiría al cierre de la certeza del ser, sino, al contrario, sería ocasión de abertura a la interrogaciones del pensamiento, forzándolo a moverse en dirección de su “afuera”. Es necesario apuntar que tal “exterioridad”, esa condición del afuera del pensamiento, no se constituiría como un lugar de excepción en relación al poder.

Al contrario: es la condición misma de enfrentamiento del poder a partir de un lenguaje otro que singulariza su exterioridad. Desde esta perspectiva, el ejercicio del pensamiento no se confundiría con un pensar reflexivo, tal como postula la tradición moderna, pero se encontraría exactamente en esa posibilidad de creación de un pensar singular, un otro lenguaje.

Este modo de tomar el pensamiento produce reverberaciones intensas en el horizonte del conocimiento. Si el lenguaje del conocer invierte en la reflexión como condición de formación y apropiación de sí y del mundo, tal tecnología produce, necesariamente, la conformación de los límites de las cosas, circunscribiendo así los territorios de lo pensable. Capturado lingüística y políticamente, y en la perspectiva de una crítica de la verdad, el conocimiento no sería más que el efecto de articulación de las redes de saberes y poderes que, materializadas en la cultura, producen y conducen formas de vida calificadas como virtuosas.

En clave nietzscheana-foucaultiana, al pensamiento no le correspondería la condición pacífica de guardián de la cultura y de los valores modernos, lo que hace reflejar la conformidad del hombre con supuestas ontologías del mundo y de sí. Resistente a cualquier modo de complacencia frente a las condiciones del vivir, el pensamiento tendría inminentemente una cualidad combativa: un vector de fuerza que se haría continuo en el juego del poder, produciendo la transgresión de lo pensable como gesto incondicional de resistencia.

El carácter radical de la experiencia de pensar se encontraría en un pliegue estratégico en el plano de nuestras indagaciones y de nuestros posicionamientos delante de la vida: primero, la negación de un modo de cuestionamiento paradójicamente dócil, que se mantiene fuera de la necesidad de enfrentamiento de la naturalización del mundo; después, la inversión del acto de problematización de las condiciones lingüísticas de producción de este mundo y, sobretodo, de producción de nosotros mismos en este mundo. Esta experiencia-límite es expresada por Foucault en el siguiente pasaje:

[...] única especie de curiosidad que vale la pena ser practicada como producto de obstinación: no aquella que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite separarse de sí mismo. ¿De qué valdría la obstinación del saber si este asegurara solamente la adquisición de conocimiento y no, de cierta manera, y en la medida de lo posible, los descaminos de aquel que conoce? Existen momentos en la vida donde el problema del saber, si se puede pensar diferente de lo que se piensa, y percibir diferente de lo que se ve, es indispensable para continuar viendo y reflexionando (Foucault, 1998b, p. 13).

Desde esta filosofía como actitud, el desafío del vivir afirmativo se encuentra en la valentía de ese enfrentamiento de los vectores de saber-poder que nos subjetivan. Esta invención de exterioridad del pensar como acto político; este extrañamiento de

sí y de las cosas del mundo y, en última instancia, del propio lenguaje, que produce y territorializa este mundo, parece ser la condición de fuerza que intensifica ese pensamiento no reflexivo, pensamiento de lo no pensado. Así, este pensamiento extranjero, nómada, indomable, abriría fisuras en el lenguaje del conocer, forjando así la superación de las fronteras de lo pensable. La apertura de esta especie de “vacío” en el lenguaje, esta laguna que hace surgir lo improbable del pensamiento, sería la condición para pensar lo impensable, lo imposible del propio pensamiento.

Por esto, el autor francés insiste que la cuestión del pensamiento es de orden ético-político, en la medida en que implica a la vez nuestras relaciones con el mundo y con nosotros mismos. Foucault nos provoca: se trata de un ejercicio filosófico “[...] saber en qué medida el trabajo de pensar su historia propia puede liberar el pensamiento de aquello que él piensa silenciosamente, y permitirle pensar de manera diferente [...]” (Foucault, 1998b, p.14). Y, al mismo tiempo añade: “[...]somos prisioneros de nuestra conducta. Debemos liberar nuestra subjetividad, nuestra relación con nosotros mismos [...]” (Foucault, 2003, p. 318).

