

Diferencia y Enseñanza.

Una reflexión sobre la relación diferencia-enseñanza y la ubicuidad de algunas de sus necesidades y exigencias en clave de la pedagogía.

WILMER ENRIQUE BONILLA CABRERA

Candidato a:

ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA

Asesor(a) de Proyecto de Grado:

MARIA TERESA FORERO DUARTE

2020-2

Entregado y sincero Agradecimiento a:

Vida y Vida de la Vida, Dios Padre Todo Poderoso Creador de Cielo y Tierra.

Las hilanderas.

La Gracia del Fuego y la Gracia del Agua. La Gracia de la Tierra y la Gracia del Aire. La Oportunidad: el Instante y la Eternidad. El Movimiento: el Aquí y el Ahora. Este cuerpo. Una Historia: al Lenguaje. La Diferencia: comedia y tragedia donde juega mi decisión de elegir.

Al susurro silente que estremece y que acompaña la clara fluidez que arremolina.

La presencia de la posibilidad de pagar el precio del camino, a quienes recordaron como caminar el camino y a los sonidos que ribetean junto a cada aliento que lucha y que descansa en la Lozanía.

Contenido

PROLOGO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
PARTE PRIMERA: PRELIMINARES.....	10
1. Generalidad.....	11
2. Antecedentes.....	11
3. Planteamiento del problema.....	14
4. Justificación.....	15
5. Objetivos.....	16
a. Objetivo general.....	17
b. Objetivos específicos.....	17
6. Marco referencial.....	17
7. Marco metodológico.....	18
8. Límites y alcances.....	22
PARTE SEGUNDA: DEFINICIONES, CARACTERÍSTICAS E INTERPRETACIONES.....	24
1. La “diferencia”.....	25
2. La “Enseñanza”.....	33
3. Definiciones.....	42
PARTE TERCERA: ANALISIS DOCUMENTAL DE UNA MUESTRA REPRESENTATIVA EXTRAIDA DE REVISTAS ESPECIALIZADAS EN ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA.....	44
1. Presentación de fuentes, estadísticas y la cuestión.....	45
2. Hallazgos.....	51
a. Relación <i>diferencia</i> -cultura.....	52
b. Relación <i>diferencia</i> -lo social.....	60
c. Relación <i>diferencia</i> -lo político.....	63
d. Relación <i>diferencia</i> -profesorado.....	65
e. Relación <i>diferencia</i> -enseñanza, pedagogía y/o educación.....	67

f. Relación <i>diferencia</i> -lenguaje.	70
g. Relación <i>diferencia</i> -ontología.	72
3. Conclusiones.	75
CUARTA PARTE: ESTUDIO CRÍTICO	79
1. Perspectivas críticas sobre la relación <i>diferencia-enseñanza</i> y la posibilidad y viabilidad de un nuevo paradigma ontológico-ético.	80
2. Perspectivas temporales y efectivas.	85
3. Excurso: <i>diferencia-enseñanza</i> y pedagogía.	87
BIBLIOGRAFÍA.....	88

PROLOGO.

Confieso: soy diferente. Al menos esto me parece. Y es por esta diferencia que en este preciso momento recorro a una de tantas narraciones posibles. Esta es la de un niño que al crecer conserva poca memoria. Sin embargo, él cree recordar que antes de que su cuerpo estirase hasta la plañida adultez, aquella que se desgarraba en la confusión y que se menea distraída en el consuelo de la complacencia o la aceptación, hurgaba con interés ávido en los nuevos textos escolares que ocasionalmente su padre le compraba. La imaginación exaltada por las imágenes que allí encontraba y que exploraba la curiosidad, bailoteaba con la fantasía que otras fugacidades televisivas ocasionaban. Un mundo de representaciones que, según recuerdo, avizoraban el encanto de aquellas virtudes detentadas por artistas, científicos, guerreros y santos, emergía impetuoso e inocente. Un mundo de aventura donde encontraba solución el mundo, mundo otro en el que de corriente me las tenía que haber con la paternidad, la escolaridad, las compañías, los primeros vistazos a una cultura robusta y la complejidad en mucho vigorosa y agresiva que en su haber hace presente dolor y miedo o alegría, regocijo y tranquilidad.

Ser niño la primera vez es complejo y peligroso. Se juega un juego en el que no se es consciente que se juega. Un juego donde cualquier pérdida o equivoco puede ser fatalidad; juego donde los éxitos pesan tanto como una gran migaja sostenida por una hormiga. Juego donde, no obstante, se juega algo misterioso y a lo sumo valioso. Es el juego de la vida, juego del vivir.

Entretanto, la huesamenta tomaba otras dimensiones así como la inquietud de esculcar, como el pequeño hurgón. Pero ya en la segunda década de mi vida la relevancia con sus matices se delineaba. Mientras el mundo se ampliaba, la importancia de encontrar se hacía cada vez más acuciante. Ventanas y puertas se asechaban, se espiaban, se golpeaban, se esperaba la respuesta mientras continuaba el llamado que buscaba. Y... ¡El silencio duele!

Con el crecer del cuerpo creció el silencio. Y en él encontré alivio en una voz. Infantilmente entable nuevamente conversación conmigo y, más allá de la persuasión, reconocí y asentí que en toda búsqueda siempre encontré alguna diferencia que era diferente de otra diferencia, y que esto siempre podía ser diferente. Encontré por aquel entonces un ajuar celoso y el mayor joyero posible.

El devenir no tuvo compasión y sin más le exigió a este niño hecho joven la imperiosa necesidad de autonomía. El trabajo, el dinero, las cuentas, la alhacena y el closet, los apartamentos en arriendo y el divertimento generaron incomodidad y sopor. Con cada repetición se marchitaba el niño: el jugueteo cedió protagonismo a la expectación y la recursividad. El aventurero se tornaba turista. El vértigo de la incertidumbre, inminente y riesgoso, declinaba su aposento frente a la congraciada soltura de la comodidad y el vitrineo. Otra forma de vivir se aprestaba y era aceptada en tanto el silencio, entre murmullos y bisbiseos, rumiaba y mugía.

A su vez, la vida parpadeo tres veces con ímpetu y vigor: tres botones emergen de una hondonada en leo (siempre diferente). Mis hijos, aquella sonrisa guerrera que predispone el refulgente doble filo a la vaina cálida y de magistral talle, sin que se encuentre la necesidad o la ansiedad de pose(y)ción, luz de aurora, son diferencia *de* lo diferente, son dialogo sordo, grito en la vacuidad, son oportunidad, son necesaria posibilidad, son alba... alba *para* un ocaso. Entonces, otro despertar que pareció primigenio: la pesadez en el alambique y la abeja a la astromelia.

Una ciudad fértil colmada de lirios de campo me acogió. Policromías poliscópicas danzan en la mascarada lírica y dramática que "da a conocer". Bullen las formas y cada contenido leído vuelve a buscar... ¡El beso de Caliope! *Inter Aulas Academiae Quære Verum...* y encontré *diferencia*.

Esta es una historia de un adulto, un silencio y una voz que al parecer im-pertenecen a la diferencia: ¿alba u ocaso? Esta es la historia de un adulto que esculca y hurga en la infancia que busca... Y es posible que la encuentre en la poca memoria que le queda, la de ser una diferencia mismamente, en el recuerdo de un infante, en el jugueteo del encontrar, en aquel niño que danza y esculpe un beso, en aquel niño que es alumbramiento floral, en aquel niño inmerso en juegos de vitrina, en aquel niño que toquetea maderas y láminas y que jaletea bulliciosamente picaportes y manijas, en aquel niño de aventura y virtud, en aquel niño *diferencia que es diferente de otra diferencia, y que siempre puede ser diferente*.

Esta es mi historia. Esta es la diferencia que se relata como persona: por qué y para qué... *diferencia*. Esta es una diferencia que será niño una segunda vez y se entregará al juego de la vida en el aula.

INTRODUCCIÓN.

De genes socráticos, uno de los epitomes históricamente más floridos de la filosofía es *asombro*. Aquel asombro que engendra y que de buen grado recibe la asistencia de aquella partera que medra por el vástago, visionaria y hábil en el arte del tiempo y el espacio en emergencia, asoma como frontera y como extrañeza, un interregno inhóspito, superpoblado y agresivo, imposible de domeñar. Suele aparecer como refulgente glaseado al modo en que lo hace una sospecha, una corazonada, un presentimiento o una epifanía. Así, el asombro se suspende como hiato en que asecha y/o acude la posibilidad y la necesidad y donde, como en muchos casos sucede, se hace la exigencia ineludible de la elección: ficción y determinación que responde a la perene oscilación que palpita en el asombro.

Como complejidad y emergencia se yergue la elección. Siempre punta de lanza que rasga la existencia, la elección acompaña al asombro trasgresor como pregunta tratada en la trascendencia de la nulidad y la insignificancia de la afirmación que llega a tomar carácter. La pregunta es uno de los accesos a lo anulado, lo omitido, lo silenciado, lo banalizado, lo naturalizado, lo otro... lo diferente. Diferencia decisiva que asombra y pide a lo largo del corrillo preposicional una elección, diferencia decisiva de constante preguntar en la teatralidad de la indagación.

El indagar por el asombro y la elección es el balbuceo *ab imō pectore* (desde el fondo del pecho) de la filosofía. Y es este mismo indagar el que puede tener ocasión y lugar en el performace de la pedagogía. Ya sea en el aula o en la academia, el indagar de la pedagogía es un estruendo que hace mella y eco en el ser humano y en todo el mundo de lo humano, repicando tímidamente en la naturaleza y el mundo universal. Desde los impulsos hasta el concepto, de la sensación a la opinión, de la sensibilidad a la sabiduría, del individuo en su actualidad e historicidad al despliegue social, de los parentescos a las profesiones e instituciones, del aula a los sistemas, pasando por la escuela –o mejor formulado, la escolaridad-, la indagación de la pedagogía tiene cabida. Este indagar es asombro consciente, consistente y autónomo que pregunta y accede a la *diferencia*. Con esto, que no sea un absurdo familiarizar de modo genealógico la filosofía con la enseñanza, posiblemente por extensión la pedagogía también, en tanto indagación.

Posiblemente la especificidad de la pedagogía este manifiesta por el énfasis que se hace en la *enseñanza*: significativo desatender de la filosofía que le toquetea desde su producción global o vanidad de la pedagogía que se desliza a los confines del

conocimiento y la cultura, porque en el mismo decir sobre currículo, evaluación, calidad y cobertura está en juego mella y eco del hombre en su extensión.

El quehacer en la pedagogía simpáticamente se atiza en la profesión que se haya en el aula de la escuela o el laboratorio de investigación, pero se extraña continuamente, sin dejar de ser asombro y elección, en otros roles como el de los padres, el legislador o el administrador, pues no es también una indagación que se realiza sobre el proceso de enseñanza la que puede advertir el padre atento del desarrollo de su hijo o la que adelanta aquel legislador diligente que, por ejemplo, participó en la consolidación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 en Colombia. No obstante, el extrañamiento no es exclusivo de la pedagogía: la indagación filosófica desborda los cánones academicistas occidentales, el hermetismo religioso institucional y las asociaciones o conglomerados de saber. Modos de indagar de *continuum* como asombro que pregunta y elección que responde escapan a los tecnicismos y formalismos de la filosofía académica y a su profesionalización.

Ahora bien, esta frontera o extrañeza con la que emerge la filosofía y la pedagogía y su deslizamiento por el hombre y sus diferentes rostros sociales no dejan de lado una diferencia ígnea, la incandescente infusión de la enseñanza. Fuerza, tensión y fricción dan temperatura al aprender-enseñar, temperatura que *asombra* en la fragua personal o *sorprende* en la forja social. Volcánico, físico-químico, alquímico o místico. Sin embargo, la enseñanza persiste como misterio, asombro digno de indagar. Ética y moralmente se sigue complejizando la enseñanza de redor del compromiso y la responsabilidad y como resistencia desde/como *afuera*. Así, la enseñanza a-parece como marasmo de la diferencia y vivacidad de lo diferente: misterio, asombro digno de indagar.

Con todo esto, la *diferencia* como indagar, asombro y elección, es un misterio que puede adquirir una mayor densidad y relevancia si se vuelve la consideración a través de aquellas trazas posibles (tal vez necesarias) que des-lucen desde un modo *originario* de la enseñanza: antes de los posmodernismos, el romanticismo, la modernidad, la ilustración, la colonialidad y nuestro indigenismo, el hombre encontró el preguntar y el responder, asombro y elección, un aprender-un enseñar... se halló *diferencia*.

En mente lo dicho es que el presente texto se configura como un intento de compartir e invitar a la elección por una re-dimensionada filosofía y pedagogía como respuesta al asombro por el Hombre, el mundo humano y la naturaleza que asombra, asombro

también de aula y escuela, un intento de encontrar asombro en la naturalidad de una enseñanza que a flor de piel clama por ser restituida de las sofisticaciones históricas del hombre tendencioso, un intento por re-vitalizar la diferencia y hacerla quehacer cotidiano del buscar, un intento de aventurarse en el *indagar originario en diferencia*.

Para lo propuesto, un acercamiento a los discursos franceses, de la segunda mitad del siglo XX, en/sobre la diferencia permitirá el encuentro sobrio con el indagar sobre el carácter *originario* de la enseñanza. Para tal fin se realizará una exploración al *Homo Sapiens-Sapiens* como recurso antropológico que participe en el re-conocimiento de la noción "Homo" a partir de la *in-novación* y su *ser* pregunta y respuesta en asombro.

Esto se acompañara por un análisis documental, estadístico e interpretativo, no exhaustivo, pero si representativo, de la producción intelectual publicada en revistas especializadas en enseñanza, pedagogía y educación con lo cual se delinearía parte del trato que se ha dado a la relación diferencia-enseñanza como un sector de la pedagogía que atender.

Las dos partes mencionadas del presente escrito darían, así, ocasión a una nueva interpretación de la enseñanza, para ser problematizado tanto posibilidad diferente y viable de realidad de hombre y aula, posibilidad diferente de indagación pedagógica.

PARTE PRIMERA: PRELIMINARES

1. Generalidad.

El presente escrito se realiza con el ánimo de optar por el título de *Especialista en Pedagogía* de la Universidad Pedagógica Nacional. Es por ello que se configura como tesis, un trabajo escrito de investigación. Empero, una consideración etimológica¹ redimensiona la tesis como expresión escrita: la palabra “tesis” proviene del latín “thesis” y significa “conclusión, que se mantiene por razonamiento”; sin embargo, en rigor, proviene del griego *tithemi*: “yo pongo”, posición. Así se configuran variadas significaciones con determinados aditamentos, v.g., anti-thesis, dia-thesis, ep-en-thesis, meta-thesis, hypo-thesis, par-en-thesis, pro-thesis, syn-thesis, etc.

Esta consideración se hace poliscópica en tanto se revela el espacio como cercanía, travesía o jerarquía (yuxta-posición, trans-posición y super-posición), el tiempo como movimiento del antes y el después (pre-posición y pro-pósito o pro-posición), y, entre otros, como modo de realidad en expresiones tales como oposición, juntura y añadidura (contra-posición, com-posición y a-posición). La posición como “resultado de poner” o *positura* delinea, entonces, no solo la posible y necesaria *diferencia*, sino que, también, y al mismo tiempo, al hombre en su despliegue como/en territorio en/como autoridad en circunstancia espacial, temporal y como modo.

Así, como candidato al título de *Especialista en Pedagogía* expreso mi compromiso y mi responsabilidad con mi *position* y su envergadura al tejer la presente *thesis*.

2. Antecedentes.

Un antecedente histórico se muestra ubicuo como soporte y permeo de la relación fundamental *diferencia-enseñanza*. Desde el inicio de la República, rastreable en la colonia y con gran posibilidad de hallazgo en las sociedades prehispánicas, se puede

¹ En adelante los recursos etimológicos serán reflejo del Diccionario Etimológico Castellano en Línea: <http://etimologias.dechile.net/?tesis#:~:text=La%20palabra%20%22tesis%22%20proviene%20del,que%20se%20mantiene%20por%20razonamiento%22.&text=La%20palabra%20tesis%20nos%20lleg%C3%B3,es%20la%20transliteraci%C3%B3n%20de%20%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B9%CF%82>.

consentir que *la enseñanza emerge en la relación territorio-poder*². La especificidad temporal de esta puja entre espacio y fuerza ya encontraban, en el siglo XIX, expresión escrita con las elaboraciones de autor, pues “ser autor y tener autoridad pasaba por la escritura pública”, “crear opinión pública” “ya no es decir la opinión personal sino que pasa por decir un discurso colectivo” (Quiceno, 2003, pp. 91-92).

Esta puesta en escena textual adquiere, por ejemplo, entre otras manifestaciones y acontecimientos textuales, preeminencia en la Colombia de primer cuarto de siglo XX donde el horizonte de una sociedad comercial e industrial demandaba un nuevo “Hombre”, de suelo colombiano, ciudadano, laico, activo y productivo, dado en el investigar y el uso diferente de la energía y la actividad. Allí, “su poder se muestra estableciendo diferencias” (Quiceno, 2003, p. 176): el sistema de poder no podía rehuir de lo nuevo en el hombre, la salud, la naturalidad, la economía, la sociedad y la cultura y apadrinado por la ciencia y la emergencia de las ciencias humanas³. La

² Toda gobernanza es en tanto haya una territorialidad donde afincarse; todo territorio requiere de una orientación, efigie de una seña y su fuerza, que esboza y delinea su movimiento. Así, tanto el territorio, como el poder, tienen que ver directamente con el tiempo: memoria, acción y proyección. Por ejemplo, la mayoría de hombres pueden llegar a estar de acuerdo con que el presente modela nuestro futuro y que el pasado modela nuestro presente. Sin embargo, ¿hay posibilidad para el cambio? La historia presenta como evidente la existencia de situaciones específicas que impulsan con mayor ímpetu la posibilidad efectiva de la transformación, aunque la memoria no pueda romper del todo con lo legado. Este es el caso de dos transformaciones que han sido fundamentales para nuestra contemporaneidad continental: el “descubrimiento” de América y su colonización y la Modernidad occidental. De la mano de estos dos fenómenos se transformó el territorio, la población y la cultura americana así como el saber mismo a partir del liberalismo y el cientificismo: dos *continentes* y una relación, grosso modo, de adecuación sumisa (solapadamente conveniente para los dos bajo la aceptación de sus condiciones de posibilidad) de la que emergieron otras gentes que no pudieron y no han podido romper con lo legado fomentando ficciones como la de *autonomía*. Este tipo de ficciones y lastres prevalecieron luego de otro fenómeno que se presentaba como umbral para dar realidad a algo nuevo: la independencia. Desde entonces se han perfilado empecinamientos, actualizaciones, enrarecimientos y sofisticaciones, pocas veces aperturas, sujetas a los influjos y las condiciones heredadas.

³ La emergencia de las Ciencias Humanas son un fenómeno amplio y novedoso que surge en el primer tercio del siglo XX. Desde allí se planteó de un modo diferente algunos proyectos que instaban por presionar el reconocimiento y la ejecución de planes que versan sobre la educación laica, la formación del ciudadano y una escuela nueva. Con ellas se reflexiona y se alza una actitud crítica frente a las instituciones y las necesidades de la sociedad en su

profusión de experiencias y de alcances de la racionalidad presionó por aquel entonces un “cambio de sensibilidad y de las formas de percepción”, “formas de reconocer, saber y ver, en la forma de nombrar y de hablar de las cosas y el mundo”. (Quiceno, 2003, p. 179) Una profusión hecha escritura con fuerza de re-organizar las territorialidades y que revitaliza nuevamente la generación de opinión con las nacientes revistas y libros.

Ahora, entrada la segunda mitad del siglo XX y la declarada crisis de la educación, la relación territorio-poder establecía y acentuaba diferencias en otras dimensiones y con otras magnitudes. La ruralidad con la urbe, lo administrativo y gerencial con las tecnologías, una ecología empresarial con la racionalidad técnica y política, determinaban el problema y la solución.

Pero el discurso del hombre, la escolaridad y el currículo, la evaluación, la calidad, la cobertura y el profesorado, la sociedad y la cultura, sobrepasaron la iniciativa y los resultados, la cualificación y la medición, la pluralidad y la singularidad con asombro invitando, así, al indagar. Este encontró y conserva lugar en las nacientes revistas especializadas en enseñanza y educación que desde los setentas incentivan la confrontación y el diálogo, el cambio y el cuidado, la resistencia y el compromiso en vista al proceso de enseñanza y la vigorosa geografía de la educación.

Aquí halla lugar los antecedentes del presente intento por explorar la relación diferencia-enseñanza que por medio de una indagación de tinte pedagógico tiene el ánimo de vislumbrar aquellas sendas que son seña de la necesidad de un nuevo paradigma ontológico-ético de la enseñanza en aula y como sistema de enseñanza: primero, en la simiente que toman y que desarrollan las filosofías de las diferencias francesas de la “escuela” de la sospecha del siglo XIX y entrado el siglo XX; segundo,

conjunto, pasando por la necesaria vuelta a revisar qué es aquel hombre colombiano y su medio social junto a sus necesidades. Esta indagación fue dada por diferentes sectores que aportaron a la problemática de lo nuevo que en aquel tiempo emergía, como una sociedad comercial más pujante. En palabras de Quiceno (2003): “Por ciencias humanas hay que entender en Colombia varios fenómenos: 1. La agrupación de una serie de conocimientos o saberes que a nombre de la ciencia y del hombre se dirigieron a cambiar la sociedad. 2. La posición crítica al Estado, a la tradición y al pasado cultural y social. 3. El estilo de diferenciación y oposición de estos saberes al partido en el poder ya la hegemonía de la Iglesia. 4. La construcción de nuevos espacios de producción de conocimiento que no se localizaron en la ley ni en la administración del Estado. 5. El establecimiento de principios comunes que hicieron parte de un programa de reformas sociales. 6. La creación de la pedagogía como una teoría con capacidad de explicar y construir la educación pública nacional”. Pp. 186-187. Revista Cultura.

en una muestra documental seleccionada de la revisión de diez revistas especializadas en enseñanza y educación, donde se analizan veintisiete textos que se refieren a la *diferencia*; tercero, en nichos discursivos de la enseñanza y la educación donde cohabita y se comunica la *diferencia* desde/como óptica(s) enmarcada(s) en Colombia en el Movimiento Pedagógico de los ochentas, la Constitución y la Ley General de Educación de los noventas, las pedagogías de víspera y ventura del siglo XXI, las nuevas configuraciones académicas sobre el despliegue del hombre, su mundo y el mundo, la enunciación y la agenda política sobre presiones y desequilibrios sociales, y la diversidad como puntal de reconocimiento y legitimidad de lengua(jes) y poblaciones, movimientos, comunidades, etnias, culturas, etc.; y, cuarto, en la experiencia de quien delinea la presente tesis por la cual se identifica cierto desaliento del estudiante y cierto letargo del profesorado, sortilegios sobre la enseñanza que urge de purga, un sistema de enseñanza históricamente sometido a la política y una academia anquilosada en la estrechez de los diferencial-ismos.

3. Planteamiento del problema.

La pregunta-problema que orienta la búsqueda y exploración en la presente tesis se puede concebir como sigue: ¿por qué la emergencia de la *diferencia* en la Existencia, el Hombre, el mundo humano y el mundo mismo exige a la enseñanza aportar a la eclosión de un nuevo paradigma ontológico-ético a fin de dar realidad a nuevas posibilidades para la enseñanza y, a través de ella, para la sociedad? Esta pregunta-problema puede formularse, además, en la pertinencia de dos modos diferentes de enunciación, a saber: ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que surja un nuevo paradigma ontológico-ético desde la enseñanza, a partir de la *diferencia* y con viabilidad de aplicación en el aula y como sistema de enseñanza? ¿De qué manera el discurso pedagógico y educativo identifica, caracteriza, relaciona, sintetiza, etc., un lugar de enunciación que permita la posibilidad de un nuevo paradigma ético sobre la base ontológica de la *diferencia*, que procure y promocióne de manera efectiva un cambio en el aula como en el sistema de enseñanza?

4. Justificación.

Las razones por las cuales adquiere relevancia indagar por la relación diferencia-enseñanza estriban en la evidencia irrefutable de que la realidad se encuentra como *diferencia*. Por donde se encuentre el mirar, el escuchar, el gustar y el olfatear, el tocar, el sentir y el observar, el practicar y el contemplar -¡alba y ocaso!- la diferencia emerge como lo diferente y lo diferenciado, como el diferenciar y el distinguir. Así, primero, en el fundamento de realidad, la *diferencia* manifiesta relevancia ontológica. Dicho esto, como *diferencia* emerge también el Hombre en tanto realidad. Reconocido como Homo Sapiens-sapiens, ser consciente que en su consciencia, a su vez, es consciente de sí, ser de acción y de pensamiento, la orientación de la actividad del hombre y su dirección, en *diferencia*, adquiere, segundo, relevancia ética desde su comportar-se, libre y comprometido, y, tercero, importancia epistémica en tanto ser de lenguaje: representación y sentido: saber.

Visto así, el indagar la relación diferencia-enseñanza declaran relevancia ontológica y ético-epistémica. Interpelar la realidad desde una concepción y una práctica de/como hombre que no resulta del todo armoniosa y clara, en la dificultad misma de encontrar lugar en el todo de la diferencia, es el volver a hurgar en la amplitud y diferencia de los prefijos que acompañan el *thitemi* (“yo pongo”) y la positura (“posición”, “resultado de poner”), en la *positio* del *homo*: la enseñanza como aprender-enseñar en/sobre la realidad al hombre que como acción y saber se haya de yecto, es explorar un paradigma ontológico-ético de saber en *diferencia*: concepción diferente de la *hominis dignitate*.

La cuarta razón se muestra como exigencia lógica: la diferencia es existencia, movimiento y síntesis única, escurridiza y difusa como elemento, relación, situación y contexto. La unidad que se presenta en la diferencia como posibilidad y necesidad, se niega a sí misma como diferencia, y se hace nueva como diferencia, unidad en suspenso. Asimismo, la diferencia es afirmación de momento, juego espacio-temporal del instante y la duración-lo micro y lo macro, que en tanto afirmación es identidad, que se establece, se (re)configura y defiende en el enunciado y la interrogación. Esta dialéctica compleja como ficción de cerradura y apertura, sin embargo, siempre se encuentra en enriquecimiento por cuenta de la síntesis y la repetición que tejen lo real junto a lo práctico-intelectivo, por ejemplo, en la relación diferencia-enseñanza y el asombro y el preguntar pedagógico.

Quinto: una razón más donde se recaba el indagar de esta tesis es la inexpugnable aparición del lenguaje como diferencia y como enseñanza. Esta justificación se recoge ya en la lingüística o el lenguaje como diferencia, pues en la imagen, la oralidad y/o en la textualidad la diferencia se muestra como sentido y/o como signo. La realidad y el ser hombre se desgajan y/o adquieren consistencia en la *diferencia* y en la diferencia como enseñanza, v.g., el alfabeto, sus combinatorias, los reportes sonoros, la significatividad y la comunicación. Aquí, remonta vuelo nuevamente el sombro y el pregunta de la pedagogía como enseñanza en *diferencia*.