Y el contacto visceral con la actualidad que nos obligaría, ético-políticamente, a un trabajo del pensamiento sobre el propio pensamiento. Por no realizarse en la impunidad de la cultura, el acto de *pensar diferentemente* remite a la actitud política de la resistencia. Al comentar el estatuto del pensamiento en la obra foucaultiana, Gilles Deleuze afirma:

En el momento en que alguien da un paso fuera de lo que ya fue pensado, cuando se aventura para afuera de lo reconocible y de lo tranquilizador, cuando necesita inventar nuevos conceptos para tierras desconocidas, caen los métodos y las morales, y pensar volverse, como dice Foucault, un “acto arriesgado”, una violencia que se ejerce primero sobre sí mismo (Deleuze, 1992).

Lanzarse a ese “afuera” del pensamiento, a esa experiencia de exterioridad que se afirma irreductiblemente, trastornando lo endógeno del sujeto y del conocimiento, parece engendrar la propia experiencia de resistencia. De allí viene la expresión de Foucault de que el pensamiento “[...] es, en sí mismo, una acción –un acto peligroso” (Foucault, 1999b, p.453). En el límite, tal experiencia coloca en riesgo aquello que nos vuelve familiares y extraños a nosotros mismos: el propio lenguaje. Nos dice Deleuze que, para Foucault, “[...] el propio pensamiento le aparece como máquina de guerra [...]” (Deleuze, 1992, p.128). El pensamiento como experiencia de resistencia instaure necesariamente un plano de creación. Tal acto se hace como una especie de “doble” del pensamiento, en el cual es el propio lenguaje el que se encuentra *sub judice*, exhausto frente a los abatimientos infinitos de los actos de reflexión, ese juego especular de las representaciones y sus reverses.

La hipótesis analítica del *pensamiento del afuera* nos interesa estratégicamente, en la medida en que parece presentarse como bisagra articuladora de una serie de otras inflexiones acerca del pensar en la obra foucaultiana. Se trata de lanzar

el pensamiento fuera de los cánones que autorizan el pensar, en dirección a otro pensar. La exterioridad instaura un territorio performático para la experiencia de un pensamiento no reflexivo, cuyo modo de funcionamiento se daría por medio de la afirmación de la condición de una diferencia. Aquí, pensar es hacer diferir –acto arriesgado, entonces. A fin de explorar las singularidades de este modo de pensamiento que busca incansablemente acceder a su afuera, proponemos una aproximación en relación al “pensamiento de la diferencia”, teniendo en mente la distensión de este debate en el campo educacional.

El “pensamiento del afuera” como un pensamiento diferencial

El tratamiento de la cuestión del pensamiento como un problema político, concierne tanto a la crítica de la cultura occidental, perpetrada por Nietzsche, como a la problematización de las políticas de la verdad en la actualidad, conducida por Foucault. A fin de necesitar ese lugar singular del pensamiento, tomemos la ironía nietzscheana referente a la formación de los conceptos:

Todo concepto nace por igualación de lo no-igual. Así como es cierto que nunca una hoja es completamente igual a otra, es cierto que el concepto de hoja es formado por el arbitrario abandono de estas diferencias individuales, por un olvidarse de lo que es distintivo, y despierta entonces la representación, como se en la naturaleza además de las hojas hubiera algo, que fuera “hoja”, eventualmente una hoja primordial, según la cual todas las hojas fueron tejidas, diseñadas, recortadas, coloreadas, encrespadas, pintadas, pero por manos no hábiles, de tal modo que ningún ejemplar ha salido correcto y fidedigno, como copia fiel de la forma primordial. Denominamos un hombre “honesto”; -por qué actuó tan honestamente –preguntamos. Nuestra respuesta acostumbra a ser: por su honestidad. La honestidad! Esto quiere decir, otra vez: la hoja es la causa de las hojas. (Nietzsche, 2008, p. 56)

El pensador enuncia la crítica a un pensamiento forjado en un campo cultural cuyo lenguaje se fundamenta en operaciones identitarias de “igualación de lo no igual” y, consecuentemente, de exclusión de lo no igual. Se legitima, en el lenguaje, el juego de las identidades y sus antagonismos, así como las múltiples relaciones entre estas categorías dispuestas de antemano en los escalones del conocer. El enunciado nos invita a tomar los propios actos del pensamiento, o mejor, la propia actualidad de estos modos de pensar como un problema político y, por lo tanto, objetivo de nuestra arremetida crítica.