Otra razón que se suma a las cinco anteriores radica en el inevitable carácter fenoménico del aparecer relacional de la diferencia y la enseñanza. Poco sucinto, tiene ocasión y se amplifica en todo campo ontológico, del hombre y la mimesis social. Su emergencia revelada como relación del hombre con la diferencia entraña un aprender y enseñar de continuo que interroga la territorialidad y la autoridad (poder). El trato del hombre que en su quehacer y en su que-pensar tiene con la legitimidad, presiona de manera incesante sobre el hombre, su *concepción* y la enseñanza en *diferencia*: una evidencia más para atender los cuestionamientos que se nutren de la experiencia de ser hombre, la actividad en aula y las sofisticaciones que la posibilitan. El fenómeno se hace asombro y pregunta que puede tomar para sí la pedagogía sobre la relación diferencia-enseñanza.

Por último, respondiendo a la riqueza y detalle del relato vivido, ofrezco una razón biográfico-narrativa. Porque, séptimo, mis experiencias y mis vivencias de la *diferencia* han sido posibles desde muy chico y en conjunción mi proceso de enseñanza; participar en veinte años de enseñanza formal y mis historias de vida lo pueden atestiguar. Octavo, porque las diferentes posibilidades que se abrieron campo en el estudio de la filosofía universitaria me han colmado de diferencias que afirmar y que interrogar. Y, porque abrazo una elección fundamental que hago texto como novena razón: compartir y respetar las diferencias en el quehacer de la enseñanza, como contestación a lo real, compromiso y responsabilidad, resistencia y replica, en tanto hombre social coherente, en uso del lenguaje, que afronta el devenir y que decide compartir y respetar, como asombro y pregunta pedagógica, la enseñanza en *diferencia*.

5. Objetivos.

a. Objetivo general.

Realizar una investigación documental sobre la relación entre diferencia y enseñanza, como indagación sostenida en la investigación filosófica y pedagógica, llevando a cabo un análisis de una muestra representativa de la producción intelectual publicada en revistas especializadas sobre enseñanza y educación, a fin de explorar las condiciones de posibilidad y los lugares de enunciación que pueden estimular un nuevo paradigma ontológico-ético de la enseñanza teniendo como base la *diferencia*.

b. Objetivos específicos.

- Elaborar los criterios para configurar el lugar de enunciación de la *diferencia* y la *enseñanza* atendiendo a su origen.
- Rastrear las condiciones de posibilidad y los lugares de enunciación de la *diferencia* y sus variaciones *diferente, diferencial, diferenciado, diferenciación, distinción, diversidad* y *diversificación* en una muestra documental representativa extraída de varias revistas especializadas sobre la enseñanza y la educación.
- Estudio crítico sobre la relación *diferencia-enseñanza* basado en los criterios elaborados y el análisis realizado.

6. Marco referencial.

El basamento teórico en el cual se apoya el indagar por la diferencia y la enseñanza se apoya en múltiples fuentes. Para el caso de la *diferencia* se revisará un precedente Heideggeriano como lo es *La proposición del fundamento* y se revisaran algunos periscopios textuales relevantes en/desde las filosofías de las diferencias, de dos franceses, como lo son: *La differance*, de Derrida y *El pensamiento del afuera* y *Theatrum philosophicum*, de Michel Foucault.

Para el caso de la *enseñanza* se prestará atención al texto *La enseñanza como posibilidad de pensamiento*, de Alberto Martínez Boom, que será acompañado por la noción de “ficción” desde el aporte valioso de Yves Chevallard en *La transposición didáctica*.

Como marco factual, de manera económica, por falta de referencia textual histórica, social y específica de la etnografía o la investigación-acción y por falta de ejercer en aula la profesión y, con ello, de vincularme con experiencias del profesorado en aula, tan solo se ofrecera mi experiencia como hombre, como estudiante, como padre y como miembro de una sociedad, que permite acercarse a manifestaciones del sistema de enseñanza para dar cuenta de la relación diferencia-enseñanza.

7. Marco metodológico.

La indagación de la presente tesis se recrea metodológicamente como una *investigación documental*. La elección metodológica se basa en Roldán (2011), pues sirve a un propósito definido, a saber, la exploración de aquellas condiciones de posibilidad y aquellos lugares de enunciación que permiten la eclosión de un nuevo paradigma ontológico-ético basado en la *diferencia* y configurado como relación *diferencia-enseñanza*. El objeto de estudio de la presente *investigación documental*, es decir, la relación *diferencia-enseñanza*, siendo un objeto singular que, como referente, se cualifica como único, sui generis, obscuro, difuso, desviado, raro, indeterminado, ambiguo, inadecuado, negativo y/o crucial, adquiere cimienta argumentativo al “atrapar y dar sentido a [un] cúmulo de información abierta y dispersa” (Roldán, 2011).

Por lo anterior, la intencionalidad o el propósito central de *la investigación documental* se puede concebir como la búsqueda de sentido a un posible lugar fundamental de/para una diferencia, otredad o novedad, rastreando posibles condiciones de posibilidad y lugares de enunciación y, de esta manera, conocer o re-conocer algunas de sus implicaciones, “dándole a la información una *nueva vida*; perfeccionándola, transformándola y actualizándola” (Roldán, 2011).

El sentido y el rastrear que se persiguen con la presente *investigación documental* se da sobre la reflexión teórica y la expectativa de un análisis documental, los lugares de enunciación o los usos que pueden a llegar a tener las palabras en ambos, con la obviedad de tránsito sobre diversa textualidad intelectual y especializada que remite a diversidad de cosmovisiones que determinan realidades y, con ellas, los modos de conocer desde los cuales se conforman las posibilidades y determinaciones, las

fuerzas y las orientaciones, con las cuales se configura y se re-configura el presente porvenir que nos acosa y las representaciones, imaginarios y valoraciones que se juegan un papel en las re-significaciones críticas con capacidad de hacer para la pluralidad un mundo otro. Sobre estas realidades se cuece el presente proyecto como exploración de un posible fundamento o relación originaria de/entre la *diferencia* y la *enseñanza*, es decir, se cierne sobre una orientación ontológica con tal de vislumbrar algún despliegue ético.

Es con lo anterior que adquiere relevancia la siguiente digresión: con el mencionado texto de Roldán (2011) se persigue una posible comprensión del problema y sus alternativas a favor de la elaboración y/o corroboración de hipótesis y/o la “orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento”. Por demás, y de manera significativa, la presente thesis:

[...] consiste en revisar qué se ha escrito y publicado sobre el tema o área de la investigación, cómo se ha tratado o ha sido abordado científicamente, en qué estado de desarrollo se encuentra y cuáles son las tendencias o mega-tendencias que lo determinan. Involucra muchas acciones, decisiones, saberes, estrategias y recursos, pero esencialmente una labor interpretativa. (Roldán, 2011)

Y es junto a este elemento interpretativo de la *investigación documental* que se enfatiza el examen crítico que en 1965 ya proponía el profesor Ezequiel Ander-Egg en su libro *Introducción a las técnicas de investigación social*, énfasis puesto en tanto “[la] realidad hoy, si bien no exime por ningún motivo el examen crítico, ya no depende en gran medida del grado de confiabilidad de la fuente documental, sino de la valoración y análisis crítico que de ella haga el investigador”. Es así que la interpretación y el examen crítico se encuentran en sinergia con la recopilación la contextualización y agrupación de la información, la definición y re-definición de lo *nuevo*, y en la deducción e inducción como principios epistemológicos, dos características (teoría y lo práctico de la experiencia empírica) que son deseables para el curso de la indagación por la relación *diferencia-enseñanza*.

A su vez, con Hoyos (2000) Roldán informa que la *investigación documental* debe estar orientada por cinco principios donde se cuentan el de finalidad o aquel por el cual se establecen objetivos precisos; el de coherencia o unidad semántica y sintáctica; el de fidelidad o legítima transcripción, transparencia y veracidad; el de integración local y global; y el principio de comprensión o de construcción bajo una perspectiva global. Principios sobre lo que se guía la textualidad de la presente reflexión.

Otro aspecto que valida la escogida metodología *investigación documental* se recoge en los estudios de desarrollo teórico y en la revisión bibliográfica que brinda nuevos asientos para la indagación, pues ello aporta desde los objetivos locales de cada acápite del presente indagar.

Ahora bien, el presente Proyecto antes de llegar al decurso del análisis documental se afianza una reflexión intuitiva y experiencial que no excluye la *investigación documental* y por lo cual la elegida metodología adquiere el valor de la reflexión y la apertura. Más bien se nutre desde el encuadre de criterios y su ecolocación teórica deducible e inductiva. Esto habilita el decir que señala la presente exploración e indagación como ontológica, es desde allí que se justifica el trato de ciertos fenómenos en su continua manifestación, es desde allí que, entre otros, se concibe las situaciones que se recrean en la atmosfera de la *investigación documental* y que permiten algunos momentos de ahínco crítico a favor de un horizonte transformador. Es por esto que parte significativa del presente Proyecto trata la *diferencia* y la *enseñanza* desde lo *originario* como reflexión abierta o criterios a sumergir en una masa documental para analizar y reportar hallazgos. Es por esto que su pretensión tiene siempre en vista la posibilidad de un nuevo paradigma.

Cabe resaltar con/desde lo dicho que esta thesis está por encontrar algunos rumbos y encuentros que se visibilizan poco claros, pues aparentemente la naturaleza del objeto de estudio y la reflexión abierta que sobre él se dará puede desbordar la misma *investigación documental*, y porque más que atender a su trato o uso (*diferencia* y *enseñanza*), enfatiza mayormente su orientación ontológica multidimensional que transita desde su posible desconocimiento hasta un eco crítico transformador de realidad.

Asimismo, en la presente *investigación documental* toma lugar tanto la exegesis cualitativa como la interpretación estadística; esta última en el análisis documental especializado en/sobre la *diferencia*. Esto indica que el presente indagar por la relación *diferencia-enseñanza* carece de empeño por una objetividad en aquello por expresar. La positividad o ámbito cientificista se rechaza y se reemplaza con la invitación que se hace por compartir experiencia y por compartir un intento de dilucidar una senda argumentativa para ofrecer textualmente por/con la cual vislumbrar la posibilidad de asumir efectivamente una nueva formulación para la enseñanza en *diferencia*, siendo estas, *diferencia* y *enseñanza*, susceptibles de un relato ontológico con capacidad de presionar por la indagación sobre la *diferencia* y su correlato en la *enseñanza*. Este intento se yergue con la disposición a una

triangulación de la información de manera rigurosa, de proponer y sugerir así como de vincular nuevos horizontes para la práctica y la teoría de la enseñanza en *diferencia*.

Atendiendo a lo dicho, la metodología, ya no de investigación, sino, más bien, como método de organización, responderá al objetivo general, su desarrollo y satisfacción, por medio de tres partes, a saber, primero, la elaboración de criterios para configurar las condiciones de posibilidad y el lugar de enunciación de la *diferencia* y la *enseñanza*; segundo, el análisis de una muestra documental representativa y especializada publicada en revistas sobre enseñanza; y, tercero, un estudio crítico del caso basado, por un lado, en los criterios y, por el otro, en los hallazgos. Cada una de estas tres partes se dividirá a su vez en tres partes, de tal manera que la presente tesis se dispone a desarrollar el siguiente diseño:

Primero: Definiciones, caracterizaciones e interpretaciones. Configuración argumentada de las condiciones de posibilidad y los lugares de enunciación de la *diferencia* y la *enseñanza* que se aplicaran sobre los resultados del análisis documental comparativo:

1. La "Diferencia".
2. La "Enseñanza".
3. Definiciones.

Segundo: análisis comparativo de una muestra documental representativa extraída de revistas especializadas en enseñanza y pedagogía que está compuesta por veintisiete textos:

1. Presentación de fuentes, estadísticas y la cuestión.
2. Hallazgos.
3. Conclusiones.

Tercero: estudio crítico de la *investigación de caso* basado, por un lado, en los criterios y, por el otro, en los hallazgos.

1. Perspectivas críticas sobre la relación *diferencia-enseñanza* y la posibilidad y viabilidad de un nuevo paradigma ontológico-ético.
2. Perspectivas temporales y efectivas.
3. Excurso: *diferencia-enseñanza* y pedagogía.

8. Límites y alcances.

La presente tesis en virtud de su línea temática o la relación entre diferencia-enseñanza, de su marco teórico y de su argumentación, presenta varias limitaciones, a saber:

Primero: la infinita variedad de formaciones de la diferencia entre las que se cuenta la diferencia-movimiento da cabida, por un lado, a la dialéctica y, por el otro, a la disyunción que es mencionada por Foucault en su *Theatrum philosophicum*. Este foco requiere un estudio aparte, ya que el decurso francés pone resistencia a los sistemas dialecticos alemanes como el de Fichte en el *Fundamento de toda la doctrina de la ciencia* y de Hegel en la *Fenomenología del espíritu*. Esta resistencia no impide, sin embargo, que se opte en la presente tesis por el movimiento dialéctico de negatividad y síntesis, donde se repara de manera cautelosa en el constante afirmar como incesante apertura a la actualización, declinación, inversión o sustitución. Aquí se considera que la antítesis dialéctica permite enriquecer el proceso dialéctico por cuenta de lo silenciado o lo otro, aunque no sea afirmado en la síntesis. La apertura a horizontes de sentido diversos, pre-concepciones o pre-juicios aportan a la síntesis y su orientación. Faltaría tratar la disyunción y sus potencialidades, estudio que aquí no captura espacio de análisis. Téngase en cuenta que el tipo de movimiento con que se admita la diferencia y la enseñanza será determinante para su despliegue y enriquecimiento.

Segundo: las filosofías de las diferencias al converger en la simple familiaridad de un carácter abierto a la alteridad, aportan desde las singularidades de cada representante, su trabajo y las posibilidades que proyecte periscópicamente sus catalejos. Por ello, la sencilla mención de tres conferencias (Derrida y Foucault) como recurso teórico puede resultar bastante económico.