Estos actos de conformación del mundo y de nosotros mismos, accionados por el esfuerzo de domesticación de la desobediencia, o sea, de cooptación de lo “no igual” en la graduación de lo “igual”, nos parece, aquí, que configuran el lugar mismo de las cuestiones éticas que implican la pérdida de potencia de nuestro vivir. De manera asertiva, la lanza nietzscheana apunta todavía a la inversión exitosa que históricamente ha producido y actualizado la legitimidad de este lenguaje de

pensamiento. Tal inversión, al tomar el efecto por la causa, instituye el conocimiento, en su forma política de “concepto”, como el a priori organizador de la verdad de las formas de vida. Ahí está lo flagrante de un pensamiento que, materializado como operación de lenguaje, insiste en el trabajo de modulación del mundo pautado por el esfuerzo de sumisión de lo no igual, o sea, de la diferencia, a un grado de variación en torno de ciertos valores tomados como fundamentos. Se trazan así fronteras del pensamiento para anular lo impensable.

La eficacia de esta empresa se lleva a cabo en la propia operación del lenguaje que instituye los embates históricos de la verdad. Es en un mismo golpe que se produce el efecto y la condición necesaria de una operación de invención y legitimación de una verdad. Dicho de otro modo, es en el mismo movimiento que se produce una verdad y es el horizonte de pensamiento el que la reverbera. La legitimación de la verdad es indisoluble de los mecanismos de legitimación del lenguaje que la produce. Se demarca, entonces, el campo autorizado en el que se traban las luchas por el decir verdadero; en respuesta, es este mismo campo el que produce la contingencia y la inteligibilidad de nuevas luchas. Si se considera la problemática del poder, podemos afirmar que la condición político-estratégica del lenguaje busca conformar de antemano el paisaje pensado de luchas que pueden realizarse, o sea, estas solo se validan porque se alojan en el horizonte de lo pensable, especie de racionalidad estratégica que actualiza el pensar posible. El pensamiento se torna blindado en la clausura de la reverberación infinita del mismo sí, irónicamente disfrazado en múltiples temas con supuestas variaciones.

La histórica y bien realizada repetición de estos mecanismos nos lleva a una actitud de sospecha frente a lo pensado de lo pensable, exigiéndonos un pensar cuyo lenguaje ya no tenga por lineamiento el esfuerzo identitario de calificación y naturalización de la (des)igualdad, sino la urgencia política de la creación de diferencia. Foucault discute puntualmente acerca de un pensamiento de la diferencia en un trabajo titulado *Theatrum Philosophicum*, ocasión en la que comenta dos publicaciones de Gilles Deleuze: *Diferencia y repetición* y *Lógica del sentido* (Foucault, 2005). ¿Qué es pensar? Esta es la pregunta que orienta a este ensayo. El pensador basa su análisis en la problematización de la diferencia, temática realizada y formulada por Deleuze. Y entonces comenta:

Tomemos la diferencia. Ella es analizada, habitualmente como la diferencia de o en alguna cosa: detrás de ella, más allá de ella —pero para sustentarla, situarla, delimitarla y, por lo tanto, dominarla— se coloca con el concepto, la unidad de un género que se supone que ella fracciona en especies [...]; la diferencia se transforma entonces en lo que debe ser especificado en el interior del concepto, sin sobrepasarlo. (Foucault, 2005, p. 243)

Usualmente, la idea de diferencia es abordada como algo relacional, elemento que se compara y se distinguen una serie identitaria, previsible. Se trata de una forma de

dominar el objeto que desvía la serie y nombrarlo, calificarlo, siempre en relación a algo considerado previamente como una unidad referencial. Foucault nos explica entonces que, en esta perspectiva, el concepto, síntesis de identidades, abarca la diferencia en su interior, calificándola como algo que se define por niveles de aproximación o distanciamiento en relación a la identidad pre-configurada. Es en este sentido que la diferencia se encuentra especificada en el concepto, sin sobrepasarlo:

[...] la diferencia se establece cuando la representación efectivamente ya no presenta lo que había estado presente, y la prueba del reconocimiento es colocada en jaque. Para ser diferente es necesario inicialmente no ser el mismo, y es sobre este fondo negativo, encima de esta parte sombría que delimita el mismo, que son, en seguida, delimitados los predicativos opuestos. [...] la diferencia se encuentra dominada por un sistema que es el de lo opuesto, de lo negativo y de lo contradictorio. (Foucault, 2005, p. 244-245)

Esta crítica coloca en jaque la existencia singular entre el mismo y el otro. La graduación en torno del mismo, con sus matices de igualdades, semejanzas y antagonismos, es el mapa mismo en el cual la diferencia será calificada como no semejante, desigual. Incorporada en la serie conocida, la diferencia se hace dócil, materialidad especular de un otro consubstanciado por la negación, por lo opuesto, por el reverso radical del mismo. En el tablero de los valores, el otro está como mera variación del mismo. Este es el truco de este lenguaje que, capturando la diferencia, vuelve el pensamiento rehén de las operaciones de reflexividad, secuestrándole la posibilidad de experiencia de su propia exterioridad. Desde un punto de vista político, esta calificación de la diferencia a partir de una supuesta condición valorativa de la negación, sea como categoría de contraposición, oposición, contradicción, etc., la presenta de modo reactivo, invariablemente, por “aquello que no es”, o por el grado de distanciamiento en relación a algo que es definido a priori como “la identidad” o “el mismo”, o incluso, aquello que debería ser. La concepción de diferencia que la obra deleuziana enuncia y que será objeto de la discusión de Foucault será radicalmente otra. Una vez que la diferencia, consubstanciada como variación en torno de la identidad, se encuentra atrapada en el concepto, Foucault defiende que:

[...] para liberar la diferencia es necesario un pensamiento sin contradicción, sin dialéctica, sin negación; un pensamiento que diga sí a la divergencia; un pensamiento afirmativo, cuyo instrumento es la disyunción: un pensamiento de lo múltiple, de la multiplicidad dispersa y nómada que no es limitada ni confirmada por las imposiciones de lo mismo; un pensamiento que no obedece al modelo escolar (que copia la respuesta lista), pero que se dedica a problemas sin solución. (Foucault, 2005, p. 245-246)

En la provocación foucaultiana, el pensamiento de la diferencia se define por la envergadura afirmativa, jamás por una condición reactiva. Esto significa que tal pensamiento no se contrapone, sino se impone de modo irreverente y singular como fuerza intensiva. De allí proviene su carácter múltiple, apartado de la simple lógica de

la variabilidad o modulación en torno de un eje identitario. Su movimiento remite al azar de las disyunciones y no a la previsibilidad de las polarizaciones o modulaciones que mantiene el mismo y el otro como efectos del mismo juego de lenguaje.

En los términos de Judith Revel, “[...]es necesario pensar diferencialmente la diferencia, es decir, restituirle una positividad que le es propia [...]” (Revel, 2004, p. 80). Por esto, el pensamiento de la diferencia sería también un pensamiento a-categorico. Las categorías vuelven el pensamiento cautivo, adiestrándolo y conduciéndolo a rutas previamente delineadas. Intempestivo, dada su potencial multiplicidad, el pensamiento a-categorico se afirma en la rebeldía de cualesquiera proyecciones lingüísticas. Desde el punto de vista político-estratégico, es la condición afirmativa del pensamiento que lo dispone diferencialmente en las relaciones de poder. Pensar diferencialmente sería, sobretudo, un acto político de producción de otros efectos de verdad en el conjunto de las verdades legitimadas. Pensar sería instaurar una diferencia o, más precisamente, un efecto de verdad diferencial que no se alojaría en lo pensable.

En su bello ensayo *La vida de los hombres infames*, Foucault nos dice que aquello que atiza la experiencia del pensamiento es una condición-límite, cuando nos confrontamos o nos chocamos con el poder. En esta visión combativa, cabría al pensamiento, como máquina de guerra, el ejercicio de su propio sobrepaso. Aquí, pensar es hacer diferir, nunca (hacer) reflexionar. Al referirse a su propio trabajo como intelectual, el autor formula impecablemente la especificidad de este modo de beligerancia política:

[...] en realidad, lo que quiero hacer, y ahí reside la dificultad de este intento, consiste en operar una interpretación, una lectura de un cierto real, de tal modo que, de un lado, esta interpretación pueda producir efectos de verdad y que, del otro, estos efectos de verdad puedan volverse instrumentos en el seno de luchas posibles. Decir la verdad para que sea atacable. Descifrar una parte de la realidad de tal manera que de ella surjan las líneas de fuerza y de fragilidad, los puntos de resistencia y los puntos de ataque posibles, las vías trazadas y los atajos. Es una realidad de luchas posibles que intento hacer aparecer. [...]. El efecto de verdad que busco producir reside en la manera de mostrar que lo real es polémico. (Foucault, 2003, p. 278-279).