Tercero: la visión antropológica con que se inicia el argumento sobre la enseñanza requiere mayor cuidado y un soporte teórico nutrido, por ejemplo, con el estudio publicado en la revista de arqueología *Nivel Cero* en su número monográfico 13 (2012) escrito por Alberto Gómez Castanedo y titulado *Los orígenes del género Homo. Una exploración de la innovación como motor evolutivo*. Lo originario de la *in-novación* puede detentar la fuerza esclarecedora necesaria para guiar una propuesta desde el *Homo Sapiens-Sapiens* en razón de la enseñanza y su vínculo con la innovación.

Cuarto: el aspecto ético del buscado paradigma solo será mencionado al final de la cuarta parte en un tono propositivo, puesto que la indagación primera al ser ontológica y en vista de los hallazgos y lo consecuente con la reflexión resulta insuficiente para la exploración ética y su relación lógica con lo ontológico.

PARTE SEGUNDA: DEFINICIONES, CARACTERÍSTICAS E
INTERPRETACIONES.

1. La “diferencia”.

*Hablaré, pues, de un letra.
De la primera, si hay que creer al alfabeto y a la mayor parte de las
especulaciones que se han aventurado al respecto.*

Derrida, (1994)

En un principio, todo era nada, el vacío. Todo y nada se auto-descubrieron. Entonces, la primera vibración. El primer sonido. Esta cosmovisión expresada por Mauricio Amauta relata -y des-cubre por lo menos para el hombre- lo originario por antonomasia: diferencia. Lo primero “visible” ha sido un algo diferente y diferenciado, distinto y distinguible, de algo otro del que solo se puede decir que, en su ser simple, homogéneo e incorruptible en su identidad universal, al no albergar diferencia, es incognocible para el hombre al no ser a través de y por la misma diferencia; pues acaso no es diferencia lo que concibe la vida humana y lo que mama el infante desde su percepción, su tacto y su oralidad, su visualidad y la textualidad. Para el hombre, en tanto ser judicativo, es el contraste y la comparación lo que fuerza y dirige el juicio sobre la relación entre dos diferencias: una diferencia y lo otro de lo cual es diferencia y que siempre puede ser diferente. Un hombre podrá identificar, caracterizar, relacionar y sintetizar, situar y contextualizar un plano blanco e irrestricto sí y solo sí se encuentra con algún referente desde/con el cual comprender y enunciar desde/como diferencia “hombre”- hacía/como otro; aunque sea simplemente un punto(.)

Diferencia encontramos en el universo conocido y el universo otro, v.g, el desconocido: Superestrellas como un variopinto de matices, energía en diferentes expresiones, supersistemas siempre en disposición al encuentro, por más lejano que parezca, y, entre muchos otros, agujeros y supergujeros, epitome de la posibilidad y el volver, umbral de la negación y/o afirmación, pero siempre juego entre lo posible y lo necesario donde no es claro cuál es cual, teatralidad de la diferencia.

Diferencia encontramos en el universo de Nebra, de los chinos, los islámicos y los griegos, en Aristóteles, el geocentrismo neoplatónico, el modelo heliocéntrico de Copérnico y Kepler, los hallazgos de Galileo, la impronta newtoniana y la pericia de Einstein, todos ellos sin obnubilar el amplio horizonte de sentido de lo indiano y

las representaciones que las pinturas rupestres expresan de un universo como observación desde/en la *diferencia*.

Diferencia encontramos en el universo de la “Vida”: origen de elementos, procesos, circulaciones y transformaciones que aún como Homo Sapiens-Sapiens no comprendemos, pues, entonces, ¿por qué se olvida, omite, rechaza, silencia, domina y destruye? Vida que se ha perpetuado por más de tres mil millones de años en un hogar de más de cuatro mil quinientos cincuenta años y que, entre otras *diferencias*, dispuesto al movimiento, se re-crea en eones, varias eras y numerosos periodos entre los cuales emerge una de las más grandes re-voluciones, la sexual. Cuentan que del periodo cámbrico emerge con gran impulso la exorbitante diversidad de especies, eco de la *diferencia* en relación con lo *otro* que es una diferencia, práctica en/como *diferencia*.

Diferencia encontramos en el universo social de los organismos. Pluralidad y singularidad en el juego de la *diferencia* eclosionan la complejidad que se ha reificado como paradigma. La situación y el contexto se amplifican en la oportunidad y la selección. El espacio y el tiempo palpita con mayor ahínco y en el parpadeo de su mirar se incrementa el sentido: signo y significación por/para la *diferencia*.

Diferencia encontramos en el universo del Amor y la Sabiduría. Entre el impulso y el conocimiento, entre la fuerza y el saber, donde yace la Ética y la Ciencia, el Arte y lo Sacro, la academia da testimonio de esto y la escuela relata anécdotas de ello. Aquí, movimiento-*diferencia*.

Un punto hecho palabra es *diferencia*. Su etimología viene del latín *differens*, *differentis*. Acusativo *diferente(m)* –con pérdida de la m- y participio presente del verbo *differe*, que nos dio “diferir”. El verbo *differe* está formado por el prefijo *dis* (divergencia, separación múltiple) y el verbo *ferre* (llevar) que se encuentra asociado a la raíz indoeuropea *bher* (llevar, cargar). Esta raíz se puede consentir de cinco formas: primero, en su acepción griega, denota llevar o cargar (*pherein*), “yo llevo” o portador (*phero*), que lleva (*phoros*) y dote (*pherne*); como acepción latina denota además ladrón (*fur*) y traído ante uno (*probum*). Segundo, según el latín *fermentum* o fuego, flama (hervir, hincharse, hacerse grande). Tercero, cortar, perforar (latín: *ferire*, *forare*). Cuarto, brillante según el germánico *brun*, que nos da palabras como bruñir. Y, quinto, asar o cocinar (del latín *frictus*). Por parte de la Real Academia de la Lengua Española el sustantivo *diferencia* se define como: cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa; variedad entre cosas de una misma especie;

controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí; y, como *resto*: resultado de la operación de restar.

Con lo anterior, la *diferencia* en tanto diferencia de aquello *otro* de lo que es diferencia y siempre en posibilidad de ser *diferente* es observación y práctica con sentido, siempre movimiento y teatralidad, que lleva lo *otro*, que toma de lo *otro*, lo *diferente*, combustión y corte, creación que bulle y se condensa, *resto* o complemento, acusativo y participio que diverge fuera/dentro de lo uno (*diferente*). Este sería, pues, un modo originario por el cual atender aquella hierba adventicia que resulta ser la *diferencia*.

Asunto, este de la *diferencia*, ¡digno de asombro, del preguntar, el indagar! Si una breve semblanza sobre el modo originario de/en *diferencia*, que conjuga una cosmovisión u ontología, un comportar-se a-histórico, una genética lingüística, o mejor dicho lenguajica, de la que, supongo, falta mucho por conocer en su despliegue y uso, un fenómeno que sin mucho esfuerzo el lector podrá identificar en este preciso momento con una detenida mirada, y una simple narración personal en la que se recoge una historia escolar y profesional con muchos compartida por/en la experiencia de una cultura, entre tantas otras, queda por legitimar nuevamente y por segunda vez el estatus epistémico y lógico de la diferencia, si no ha hecho suficiente para tal fin lo intuitivo, lingüístico, empírico y la experiencia que resulta el asunto *diferencia*, ahora como *fundamento*.

En la conferencia *La proposición del fundamento* Heidegger sustenta como se copertenece el interpelar-y-el nombrar, el indagar-y-el atenerse, ya que el ser de cualquier ente, en tanto ser, es (significa) fundamento. Asumir que todo, o que todo ser, tiene fundamento es decir que “nada es sin fundamento” (*Nihil est sine ratione*) y/o que, de igual manera, “nada acontece sin causa” (*Nihil fit sine causa*). “En todo lo que nos rodea, nos importa y nos sale al encuentro, vamos mirando a la busca de fundamentos”, dice Heidegger (p, 2). Y es esta búsqueda la que se configura primero como enunciado o enunciar, como fórmula que pauta un modo sobre el que confiar, como proposición que en forma de ley se presenta con validez ilimitada o, cuarto y último, como principio: “la proposición del fundamento fundamenta todas las proposiciones” (*principium rationis, principium magnum, principium reddendae rationis*).

Es así que para dar cuenta de verdad o de la seguridad de que la unidad y la conexión entre sujeto y predicado sea necesario memorar declarativamente la inmanencia y el estatus de legitimidad del fundamento como principio y su síntesis

en el hombre con que se relaciona, es decir, “volver a dar el fundamento”, significación de *Rationem reddere*. En otras palabras, El “principio” es un representar único por unibarcador criterio y garantía. Es perfección en su ser, en su repetición, en su “volver” a dar-se.

En la misma conferencia y ante la racionalidad calculadora y técnica y la cultura donde circula la información que se impone y dispone, que determina y encalla como sumisión, correspondencia como validez y acuerdo, el llamado que hace Heidegger es a “pensar lo que se dice” con nitidez y decisión, es un llamado a “prestar atención” para hacer emerger el ser de la experiencia, en tanto ser y como ente, es un prestar atención al ser-fundamento que se presenta sin fundamento, que funda y que fundamenta. Este “prestar atención” es por delante un pensar, y como paso anterior es un “atenerse” enunciativo que contiene en sí mismo ser (fundamento), fondo hondo y autónomo como *ration* desplegada en placidez y quietud.

Esto es para Heidegger, como incitación, *lo digno de ser pensado*.

Esto, en tanto copertenencia del interpelar-y-el nombrar, del indagar-y-el atenerse y como principio, fundamento/ser, puede ser consentido como *diferencia*: la necesidad del prelude hipotético se recalca en la presentación de la *diferencia* como ser autónomo que se afirma en tanto negación y/o presencia, inmanencia de la *diferencia* en sí y como despliegue; se acentúa en la naturaleza del hombre y su relacionalidad, pues ambas se yerguen evidentemente como diferencia; y se repite legítimamente en su “volver a dar(se)”, en tanto siempre puede ser *diferencia* (diferente).

Si bien la indagación de la presente thesis no se orienta al ser en tanto ser y en tanto ente como pregunta fundamental y como principio ontológico de sentido junto a su relevancia para el desenvolverse del hombre en su historicidad, y siendo que lo dicho admite la implicatura del *ser* siendo *diferencia* a la modo de *principium rationis sufficientis*, algo que no se ampliará en la presente thesis, en la propuesta de Heidegger sí se da el encuentro *fundamento-diferencia*, por cuenta del cumplimiento de los criterios mencionados y, a lo sumo, como posibilidad, entre otros, de pensar y de asumir, incitados ambos por la puesta en escena del “prestar atención”.

Asimismo, tomando la *diferencia* como embrión –de una planta adulta-, como movimiento, inherentemente se toma la diferencia como *complejidad*. Ciertamente el desarrollo de la noción de movimiento como *diferencia*, excede la presente thesis, por lo cual, baste decir sobre la dialéctica. El movimiento dialéctico parece mantener familiaridad con cada *diferencia* y sus modos relacionales, en tanto se concibe y se

nutre de la ruptura y el enriquecimiento, siempre como fruto y beneficio (ganancia) respecto de un momento anterior; por cada contacto o encuentro establecido donde se manifiesta la *diferencia* se abre el encuentro como posibilidad con algo o alguien *otro*, de lo cual es diferencia y que siempre puede ser diferente, su caracterización, relación, magnitud, síntesis, situación y contexto.

La ruptura se puede consentir cuando, en una relación, una situación y/o un contexto, uno de los elementos (*diferencia*) ejerce un esfuerzo cortante (mecánica de fluidos en movimiento) sobre lo *otro* impulsando el cambio o transformación de estado de aquello *otro*; tómesese en cuenta el caso de un fonema, un denominativo, un enunciado, una experiencia, un sentido, opinión o emoción, cuando ejerce una presión y una ruptura sobre una existencia (*diferencia*) que se le pone de frente, a veces en oposición. Esta ruptura se basa en la presión que ejerce la *posibilidad* de ser algo o alguien *otro* y siempre constituirá un fruto ya sea como cambio, total o parcial, efecto de/en la transformación, ya sea por su resistencia al cambio o como causa transformadora.

Por ejemplo, observando desde el nicho de la enseñanza, la ruptura puede presentarse cuando al estar en un estado de no-saber (ignorar) aparece una nueva palabra que como conjunto de fonemas o como grafía, signo y significado, da cabida a un sentido nuevo *rompiendo y rasgando* el estado de no-saber y transformándolo en un posible saber o en una causa de esta posibilidad. También se puede dar esta ruptura a partir de la existencia de una palabra -y lo que ello implica- y la posibilidad efectiva de sumar *otro* sentido al denominativo. Se rompe, entonces, una concepción simple de mundo en razón de dicha palabra y sus efluvios para dar paso a una concepción *otra* y compleja. Esto tiene resonancia directa en las relaciones implicadas en torno a la palabra en cuestión (la *novedad*) y las diversas situaciones y contextos donde se pueden presentar estas relaciones de ruptura según sea la atención, el compromiso y la autoridad que se configure a partir de lo *nuevo/diferencia*. Otra ruptura se puede evidenciar en aquellas situaciones donde *otro* sujeto está inmerso en la lengua de una manera diferente a como un alguien (yo) se relaciona con el lenguaje desde su saber, simple o complejo. Esta ruptura depende ya de la resistencia y/o aceptación social, propia o del *otro*, que pueda insertarse en el manejo de la lengua y la dinámica comunicativa entre ellos. Sintetizado, por ejemplo en la enseñanza que gravita alrededor de una lengua, se pueden identificar aquellos momentos de ruptura en, primero, el proceso de adquisición de lenguaje (vocabulario); segundo, en su manejo práctico, ya sea L1 o L2 (relaciones simples y complejas de sentido); y en su estatus social. Por demás, esto habilita la suposición

de que estos tres elementos están íntimamente ligados a cualquier tipo de aprendizaje-enseñanza.