La condición afirmativa del pensamiento y de esta forma de lucha se encuentra en el acto mismo de producción de otros efectos de verdad, de tal manera que confronten la prevalencia de un dado juego de verdad. La potencia de esta estrategia se hace en el dislocamiento del lenguaje de guerra: aquí, pensar no remitiría a la supuesta reflexividad como fundamento de iluminación en relación a la verdad. Se trata de un esfuerzo de producción diferencial de otros efectos de verdad, de modo que el diagrama de fuerzas vencedoras pueda ser superado y desestabilizado por fuerza extranjeras de resistencia. En esta condición, pensar es resistir.

Un horizonte de pensamiento y sus implicaciones educacionales

Se desprende de este debate un intenso efecto provocador en el área de la educación. Apuntamos en el inicio de nuestro recorrido la indagación difusa que, en sus múltiples variaciones de estilos, compone la actualidad problemática del campo educacional, *¿qué es el acto de pensar, en educación, en la contemporaneidad?* Al problematizar el acto de pensar, en educación, evocamos dos frentes, genealógicamente articulados. En el primero, podemos situar los modos como los actos de pensamiento constituyen las prácticas educativas. Aquí, los quehaceres pedagógicos son la materialidad misma del pensamiento. En el segundo frente, podemos tomar los modos como las cuestiones acerca de aquellos actos de pensamiento (constitutivos de las prácticas educativas) se vuelven objeto de otro pensar, aquí calificado como un pensamiento educacional. Mientras en el primer caso nos referimos estrictamente a la experiencia de los actos de pensamiento producidos en la cotidianidad escolar, en el segundo nos referimos específicamente a la experiencia del pensamiento trabada en los actos de las investigaciones educacionales.

De acuerdo con el recorrido argumentativo de este trabajo, sustentamos que los dos planos se han movido históricamente en un juego de lenguaje conducido por el pensamiento reflexivo. Sugerimos que el encuentro de la educación con la exterioridad de su pensamiento o con un pensamiento de diferencia, puede desencadenar continuos movimientos de confrontación, en relación a las políticas de verdad que han quitado el poder a las prácticas pedagógicas en la contemporaneidad. Señalamos dos movimientos articulados que, en nuestro entendimiento, pueden contribuir con la intensificación de estas problematizaciones.

El primero de ellos trata sobre la cotidianidad escolar y sus prácticas pedagógicas. Se trata, sobretodo, de radicalizar el problema del conocer en la contemporaneidad, privilegiando, como campo, el propio hacer educativo. Esto presupone, desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas, un trabajo del pensamiento que sobrepase la práctica del conocer como juego únicamente reflexivo del lenguaje. Esto requiere forjar actos de pensamiento, como gestos de problematización intensiva de los regímenes de valores que conforman, definen y legitiman un pensar socialmente autorizado. Tal objetivo se justifica en la medida, en que son tales regímenes los que instituyen los objetos epistemológicos, las respectivas áreas y disciplinas de conocimiento que les resguardan por medio de contraseñas de acceso, así como las bisagras de subjetivación allí desdobladas. Se trata, en fin, de una actitud política de rechazo a la naturalización de los regímenes de verdad lingüísticamente producidos. Este enfrentamiento se hace en el campo del lenguaje, porque los objetos de las luchas son prácticas de valoración del mundo, así como los modos en los la educación se vuelve lenguaje de esta operación de valoración. Así, vivir diferencialmente la cotidianidad escolar exige habitar ese desasosiego del lenguaje,

asumiendo el trabajo del pensamiento como un gesto de divergencia afirmativa en busca de creación, rechazando la reflexividad dócil en camino de la comprensión.