Por otro lado, el enriquecimiento se percibe por cuenta de la acción de romper y lo rasgado en tanto se re-constituye/n apropiando cuanto puede/n –y le es *posible*- de acuerdo lo aportado en virtud del esfuerzo y el impulso al cambio. Si no se re-constituye/n en la apropiación, entonces, se re-afirma/n en la negación por medio del rechazo del elemento ajeno a su *diferencia* y bajo la imposibilidad de incorporar el nuevo aspecto. Sea cual sea el aspecto que emerja del enriquecimiento siempre existirá movimiento y éste siempre será fruto y provecho respecto de un momento anterior. De este modo el enriquecimiento se podría observar como re-afirmación, puede ser de una negación, o como re-creación.

Aquí, vista la diferencia como movimiento dialéctico se confirman, por un lado, las posibilidades de la diferencia tomada como fundamento (atenerse/buscar) y el incitar como ruptura dialéctica en enriquecimiento, y, por el otro, segundo, las adjetivaciones de las que es susceptible la *diferencia* por su etimología y recursos lingüísticos y, tercero, las mismas experiencias empíricas y lógicas de las historicidades que podemos conjuntar en nuestros “hacer memorar” o, de manera similar, “prestar atención”.

Ahora bien, en torno a la *diferencia* como campo intelectual de discurso, los bosquejos de la presente tesis posan su mirar, en algo detenido, cual si fuera un sencillo y económico panóptico, en las filosofías de la diferencia que toman lugar en Francia ya corrido el siglo XX, donde algunos aportes derridianos y de Foucault se conjuntan sólo en la propiedad de la *indagación*, para nuestro haber, como *diferencia*.

Una reseña de Fernando Roberto Alba (2014) sobre la obra de Badiou *La aventura de la filosofía francesa a partir de 1960* es especialmente reveladora en cuanto a los márgenes que se explayan en las décadas precedentes a la ventura del nuevo siglo y que tienen en mucho que ver con la *diferencia*. En aquellos ires y venires, según Alba, se busca una “transformación existencial del pensamiento” en la pretensión del encuentro con “nuevos medios para tratar la relación entre concepto y existencia” (2014). Así, otras disposiciones son razón del nuevo aventurarse en lo real y el hombre.

Con Muñoz (2013) las filosofías de las diferencias se pueden recoger en una estela semántica no esencialista, a saber, el redescubrimiento de la obra nietzscheana. Los nuevos procesos de indagación que se reconocen en la crisis cultural del siglo XX, algo a lo que también hace referencia Donald Shön en su libro *El profesional reflexivo*.

Cómo piensan los profesionales como actúan (1998), y que trabajan desde el asombro que genera la forma de abordar problemas que se circunscriben desde categorizaciones tales como “progreso”, y que son alimentadas al mismo tiempo desde fenómenos como la guerra, a fin de satisfacer las necesidades económicas y políticas de la sociedad, impulsan un deseo de renovación que, entre otros, se expresaron en el “Mayo del 68”.

Esta renovación parte del rescate de lo invisible y de la radicalidad de la novedad (Muñoz, 2013). Asimismo se puede visibilizar tres focos de análisis de aquella época: a. la inversión del platonismo de Heidegger con la cual se enfatiza una metafísica de la subjetividad; b. el carácter singular de la escritura; y c. el desentrañar las condiciones históricas del surgimiento (Muñoz, 2013). Con lo dicho se apela, pues, al múltiple juego de fuerzas que buscan imponerse unas sobre otras (Deleuze), a la iterabilidad y la puesta en suspenso (Derrida), y la resistencia (Foucault).

Ahora, al generar un intento de seguir la producción de aquella época sobre la diferencia y, con ella, de lograr una mayor familiaridad con ésta, de manera puntual, adquiere relevancia los textos *La différance*, de Derrida, y *El pensamiento del afuera* (PA) y *Theatrum philosophicum* (TF), de Michel Foucault.

En el primero parece que la *diferencia*⁴ se comprende principalmente como *movimiento* que en sí comprende dos diferencias y que se resiste a la oposición, porque en inmediatez es algo *otro* que, temporalmente y espacialmente, por un lado, se juegan como “indecisión” que “dejan para más tarde”, como “margen-marca-marcha” donde se produce un “rodeo” esquivo a la metafísica de la presencia, y que, por el otro, se presenta como “producción activa”, “repetición, intervalo, distancia”. Este sería el juego situado de la *diferencia* como “diferencia” y como “diferir”. Este juego como *diferencia-movimiento*, así visto, parece inherente a la existencia misma como transgresión y como benefactor que se produce a sí mismo. Es así que la *diferencia* en su imposibilidad potencia toda posibilidad. Dice Derrida (1998):

Ya se ha hecho necesario señalar que la diferencia no es, no existe, no es un ser presente (on), cualquier que éste sea; y se nos llevara a señalar también todo *lo que no es*, es decir, *todo*; y en consecuencia que no tiene ni existencia ni esencia. No depende de ninguna categoría de ser alguno presente o ausente.

⁴ En adelante cuando se escriba *diferencia* en cursiva se hace referencia a la *différance* (con a) de Derrida.

Esta “contradicción sin contradicción” es olvido y borradura así como anuncio vital que afirma. Este es el tipo de gobernanza que se cierne sobre la diferencia. En otro pasaje, a modo de conclusión, Derrida indica que:

[...] la diferencia no existe. No es un existente-presente, tan excelente, único, de principio o transcendental como se la desea. No gobierna nada, no reina sobre nada, y no ejerce en ninguna parte autoridad alguna. No se anuncia por ninguna mayúscula. No sólo no hay reino de la diferencia, sino que ésta fomenta la subversión de todo reino.

La juntura provocada como *diferencia* que refiere a lo otro diferente y que siempre puede ser diferente, una *diferencia* como movimiento, es juntura inequívoca de lo imposible/posible. Es por esto que el “pensar” emerge como encuentro con lo imposible que llega a recordar y conservar. Esta juntura es desde la presente apreciación fundamento y dialéctica a la vez.

En cuanto a las dos conferencias de Foucault se puede notar que la *diferencia* es tomada como “afuera” y como “fantasma” y “acontecimiento”. Al igual que Derrida, se concibe como “vacío movimiento sin fin y sin móvil”. Desde el PA es una desgarradura autónoma y aleatoria, teatralidad que promete y seduce con el brillo lejano de la presencia; en TF es una oscilación temporal que se precede y se sigue, es combate y entrechoque de diferencias; es así que “el ser es lo que se dice siempre de la diferencia, es el volver de la diferencia” (TF). A esto se suma el hecho de que la diferencia en tanto lo otro con lo que se relaciona es *compañero*, aquella alteridad radical en lo cual “lo otro es el mismo” (diferencia), donde es posible “ver a través del lenguaje del otro” (PA). Disimulo de la alteridad y familiaridad en ello se muestra, a su vez, en el *acontecimiento* o, lo que es lo mismo, la “eternidad (múltiple) del presente (desplazado)” (TF). Dice Foucault (TF):

Disfraz de la repetición, máscaras siempre singulares que no recubren nada, simulacros sin disimulación, oropeles dispares sobre ninguna desnudez, pura diferencia.

Esta diferencia (pura) desde PA parece ser pura ficción: el vacío entre dos diferencias, interregnos irreductibles, invisibilidad y refutación son para Foucault macula de la ficción: puro origen donde se halla libertad de comenzar, el sí mismo, el vacío como potencia, vacío que reitera y rodea: “ficción que se anula en el vacío en que se desatan sus formas” (PA).

Baste lo dicho para indicar un momento y un modo, entre otras formas, de producir una “transformación existencial del pensamiento” encarando las diversas crisis de las más recientes generaciones. La renovación que se plantea para dicha transformación parte de acuñar el tiempo, el espacio y la gobernanza con la *diferencia in situ*, vista ella como afuera, como fantasma, como acontecimiento, vista ella como *diferencia* en/como alteridad, como otro, como compañero... *diferencia*-ficción.

2. La “Enseñanza”.

*Cierta vez, alguien preguntó
al monje budista zen Chao-Chou
cuál era la verdad budista
y el monje respondió:
“Ciprés en el jardín”*

Ahora bien, el “Hombre” en tanto *diferencia*, convención cotidiana y en mucho desconocida (por lo que aquí se prefiere la acepción *Homo Sapiens-Sapiens*), es originariamente una existencia compleja y polidimensional que emergió de una “acelerada” transformación por cuenta de la profusa tensión que generaron pequeñas dinámicas cambiantes al acentuasen en su *habitus* de vida. Otrora un organismo se enfrentó –y se ha debido con-frontar- a la posibilidad del bipedismo. Tanto el alimentar-se, el aliviar y alivianarse y el descansar se abrían como posibilidad de lo *nuevo* y se modificaron. Por su parte, el crecimiento cerebral también se aunó a estas pequeñas dinámicas: el manejo del fuego y su implicación en la dieta, de la mano a las novedades en términos de descanso, impulsaron el cambio en dicho organismo. Así, bipedismo y crecimiento cerebral se constituyeron en posibilidad de cambio para este organismo: desde su corporalidad hasta el medio en el que se encuentra abrieron un espectro de posibilidades para la percepción, el manejo de la información, el comportamiento y el entorno. Un epitome de este cambio es la *herramienta*.

Más allá de la epifanía y el mito, más allá de una causalidad que diera como correspondiente efecto la herramienta, más allá de ésta, se impuso la existencia (*diferencia*) como intento, exploración, esfuerzo, como movimiento aceptación-síntesis-resistencia, como... que amplifica la posibilidad, minimiza las determinaciones y re-configura el anhelo y la imaginación. Materialidad o dispositivo de *diferencia*, la herramienta fue –y lo sigue siendo- innovación: del latín *innovatio*, significa “acción y efecto de crear algo nuevo”; (sus componentes léxicos son: el prefijo *in*: penetración, estar en; *novus*: nuevo; más el sufijo *ción*: acción o efecto) Lo *otro*, lo *nuevo* en ella (herramienta), es origen y destino siempre en posibilidad de diferencia. Las posibilidades del organismo que tratamos siguen en aumento con el hacer que facilita, el hacer que mejora, el hacer que se hace desde/como herramienta. Por ejemplo, el alimento se puede disponer y cortar o cocinar mejor, el aprestamiento del espacio y de aquello que le ocupa mejora así como el lugar y el (los) artefacto(s) que mejora el descansar (implicatura suficiente y necesaria de la vigilancia y la seguridad). Filos y recipientes, fogón y “cama”, *lo otro*, son macula de la emergencia de la herramienta, y, con ella, también, de lo *nuevo*.

Siempre insistente, otra posibilidad se encuentra con *el otro*. Desde un ángulo, la cercanía con que acompaña y las experiencias empáticas ciertamente abrieron la relación con la animalidad, ya no como alimento, sino, más bien, como allegado con el que se copera, que cuida y al que hay que cuidar, aquel que en otros respectos de talante simbólico cubre una escena profunda y de amplio margen que se vincula con lo sagrado. Este es el caso del lobo y su descendiente, el perro.

Pero, como eco de esta sensibilidad que suma como empatía a la complejidad de aquel organismo que recordamos, mayor proximidad se afirma, en/por *diferencia*, entre hembra y macho. Como organismo sexuado se reproduce, pero como organismo de sexualidad se comunica. Y, como ambos, con-vive. Sus vidas, en contacto con sus potencialidades en aumento y con sus recursos, toman un crescendo significativo de altas proporciones, entre otros, desde el cuerpo (territorio) y el lenguaje (sentido).

Nuestros ancestros, *diferencia* (ella y él) como conjunto diferente de otra diferencia, hacen *diferencia*. Junto a la *diferencia*, en relación con lo otro y el otro, co-habita como “los otros”, como *diferencia*-conjunto. Dos son Tres. El hijo y sus padres, hermanos y tíos, primos, sobrinos y abuelos son ya comunidad. Con la descendencia y el parentesco los ancestros continuaron presionando las líneas de posibilidades y la significatividad del espacio y el tiempo. Conservar como finitud entre lo

posible/necesario hace parte de nuestra ancestralidad. Entonces, la organización social, la cultura, la ceremonia y el ritual, lo sagrado.

Recogiendo: siempre en corporalidad y lenguaje, el homínido participa del taxón occidental *Homo* por cuenta de su bipedismo y la re-revolución cognitiva de la que participaron los cambios de dieta y los hábitos de vida. Con esta re-revolución el *Homo* se consiente ahora *sapiens*. El *Homo* que conoce, es tal, ya que puede dar cuenta, tanto de su vitalidad (un organismo de necesidades y pulsiones como la de alimento, alivio y descanso) como del mundo, un entorno de posibilidades y determinaciones, siempre en movimiento, sea el caso de la noche y el día; además, puede intervenir en ello (organismo y entorno) con sentido y por medio de la herramienta o el dispositivo, que en compañía, del animal, y más aún de su congénere, torna mayor la complejidad de elementos y características, relaciones, magnitudes y síntesis, situaciones y contextos, por/en comunidad, por/en sociedad, y la cultura. Y, sin embargo, el *Homo* que conoce da un paso más: conoce que conoce, relación que se desdobra en la amplia topografía del conocer.

Aquí, sin más, se apresura la pregunta: ¿es posible hablar de enseñanza en el *Homo Sapiens-Sapiens*? ¡Asombro e incertidumbre! Y, una posibilidad. Segunda consideración: Un *Homo Sapiens-Sapiens* tiene que vérselas con *lo otro, el otro y los otros* como/en *diferencia*, siempre en la posibilidad de la diferencia, siempre en la posibilidad de ser diferencia. Con certeza, esta diferencia encuentra lugar como punto de acopio y en diferentes capas de sedimentación, v.g., en el lenguaje, para que el *Homo Sapiens-Sapiens* pueda dar cuenta de sí y del mundo, puesto que en la inmediatez con la que se anula, disloca, desplaza o muta una diferencia se abriría la imposibilidad de la finitud, en la universalidad de la diferencia, siendo nada más que umbral. Así, de piedra en piedra, transita el *Sapiens*, salto en salto, sentido en sentido, en una atmosfera donde ribetea la exorbitante pluralidad de diferencias, y sólo –acompañado o congregado- encuentra la inexorable necesidad de elegir, decidir y re-pasar. Pero, ¿cómo elegir? ¿Qué y entre qué elegir? ¿En qué lugar y en qué momento elegir? ¿Qué propósito tiene este elegir? ¿Por cuántos y por cuáles? ¿Entre qué modos de elegir? ¿Qué implica dicho elegir? Así, de piedra en piedra, transita también el *Sapiens-Sapiens*, salto en salto, sentido en sentido, ahora en desdoble: ¿cómo decidir por cuenta de aquella elección? La decisión que delata elección, ¿ahora o después? ¿Cómo configuro la decisión desde la elección? ¿Qué implica decidir sobre aquella elección? ¿Qué posibilidades de cambiar la elección y mantener la decisión? Y, luego, el re-pasar.

Tercera consideración. Etimológicamente la palabra “enseñar” proviene del latín *insignare*, compuesto por el prefijo *in* (en) y el verbo *signare* (señalar hacia), por lo cual se puede decir que consiente una orientación sobre una senda que seguir; por su parte el sufijo *anza* refiere a la “cualidad de un agente”. En principio, *enseñanza* compondría una seña con dirección que participa como diferencialidad/propiedad de un alguien en acción. Sobre este rasgo, cualidad o propiedad permanente de señalización de quien recibe o realiza una acción se puede decir que, además de orientar, como seña, en territorio y en sentido, se puede orientar desde el universo interior o desde la exterioridad del sapiens-sapiens. Sobre este respecto volveremos; la exploración de la palabra *enseñanza* aún genera que decir cuando la pesquisa enfoca su atención en el prefijo *in/en*, ya que toma el sentido de “hacia dentro”, “sobre”, “en el interior”, “penetración”, “estar en”, hacia el interior”, “introducirse en una acción”, “iniciarla”. Es este prefijo (*in/en*) es el que permite cierta comunicación con el modo originario de la *diferencia*.

Del prefijo *in/en* obtenemos palabras como “encargar”, que en su caso alberga una doble acepción: por un lado, la de “poner algo en cuidado de alguien” o, por el otro, del latín vulgar *carricare* (acumular cosas sobre un carro o transportarlas sobre un carro). El sentido de “cuidado” haya claridad por cuenta del sentido de misión o labor encargada (del latín *missio*). Otra formación desde estos prefijos, la de “portar” se puede encontrar en la palabra “encarnar”, del latín *incarnare*, que significa “representar una idea o alguien en forma material”. En cuanto a la similitud con la acepción de *diferencia* como ladrón (*fur*) o traído ante uno (*probum*), un posible puente se puede lograr por el denominativo “prisionero” o quien está oculto, limitado, privado o cubierto por muros, pues emergen sentidos desde las palabras “encubierto” o “enmascarar” en tanto se enviste con el sentido de lo *otro*, al tomarlo de algo o alguien, sin más. La tercera acepción etimológica de la *diferencia* se afirma como fuego o flama y adquiere congruencia con el prefijo *in*, de la enseñanza, al fundar relación con la palabra “enzima” o *fermento* que permite la producción de otra reacción química (reacción que no se puede dar sin la presencia de la enzima, aunque ella misma no reaccione) y con la palabra “enardecer”, del latín *inardescere*, que hace alusión a “prender fuego, hacer que algo entre en proceso de combustión” o algo que se inflama. El corte o la perforación, por su parte, hayan expresión y despliegue en palabras como “enterrar”, “engendrar”, “enmudecer” y “ensordecer”, “entonar”, etc., y, recordémoslo, en la palabra *innovación*. Y, por último y como quinta acepción de la *diferencia*, el cocinar (combinar), podemos considerar a la configuración de “entremés” [(en-tre)mes: dentro de una relación...]: copia del

francés *entremets*, menta aquellos alimentos que se consumen mientras se sirven los platos principales o es voz de una pieza dramática jocosa y de un solo acto que tenía lugar entre las comedias.

La Real Academia de la Lengua Española demarca la enseñanza como acción o efecto de enseñar; como ejemplo, acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obrar en casos análogos; como conjunto de conocimientos, principios e ideas, etc., que se enseñan a alguien; y como sistema y método de dar instrucción. Con esto encontramos varios puntos de cabotaje: si la enseñanza es un conjunto de conocimientos y el Homo sapiens conoce, entonces, el sapiens participa ya de la enseñanza, *y, si conoce que conoce, también participa con el sentido de una doble enseñanza*; si la enseñanza es experiencia vista como orientación en casos análogos y si el sapiens tiene experiencia de territorio y de sentido susceptibles de repetición (diferencia-movimiento), entonces el sapiens participa de la enseñanza, *y, si conoce que conoce, también participa con el sentido de una doble enseñanza*; si el sapiens es organismo de acción y de efecto del enseñar, si el enseñar es una seña que orienta, si el sapiens se orienta por medio de la experiencia y el conocer, por supuesto el sapiens participa de la enseñanza, *y, si conoce que conoce, también participa con el sentido de una doble enseñanza*. Otro sería el manejo del instruir, siendo que aún es espurrea la noción de elección y decisión. Sin embargo, si la enseñanza se asume como enriquecimiento del conocer y del conjunto de conocimientos, y si este enriquecimiento puede encontrarse en volver y la repetición, entonces, posiblemente, la enseñanza constituye un modo (método) preferible o un sistema (“acumulado” auto-regulado), obviamente, en tanto *diferencia*.

Recogiendo en alguna medida lo dicho, se habilita un tercer intento por saltar a una configuración originaria de la *enseñanza*, como suyo y por demás, poliscopica, que se ciñe como *diferencia*, siempre en la posibilidad de la diferencia, siempre en la posibilidad de ser diferencia, que, en tanto seña (acopio y/o sedimento) se orienta con fuerza y dirección, hacia el interior, que se introduce en una acción y/o que la inicia, que acumula, transporta, cuida, que se hace carne, que enmascara, que produce, que hace combustión o que perfora, y que combina, el conocer y el conocer que se conoce del *Homo* en medio de la elección y la decisión en/como *diferencia*.

Con lo dicho, solo se ha complejizado con mayor ahínco el lugar y el tiempo del Homo Sapiens-Sapiens: *diferencia* inexorable de una diferencia otra y que siempre puede ser diferente, en inevitable relación con *lo otro, el otro y los otros*, en territorio

y en sentido; *enseñanza* como seña orientada de la que participa como *diferencia* en su elección y su decisión. Aquí, vislumbra ya una posibilidad/necesidad de la relación diferencia-enseñanza que podría ser tomada como fundamental.

A pesar de lo dicho, la inquietud aún estremece la exploración de la enseñanza. Los referentes para la elección/decisión rehúyen de la proyección de sentido de la presente reflexión. Más, sin embargo, algunos rastros emergen en toda su complejidad desde la “intervención” y la “conservación” que perviven en la convivencia o, visto con la pericia del sentido originario de la diferencia y la enseñanza, el co-existir. Sin exagerar, pero si violentando variedad de modos de conocer adjetivados como racionales y modernos, más allá de los anacronismos que no sueltan la novedad que tuviera lugar en eras antiguas, la *diferencia* y la *enseñanza* yacen en la configuración misma de la existencia: el juego ubicuo en/como diferencia es rastro y seña, efigie del dar/recibir.

La insoslayable co-existencia de diferencias, ambas susceptibles de ser diferentes, son posibilidad real de intervenir y conservar que, como puntos de acopio, se enlazan a la manera de la química de la cristalización en elección/decisión. El símil es competente en tanto los enlaces establecidos proveen de fortaleza al resultado a tal punto de orientar en inatención o atención al Sapiens-Sapiens en su *acción*. Asimismo, es seña de la posibilidad de ruptura del equilibrio termodinámico con un punto de fusión o sublimación (valga también la alternativa psicoanalítica frente a la física) que se presenta como diferencia-movimiento o diferencia-conjunto. Sublimación y cristalización es otro modo de configurar la intervención/conservación, el dar/recibir, el elegir/decidir, puntos de acopio y sedimentos que transitan de la manera “piedra en piedra” en/como *diferencia*. Según parece, este es el mismo caso de la *enseñanza* de la que participa el Sapiens-Sapiens. Las posibilidades temporales y espaciales se le suman como historicidad polidimensional de intervención/conservación que demanda o alberga la *enseñanza*, co-existencia como con-vivencia entre *Homos*.

El proceso de formación del Sapiens-Sapiens delata su conocer originario como seña o enseñanza propia de la complejidad de sus interacciones en/con el mundo, en/con otro. Ya habíamos contemplado al *Homo* como diferencia en tanto extensión de la diferencia como existencia. Ahora, más allá del simple recaudo de reportes lingüísticos sobre el mundo que retrotrae como *Sapiens* (si es que es posible concebirlo así), el *Homo* es enseñanza en tanto participa del conocer originario de su formación como *Sapiens-Sapiens* con el que puede dar cuenta del mundo, de sí o de

los otros: movimiento permanente que posibilita y hace efectivo el negar o el afirmar un sentir o un conocimiento, la síntesis y la actualización de una sensibilidad o un saber, en una palabra, el *enriquecimiento*, con una orientación intencionada, no siempre consciente, de dar, de recibir o de las dos entreveradas en/como *diferencia*.

Con ello, tanto el Hombre como la Enseñanza tienen que ver con lo sensible y con el saber, con el lenguaje y la comunicación y con la fuerza, la dirección y el poder: lo propio del movimiento: moverse-mover como impulso y orientación para luego *volver a sí como tal...* moverse-mover *algo otro*, algo *nuevo*.

Otra manifestación: si la diferencia es *Homo* y el *Homo* es enseñanza, es legítima la hipotética identidad entre diferencia/enseñanza. La enseñanza quita y lleva, lo acumulado o al cuidado, flamea y perfora, combina y, todo ello, en movimiento; basamento originario de la *diferencia*. Su interioridad y su exterioridad, de la una y la otra, solo son una re-formulación de la misma *diferencia* que siempre puede ser diferente o de la re-orientación negativa o afirmativa, pasiva o activa, siempre enriquecida, de la seña. La diferencia es condición *sine qua non* de la enseñanza. Vista la enseñanza como diferencia es *ad finitum*. Vista como seña, la enseñanza puede desbordar lo antropológico. Vista desde el hombre, la enseñanza es seña que desborda al *Homo Sapiens-Sapiens* como posibilidad en la que su desdoble en/como complejidad se multiplica.

El *Homo Sapiens-Sapiens* se re-crea en múltiples roles que en inmediatez son imposibles de cumplir atentamente en sentido, profundidad y amplitud cabal. La manera en que él se relaciona con ellos es de manera periférica, por afinidad o por selección según sea la coherencia o la importancia y/o la urgencia en situación. Por esto, la sensibilidad o el conocimiento sobre cada uno de ellos en su mayor parte permanecen ocultos y se movilizan de modo silente. Toda in-novación, re-paso, reflexión o relevancia opera como melisma en un proceso de intervención o de cuidado que lo estimula; sea el caso de la enseñanza como diferencia-movimiento y como diferencia-conjunto. Por ello, dos consideraciones adicionales: por un lado, la enseñanza como pensar y, por el otro, la enseñanza como proceso intencionado.

La enseñanza tiene una historia rica en matices. Pero, tomando como referente a Boom (2003), la "enseñanza" viene dada como instrucción desde el siglo XVI y presenta modulaciones en el último siglo, teniendo en cuenta que con el siglo XX han emergido otras efigies, v. g., la Escuela Nueva donde se apropia la enseñanza desde los principios de "actividad", "interés", "libertad" y "autonomía" o la Tecnología Educativa (instruccional) que se muestra como el corolario de una

racionalidad técnica de aplicación de información y procedimientos que se toman como aprendizaje o, lo que sería lo mismo desde esta vertiente, la otra cara de la enseñanza. Dicho referente permite observar que la enseñanza en la relación intersubjetiva estudiante-profesor que se da en la escuela puede concebirse como:

Primero, un “saber docente” que “se expresa y existe en las realidades en aula” susceptible de ser documentado por la etnografía y la descripción de vivencias cotidianas alzando su real-significatividad; segundo, una “práctica” o un “hacer”, en otras palabras, un “modo de manejar los saberes que posibilita climas afectivos e intelectuales para la construcción y apropiación de conocimiento”; tercero, como capacidad o competencia comunicativa y pedagógica (por su referencia a conocimientos socialmente constituidos y heredados) que se yergue como participativa, cooperativa y recíproca en sus dinámicas y ajustes; y, cuarto, un acontecer que vincula lo intersubjetivo con entornos micro y macro.

Con ocasión de estos cuatro modos de concebir la enseñanza Boom se distancia de la práctica y del conocimiento; este último se advierte con Boom (2003) en los reclamos que se puede hacer a la “actitud científica” o aquella actitud con que se generan y legitiman antagonismos, oposiciones resultantes y dogmatismos según sea la transmisión de conocimiento y sus explicaciones y con las cuales se valora el logro de la adecuación conceptual y la erradicación (ingenua) de las formas no científicas de pensar la realidad, y los reclamos frente a la “cultura académica” que privilegia ciertas formas de comunicación, usos y contextos particulares, con un énfasis transmisionista acorde a la legitimidad cultural de las fuentes de conocimiento.

Las configuraciones de la enseñanza que se han señalado son confrontadas y superadas por Boom (2003) con la iniciativa de vincular “la enseñanza como acontecimiento complejo” al “pensamiento del afuera” que incita e interroga, que “precipita otros modos de ver y sentir” y que se forman en el “ejercicio azaroso” y la “actitud vital” del evocar.