El segundo movimiento remite al modo como la propia experiencia del pensamiento se vuelve objeto de un pensar educacional. Nos situamos en el campo de la investigación en educación, en el cual la propia experiencia del pensamiento investigativo se hace objetivo de nuestras interpelaciones. Desde la perspectiva del pensamiento de la diferencia, el enfrentamiento de tal problema supone una actitud de crítica radical del lenguaje científico y filosófico en educación, de modo que desencadene las operaciones valorativas que convirtieron ciertos valores fundamentales en verdades educacionales, particularmente en el escenario de la modernidad y sus desdoblamientos contemporáneos. Ahora, si la cuestión de la valoración coloca en tensión los actos de conocer y de pensar, el propio conocimiento que se produce en el campo educativo por medio de investigaciones científicas y de producciones filosóficas, también se hace punto de problematización por parte de este pensamiento diferencial. Aquí, son las propias verdades educacionales talladas por el conocimiento pedagógico, históricamente difundido, las que necesitan otra experiencia del pensar. En el sentido de necesitar el debate, apuntamos a una problemática que, en nuestro entendimiento se presenta como estratégica en el redimensionamiento de la experiencia del pensamiento en educación en el horizonte de la investigación.

Desde una perspectiva clásica, la pedagogía, las ciencias de la educación, así como el espectro de sus interdisciplinidades, han sido las plataformas legítimas de ofrecimiento de énfasis analíticos privilegiados, capaces de lidiar epistemológicamente con los respectivos objetos. El campo educativo se ha orientado a partir de categorías clásicas que dan peso a las investigaciones: currículum/conocimiento, metodología de la enseñanza, sujeto-alumno, sujeto-profesor, relación profesor-alumno, didáctica, enseñanza, aprendizaje, gestión, etc. A pesar de las variables históricas, podemos afirmar que estas referencias investigativas tienden a reverberar intensamente en la contemporaneidad, manteniendo la organización de los debates en el campo.

Este modo de tomar la educación a partir de recortes complementarios, es parecido al modo como la herencia moderna emprendió el trabajo del conocer. De algún modo, las cuestiones de investigación o los temas candentes en educación tienden a encontrar en la sedimentación de estas categorías un espacio legítimo de formulación de problemas y de autorización del pensar. Uno de los efectos posibles de este movimiento es el riesgo de que el pensamiento se obligue, lingüísticamente, a establecer una correlación necesaria y reflexiva entre categorías y problemas. Afirmamos que esta rígida mezcla se posiciona como una de las barreras frente al campo de posibilidades de la experiencia de un pensamiento diferencial. Cierta consensuación investigativa en relación a las categorías pedagógicas clásicas de la investigación en educación, expresa explícitamente la solidez de aquello

que calificamos como conocimiento educativo, o más críticamente, maquinaria de producción de verdades educacionales. La afirmación de un pensamiento de la diferencia implica la resistencia a la asunción de tales categorías como base, referenciales de verdad, para el pensamiento. Hacemos énfasis en que tal postura analítica, no equivale a la simple sustitución de ciertas temáticas, teorías o conceptos en detrimento de otros. La radicalidad de este pensamiento trastorna la esencia de las propias preguntas, nublando el horizonte consensual de los llamados problemas educacionales, así como de los arsenales teóricos y conceptuales que les dan materialidad y continencia.

En la mirada nietzscheano-foucaultiana, la creación de otros modos de problematización se hace posible en la medida misma de una actitud de rechazo ante la consolidación de presupuestos representacionales que conforman el lenguaje y el pensamiento. Pragmáticamente, podemos afirmar que la condición lingüística para la reformulación de otros problemas es el radical extrañamiento en relación al espectro temático y teórico-conceptual legitimado por determinado campo de conocimiento. Argumentamos que es en la interrupción del vicio expresivo y representacional de la maquinaria reflexiva, con toda su reverberación en la identidad del conocer, que se abre, al mismo tiempo, la impensable diferencia. Formular otros problemas en educación; otros modos de formulación de problemas en educación. La doble implicación está ligada al modo como capturamos la condición de afuera del pensamiento en educación, o, más incisivamente, de un pensar diferencial en educación.