Así, los procesos intencionados unívocos como naturaleza o función preponderante de la enseñanza son transgredidos por la alteridad que se pertrecha en el acontecimiento y el afuera, en la “enseñanza como acontecimiento complejo de saber y poder” (Boom, 2003). Tanto la racionalidad o, mejor dicho, la actitud técnico-científica, como la reproducción de “lo propio de nuestra época”, permiten la eclosión de la enseñanza como pensar. Dice Boom (2003):

Pensar la enseñanza como acontecimiento implicaría entonces exorcizarla de toda exigencia funcional u operativa, de todo requerimiento que la precise sólo cuando es necesario el afinamiento de una u otra competencia. Será necesario entonces un desplazamiento, una cierta deslegitimación de sus efectos normalizadores para liberarla hacia un territorio donde la agonística, el azar y la incertidumbre, entran en el juego del pensamiento. Pensamiento entendido como libre incursión en lo nuevo; desde lo mismo pensado, a la diferencia impensada para evocar o precipitar otros modos de ver y de decir.

Este pensar de Boom copta relación directa con la incertidumbre del elegir/decidir, recibir/dar, intervención/conservar, entre otros. En su *Theatrum Philosophicum* Foucault informa que:

El pensamiento tiene que pensar lo que le forma, y se forma con lo que piensa.

Esta mención que Foucault hace del *pensar* informa como suyo un vacío irreductible que se repite como un volver a sí de la *diferencia* y en cuanto tal. Es con esto que la enseñanza, v. g., como pensar, adquiere otro vínculo directo con la diferencia y el volver sobre sí del Sapiens-Sapiens. Aquí, el *haz* derridiano que se alza con mira a la *diferencia* alcanza relevancia para la enseñanza, ya que, según dice Derrida (1998), es:

[...] intrincación, de un tejido, de un cruce que dejará partir de nuevo los diferentes hilos y las distintas líneas de sentido -o de fuerza- igual que estará lista para anudar otras.

Recogiendo lo dicho, con Boom la enseñanza vuelve sobre sí como pensar complejo en/como *diferencia* mentada como *afuera*. Así, el *Homo Sapiens-Sapiens* en tanto existente de conocer que desborda la práctica procesual descrita, desplegada, meramente lingüística o como acontecer, aplicada y técnica, racionalidad tendenciosa y dogmática y/o culturalismo normalizado, pues se repite como vacío fértil de diferencias vitales que se encuentran en la juntura de lo posible y lo nuevo, paradójico desenlace de la presencia, es decir, de la fantasmagoría o la ficción. Por cuenta de la ficción dice Chavellard (1991) respecto de la transposición didáctica:

El saber enseñado debe aparecer conforme al saber a *enseñar*. O mejor, la cuestión de su adecuación, *no debe ser formulada*. Ficción de identidad o de conformidad aceptable. El enseñante no existe, porque la enseñanza no existe sino al precio de la ficción: ésta vive de esa ficción, debe vivir de esa ficción. Por

lo tanto, señalando un proceso que constituye el objeto de una negación tal vital, el concepto de transposición didáctica se afirma primera como violencia ejercida contra la integridad del acto de enseñanza, cuya identidad desdibuja en una interrogación a la que el docente no puede responder a priori, sino negándose a escucharla.

Esta “ficción de identidad o de conformidad” o de “existencia” de la enseñanza es una violencia contra la integridad de ella misma, indiferencia ejercida sobre su supuesta positividad, eclosionando la enseñanza como haz según la propuesta de Derrida, como el afuera foucaultiano, como el pensar y/o el acontecimiento de Boom, o simplemente como seña.

3. Definiciones.

Las amplias, sinuosas y dicientes formaciones en incesante movimiento de la compleja topografía de la *diferencia* y la *enseñanza* son esquivas a la idealidad que una definición como concepto, categoría y/o noción pueda tener los referentes polisémicos de la indagación de la presente tesis, a partir de las cuales se llega a clasificar y jerarquizar. Es por esto que, en consonancia con las referencias teóricas que se han expuesto, el atender a las condiciones de posibilidad y los modos o lugares de enunciación es de por sí aquella tesis que se presenta como amplitud, posición y/o postura al modo de una definición.

Ahora bien, de esta manera podemos decir que la *diferencia* es *diferencia* en tanto diferencia de aquello *otro* de lo que es diferencia, siempre en posibilidad de ser *diferente*, es observación y práctica con sentido, siempre movimiento y teatralidad, que lleva (a) lo *otro*, que toma (de) lo *otro*, lo *diferente*, combustión y corte, creación que bulle y se condensa, *resto* o complemento, acusativo y participio que diverge fuera/dentro de lo uno (*diferente*), que en cada oportunidad de contacto o encuentro en/de diferencia se abre, posiblemente, como dialéctica, la posibilidad de lo nuevo.

Ahora, en razón de la *enseñanza* y su polisemia se cuenta que es seña (acopio y/o sedimento) se orienta con fuerza y dirección, hacia el interior, que se introduce en una acción y/o que la inicia, que acumula, transporta, cuida, que se hace carne, que enmascara, que produce, que hace combustión o que perfora, y que combina, el

conocer y el conocer que se conoce del *Homo* en medio de la elección y la decisión en/como *diferencia*, seña orientada de la que se participa como *diferencia* en su elección y su decisión.

Desde lo dicho que se habilite el decir que el *difference hominem* sea por cuanto su existencia, la del hombre, extensión de la *diferencia* en tanto es dada la existencia como *diferencia*. Asimismo, la *insignare* es hombre, sea el caso del *Homo* que conoce que conoce, seña y consciencia de la seña que lo presentan como ser judicativo y responsable.

Así, como tercera “definición”, el *Homo Sapiens-Sapiens* es *diferencia* y es *enseñanza*. Por extensión el hombre es un ser dialéctico que participa de un sistema abierto de enriquecimiento y de intención.

PARTE TERCERA: ANALISIS DOCUMENTAL DE UNA
MUESTRA REPRESENTATIVA EXTRAIDA DE REVISTAS
ESPECIALIZADAS EN ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA.

1. Presentación de fuentes, estadísticas y la cuestión.

Concebir un paradigma ontológico-ético como condición de posibilidad y lugar de enunciación de/en *diferencia* y su inherente relación con el hombre y la enseñanza, es afirmarse, entre otros, en un campo discursivo e investigativo especializado. Con esto que, para realizar una exploración y análisis documental pertinente para las relaciones señaladas, se halla seleccionado diez revistas especializadas en enseñanza y educación.

Los setentas (70's) han sido origen de dos revistas que se destacan en los diferentes contextos de la enseñanza y la educación, a saber, la *Revista Colombiana de Educación* y la revista *Perfiles Educativos*. Aunque ambas surgen en 1978, la primera nace en el seno de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia) con 78 números impresos al momento, mientras que la segunda emerge en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (SICE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, con 176 números publicados, cuatro por año.

En la década siguiente hace aparición, por un lado, la revista *Educación y Cultura*, la cual se abriera paso después del XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), llevado a cabo en 1984 en Bucaramanga, Colombia, con 135 números publicados, cien (100) de ellos digitalizados y disponibles en la web. Por el otro, desde la Pontificia Universidad Javeriana, la revista *Signo y Pensamiento* se hace presente desde 1982 y ofrece treinta y un (31) textos relevantes para la enseñanza y la educación, a pesar de que su enfoque primario está dado por el estudio de las tendencias teóricas y metodológicas referidas al campo de la comunicación y, en beneficio de la presente indagación, sus relaciones multidisciplinares.

Por su parte, los años noventa atestiguan el surgimiento de cuatro revistas especializadas, así: en 1992 a. la *Revista del IICE* (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires); en 1995 b. la revista *Nudos y Nodos* de la Universidad Pedagógica Nacional; y en 1997 tanto c. la revista *Educación y Ciudad* del IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico), como d. la revista *Educación y Educadores* de la Universidad de la Sabana. Estas cuatro revistas albergan poco menos de la tercera parte de los textos relevantes para la indagación por la relación *diferencia-enseñanza*.

Por último, en la primera década del siglo XXI, con mayor exactitud, en el 2008, ha visto la luz la revista (*Pensamiento*), (*palabra*)... *Y Obra*, de la Universidad Pedagógica

Nacional y la *Revista MAGIS* de la Pontificia Universidad Javeriana. Estas dos revistas aportan, en suma, treinta y tres (33) textos importantes para el primer análisis.

Ahora bien, las diez revistas mencionadas fueron revisadas de manera exhaustiva, es decir, desde el primer número publicado. Esta revisión hace uso exclusivo de los índices, sumarios y dossiers como fuente primaria. En otras palabras, la información global que maneja el análisis documental de la presente tesis se basa en el encuentro de terminología específica puesta en juego en los títulos dispuestos en cada número publicado, puesto que el título suele –o debe– ser un reporte semántico económico y/o síntesis de la pregunta-problema y las miradas más relevantes que buscan dar respuesta a ella. Es con lo anterior que se configuran tres grupos de textos: el explícito, el relacionado y el afín.

PUBLICACIONES SOBRE LA "DIFERENCIA" DESDE LOS 70'S, EN REVISTAS ESPECIALIZADAS SOBRE ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN..		REVISTA	SELECCIONADAS	EXPLICITAS	RELACIONADAS	AFINES	TOTALES
ESTADO	INSTITUTO FINACIADO, PERO INDEPENDIENTE (IDEP)	Educación y Ciudad.	4	11	8	12	31
ASOCIACIONES	FECODE	Educación y Cultura.	3	11	4	4	19
UNIVERSIDAD	PÚBLICA (UPN)	Revista Colombiana de Educación.	7	14	21	7	42
		Nodos y Nudos.	1	4	14	9	27
		(Pensamiento, (Palabra)... Y Obra.	1	1	6	7	14
	PRIVADA	Educación y Educadores (US).	3	3	7	6	16
		Revista MAGIS (PUJ).	3	8	6	5	19
		Signo y Pensamiento (PUJ).	2	4	21	6	31
	INTERNACIONAL Y PÚBLICA	Perfiles Educativos (UNAM).	2	12	24	13	49
		Revista del IICE (UBA).	1	3	9	4	16
TOTALES		10	27	71	120	73	264

Tabla 1. Relación de revistas y textos según la terminología específica en los títulos usados.

El grupo *explicito* es el menos problemático, ya que en él solo debe atenderse a aquellos títulos que de manera explícita hagan uso de las siguientes palabras: “diferencia”, “diferente”, “diferencial(es)”, “diferenciado(a)”, “diferenciación”, “distinción” “diversidad” y/o “diversificación”. No obstante, la muestra representativa seleccionada alberga una excepción: como es evidente, el texto *Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma* (Díaz, G. & Álvarez, H., 2013) no alberga en su título términos como los expresados. Sin embargo, el texto adquiere relevancia en tanto se pone en consideración un primer estado (primer idioma o el ser nativo) y un estado *diferente*: ser bilingüe o estado que media diferencias lingüísticas, con un enfoque cognitivo. Por demás, en la muestra elegida se mantiene en el criterio señalado.

En cuanto al segundo y tercer grupo, los términos relacionados y los términos afines respectivamente, la selección se dificulta por la iterabilidad, el deslizamiento, el dislocamiento y/o la inflación que acuña el lenguaje con cada acepción de *diferencia*. Cualquier partícula lingüística diferenciadora (prefijos: in, dis, de, des, etc.), multiplicadora (prefijos: inter, multi, poli, trans, etc.) o conjuntadora (co, con, com, etc) o cualquier parasíntesis morfológica (etnoeducación, etnomatemática, etc.), encuentra resistencia en otros términos o nociones donde se despliega, rebota y/o muta la *diferencia*. Es así que lo/otro, la otredad, la alteridad, encuentro, igualdad, silencio e incertidumbre, lo rizomático, abductivo, colonial, el apartheid, la resiliencia, la ruptura, la complejidad y las dualidades, hallan lugar en el grupo de “relacionados”. El grupo afines, por su parte, adquiere consistencia en términos o expresiones más amplias como lo nuevo, el giro, el límite y el contexto, comprensión, azares, elástico tensado, escucha-descubrimiento... Por lo anterior, la selección hecha sobre los 264 textos identificados de la revisión total, especialmente, sobre el segundo y tercer grupo, es personal y de interpretación circunstancial, expresando así arbitrariedad o un grado y/o modo de selección entre otros posibles; en una segunda revisión del material se halló un margen de modificación del 5,68% como efecto del cambio y la re-interpretación, lo cual hereda y sometería a cierta actualización la Tabla 1.

Del mismo modo, la revisión exhaustiva y los tres grupos mencionados nos llegan a proporcionar otros indicadores como la tasa porcentual de impacto de las revistas según la década en que fuera publicada por vez primera y según los años en que ha circulado, y, por otro lado, la tasa porcentual de impacto según la cantidad de textos publicados y en circulación que tratan la *diferencia*.

Para el impacto por años de circulación se ha promediado los años según la década de publicada la revista. En los setentas tanto la *Revista Colombiana de Educación* y la



Grafico 1. Porcentaje de textos según el grupo asignado: “explicito”, “relacionado” y “afín”.