La aproximación de las discusiones acerca del pensamiento del afuera y del pensamiento de la diferencia con el área de la educación, requiere todavía algunos apuntes relativos a la potencialidad de esta interlocución. Primero, se hace imprescindible enunciar que este dislocamiento de las discusiones sobre pensamiento reflexivo para el ámbito de la exterioridad o de la diferencia, no busca la proposición de otro abordaje o corriente educativa germinada a partir de otra vertiente crítica de las prácticas pedagógicas. El compromiso riguroso de este análisis se sitúa en la refutación radical de cualesquiera posibilidades prescriptivas de otra verdad pedagógica.

De allí se desprende una segunda inflexión: apuntar el lugar de esta crítica en el interior del campo. Se trata, en este sentido, de sobrepasar el estatuto de crítica analítico-comparativa y sus consecuentes calificaciones de los diversos abordajes autorizados, para enunciar un pensamiento educacional. La crítica que ahora se prepara incide sobre las propias condiciones históricas de valoración que configuraron la emergencia de ciertas verdades educacionales en detrimento de otras. Lenguaje y poder son tomados inevitablemente como fuerzas indisolubles y, sobretudo, productoras de los propios objetos a los cuales pretenden lanzar las redes cifradas del conocer, como vimos, en el campo de los quehaceres pedagógicos

o de investigación educacional. La singularidad de esta crítica hace despuntar un tercer aspecto de extrema relevancia para el área, se trata de situar el modo como esta crítica opera, evocando compromisos educativos ético-políticos. Es necesario señalar que las operaciones deconstructivas del lenguaje y del pensamiento no actúan como meros artificios retóricos, pero constituyen, en el acto analítico mismo de esas deconstrucciones, la instauración de una línea lingüística impulsada por el movimiento de la diferencia. Es el atravesar esta línea, en el propio campo del debate educacional, lo que pasa a funcionar ético-políticamente como elemento de resistencia y de redimensionamiento de los juegos de verdad. Retomando a Foucault, se trata, en esta lucha, de hacer que la verdad sea atacable, haciéndola emerger por medio de otro juego de verdad (Foucault, 2003).

Si nos alineamos, de algún modo, a la herencia de la tradición crítica en relación a las cuestiones de educación y poder en la modernidad, articulándola a la crítica de la cultura moderna perpetrada por Nietzsche, así como a las hipótesis analíticas propuestas por Foucault en relación al poder, al lenguaje y al pensamiento, se hace necesario sospechar del gesto virtuoso que, al naturalizar la clásica relación entre conocimiento y educación, termina por retroalimentar y fortalecer la maquinaria del lenguaje, secuestrando del vivir las posibilidades de la experiencia del pensamiento.

Referencias

- Deleuze, G., (1992). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.
- Foucault, M. (1997). Ed. Rio De Janeiro: Graal.
- _____. (1998a). *Microfísica Do Poder*. Roberto Machado (Ed.). Rio De Janeiro: Graal.
- _____. (1998b). *História Da Sexualidade II: O Uso Dos Prazeres*. Rio De Janeiro: Graal.
- _____. (1999a). *A Verdade E As Formas Jurídicas*. Rio De Janeiro: Nau.
- _____. (1999b). *As Palavras E As Coisas: Uma Arqueologia Das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes..
- _____. (2005). *Arqueologia Das Ciências E História Dos Sistemas De Pensamento*. Rio De Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (2001). *Estética: Literatura E Pintura, Música E Cinema*. Rio De Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (2003). *Estratégia, Poder, Saber*. Rio De Janeiro: Forense Universitária.
- Garcia, M.M. (2002). *Pedagogias Críticas E Subjetivação: Uma Perspectiva Foucaultiana*. Petrópolis: Vozes.
- Nietzsche, F. (1998) *Genealogia Da Moral: Uma Polêmica*. São Paulo: Companhia Das Letras.
- _____. (2001). *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia Das Letras.
- _____. (2008). *Sobre Verdade E Mentira*. Fernando De Moraes Barros (Ed.). São Paulo: Hedra.
- Revel, J. (2004). *“O Pensamento Vertical: Uma Ética Da Problematização. En: Gros, F. (Org.). Foucault: A Coragem Da Verdade*. São Paulo: Parábola.
- Silva, T.T. (2001) *O Currículo Como Fetiche*. Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (2002). *Documentos De Identidade: Uma Introdução Às Teorias Do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2002) *Olhares... En: Costa, Marisa V. (Org.). Caminhos Investigativos: Novos Olhares Na Pesquisa Em Educação*. Rio De Janeiro: Dp&A.