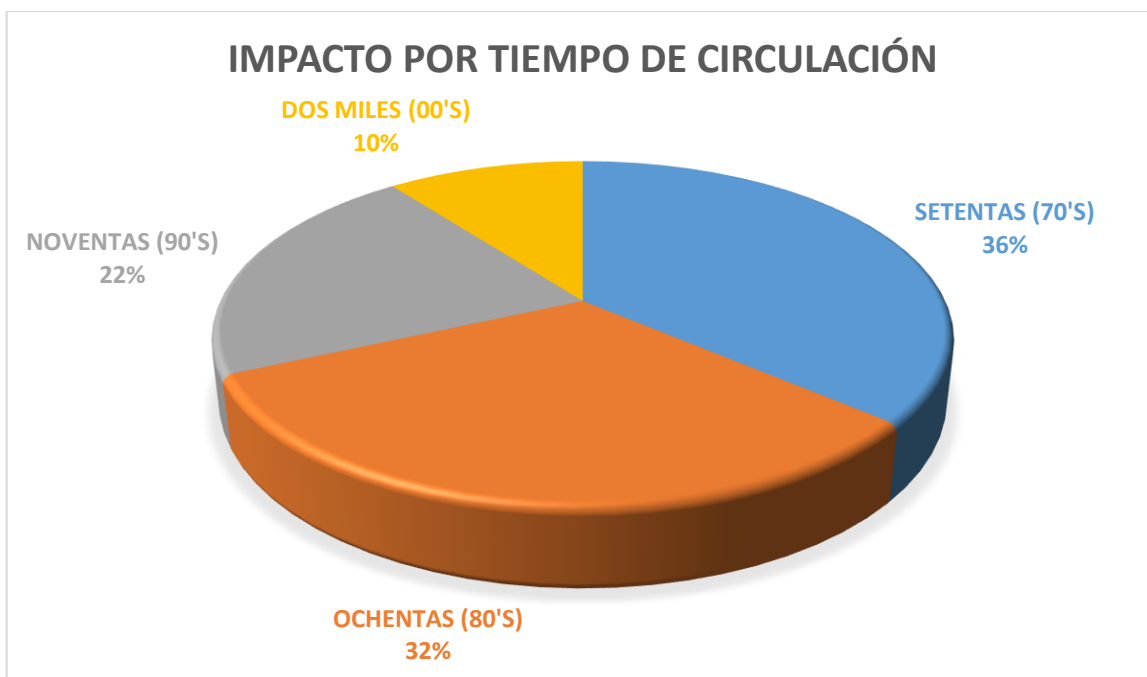


Grafico 2. Porcentaje de impacto por tiempo (años) de circulación.

revista *Perfiles Educativos* germinaron 1978, por lo cual ambas tienen 42 años como promedio de circulación. Otro es el caso de las revistas del ochenta, porque siendo una nacida en 1982 y la otra en 1984, solo se presta atención a los años promedio, para el particular, 37 años. Las otras revistas obtienen el mismo trato develando un promedio de 24 años para las revistas de los noventa y de 12 años para las revistas de los dos miles (Ver Gráfico 2.).

Para el impacto por textos publicados y en circulación, el presente análisis atiende a la información recogida en la Tabla 1 con la cual se puede proyectar que las revistas de los ochentas han tenido un menor impacto si lo cotejamos con los años de circulación promedio. Caso contrario es el de las revistas de los dos miles, ya que, si consideramos el número de textos publicados en 12 años y lo ponderamos, por ejemplo, con un margen de 42 años, su índice de publicación y relevancia para el estudio de la *diferencia* y su relación con la enseñanza sobrepasaría la producción que ha tenido lugar desde los setentas o el conjunto de textos que se recogen en las cuatro revistas de los noventa. En resumen, el impacto porcentual por textos en circulación se encontrará descrito en la Gráfica 3 y sobre el margen de 264 textos totales que han sido identificados en la revisión exhaustiva y que se relacionan con el uso de términos específicos usados y/o el uso de términos que se re-crean en el sentido y la significación del título de cada texto.

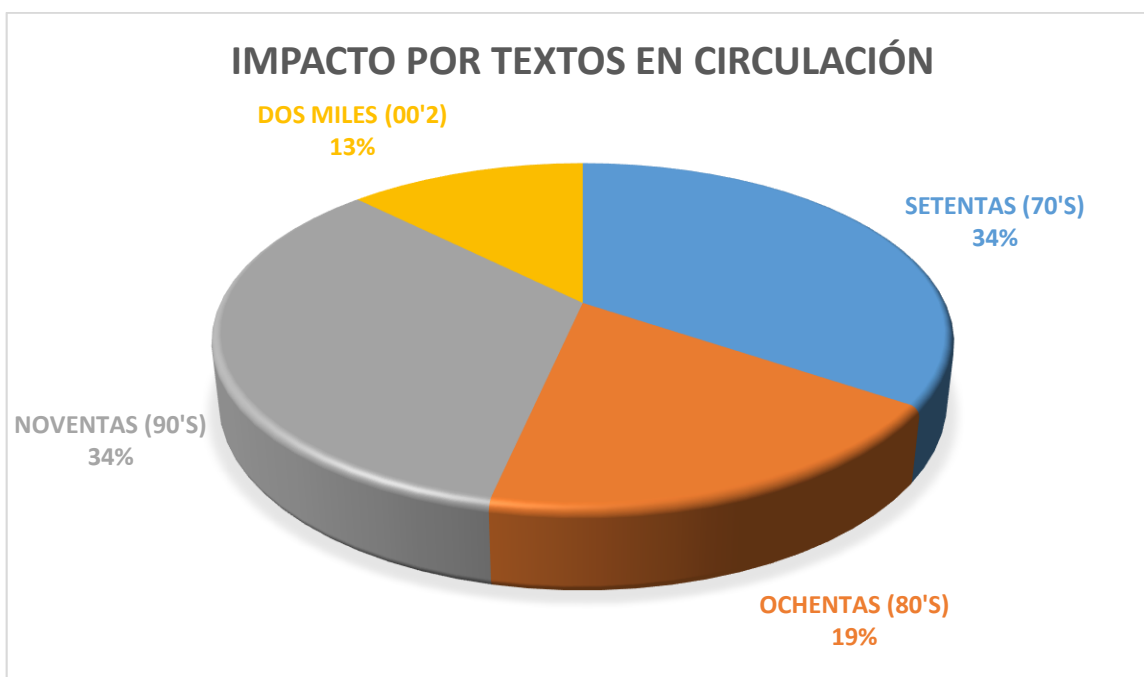


Gráfico 3. Porcentaje de impacto por número de textos publicados y en circulación que tratan la diferencia.

Por último, si bien se ha atendido la información recogida y su división según el uso específico de términos, según las décadas de surgimiento de las revistas elegidas y el impacto por el número de textos en circulación y por el promedio de años en circulación, es necesario indicar que la muestra representativa extraída de revistas especializadas en enseñanza, pedagogía y educación se configura con veintisiete (27) textos a partir de la selección aleatoria, en número y temática, de textos que pertenecen al grupo “explícito”, por lo que, entonces, la muestra solo cumple el criterio de uso explícito de las palabras “diferencia”, “diferente”, “diferencial(es)”, “diferenciado(a)”, “diferenciación”, “distinción”, “diversidad” y/o “diversificación”. Además en la muestra se incluye la excepción (ya mencionada) del texto de Díaz y Álvarez (2013).

Por demás, en la muestra representativa se ven representados cinco focos relevantes para la investigación y producción de conocimiento especializado en enseñanza y pedagogía, donde se suscriben las diez revistas examinadas. Estos focos corresponden, primero, al gubernamental-administrativo, pues la revista *Educación y Ciudad* pertenece al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la cual se financia con recursos de la administración distrital de Bogotá conservando, aun así y por definición, su independencia investigativa, científica, abierta y plural. El segundo foco se corresponde a la investigación desde el ámbito magisterial o docente, en tanto la revista *Educación y Cultura* es un canal por donde se visibiliza la investigación gestionada por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). También, desde Bogotá, como tercer y cuarto foco, respectivamente, se suma la investigación universitaria y pública que se realiza desde la Universidad Pedagógica Nacional y que se presenta a través de la *Revista Colombiana de Educación* y las revistas *Nodos y Nudos* y *(Pensamiento, (Palabra)... Y Obra*, y la investigación universitaria privada que presenta la Pontificia Universidad Javeriana por medio de la revista *MAGIS* y la revista *Signo y Pensamiento* y la Universidad de la Sabana mediante la revista *Educación y Educadores*. El último foco hace referencia al ámbito internacional, ya que se tiene en cuenta la producción académica investigativa publicada en *Perfiles Educativos* y la *Revista del IICE*, ambas desde la investigación universitaria pública, la primera de la Universidad Autónoma de México y la segunda de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Estos cinco focos, como cada una de las revistas nombradas, tiene una cuota en la muestra representativa para analizar, cuota que no ha sido necesariamente igual entre ellas en términos de número de publicaciones que participan en la muestra, pues la selección intencionada hace énfasis en la semántica del título y la pertinencia

y la disposición temática relevante para el análisis de la relación *diferencia-enseñanza*. No obstante, analizar la producción académica especializada en revistas de enseñanza y pedagogía, en términos de sus focos de producción y publicación investigativa, donde se implique la relación *diferencia-enseñanza*, permitiría un análisis institucional desde las prácticas discursivas y sociales y los elementos imperativos, exhortativos, reflexivos y argumentativos, expresivos y simbólicos que circulan en la evidencia manifiesta. Este tipo de análisis solo cabe como señalamiento referencial y propositivo para un trabajo otro que, al mismo tiempo, terminaría por nutrir con su aporte la indagación por la relación *diferencia-enseñanza*, entonces, con un aliento institucional.

Ahora bien, luego de exponer algunos indicadores estadísticos basados en las diez revistas presentadas al inicio y la descripción de sus focos de producción, cabe recoger la pregunta-problema en sus tres formulaciones, a saber, por qué se hace exigencia un nuevo paradigma sobre la realidad y el comportamiento del hombre, sus condiciones de posibilidad, su lugar de enunciación en el discurso y la viabilidad para el cambio, desde la consideración del modo originario de la *diferencia*, la *enseñanza* y sus relaciones. En otras palabras, ¿los textos abordados como muestra representativa para analizar presentan, desde su lugar de enunciación de la *diferencia* y sus condiciones de posibilidad, la exigencia de una nueva forma de concebir la realidad y el comportamiento del hombre? Esta es la orientación para la cual los hallazgos que la revisión de contenido de los veintisiete (27) textos seleccionados como muestra representativa debe proveer elementos relevantes, con tal de evaluar la posibilidad de un nuevo paradigma ontológico-ético fundamentado en/sobre la *diferencia*, con implicaciones directas en/sobre la *enseñanza*.

2. Hallazgos.

La muestra representativa de veintisiete (27) textos para analizar se descubre compleja por la diversidad y el entreveramiento de temáticas. Por tal razón, la muestra se divide en siete conjuntos que, aunque interrelacionados, se analizarán por separado, a saber: a. *Cultura*, b. *Lo social*, c. *Lo Político*, d. *Profesorado*, e. *Enseñanza, pedagogía y educación*, f. *Lenguaje* y g. *Ontología*. Cada conjunto no tiene, necesariamente, un grupo específico de textos, ya que en algunos casos el texto

adquiere relevancia semántica y temática para más de un grupo, por esto el desarrollo de algunos autores encontrarán lugar en varios grupos temáticos enriqueciendo de esta manera los tópicos.

Ahora bien, tanto la división de los conjuntos, en específico, como el trato de cada uno de los textos, en general, parten de una exégesis propedéutica por la cual se llega a la selección de un referente al modo de una categoría que, tomada por principal y sobre la cual gira la *diferencia*, permite ubicar una intencionalidad del autor y un posible planteamiento sobre los cuales discurren las implicaciones relevantes para la relación *diferencia-enseñanza*. Esto indica, al mismo tiempo, que la categoría seleccionada no es, en un modo objetivista, necesariamente la principal del texto, al igual que la intencionalidad y el planteamiento atendidos que ofrece el presente análisis; la validez y la legitimidad de la posible lectura de cada texto se afianzará en la evidencia textual que se presente y sus implicaciones lógicas que bien quedan abiertas a la re-interpretación y a la re-significación del lector interesado. Así, habiéndose desarrollado la selección del referente y la intención/planteamiento de los textos pertinentes para cada grupo, se ofrecerán una serie de conclusiones sobre los hallazgos referentes las condiciones de posibilidad y los lugares de enunciación con los cuales se llega a fundamentar la realidad y el conocimiento (saber) por medio de la *diferencia* y, con ello, la *enseñanza*.

a. Relación *diferencia-cultura*.

Para empezar, el grupo *Cultura* es el más amplio y se configura con once (11) textos (Camargo y Hederich (1992), De Zubiría (2002), Grosso (2006), Melo (2007), Guevara y Guido (2008), Espinosa (2012), Pérez (2013), Cárdenas y Urueta (2014), Castiblanco, López y Valenzuela (2014), Sarrazin (2018), y Jiménez y Montecinos (2019)) que representan el 40.7% de la muestra representativa. Ocho (8) de estos textos remiten a otros grupos de la muestra por lo que podemos decir que la relación *diferencia-cultura* se torna relevante en la investigación especializada sobre la enseñanza y la pedagogía en relación con tópicos como el político, por ejemplo, desde los derechos, y en relación con los estatutos de post-colonialidad, la lengua, el profesorado, la escuela y la diversidad, entre otros. Ahora bien, es Melo (2007) quien llega a conjuntar en una definición las diversas impresiones sobre cultura que se esbozan, y lo hace de la siguiente manera:

La cultura de un país es algo vivo, que se va formando en una relación activa entre el pasado, el presente y el futuro y entre lo que se produce dentro y fuera

del país. La vitalidad y fuerza de una cultura está en la capacidad de mantener una continuidad con el pasado, mientras incorpora nuevos elementos y establece nuevas estructuras y equilibrios entre lo que había incorporado antes y lo que le interesa digerir ahora.

Más adelante continua diciendo:

Estos procesos [...] se realizan sin que sea posible determinar con claridad y anticipación su marcha, y resultan de la contraposición de diferentes enfoques y visiones, estrechamente relacionados con conflictos sobre la distribución del poder.

Lo dicho informa sobre el movimiento (lo vivo) que despliega la cultura como continuum entre la temporalidad y la espacialidad diferencial que en pluralidad emerge como el conflicto que rechaza y/o mantiene y que, en mucho, resulta indeterminado o, por lo menos, difuso. Esto no implica, según el mismo Melo, que se abandone o suprima “una historia y unas experiencias que dan forma a la cultura”, “influencias” y “lazos”. Y, se puede suponer que, por esto mismo, se han posicionado enunciados sobre la diversidad cultural. Cárdenas y Urueta (2014) reportan dos caminos de posicionamiento, uno jurídico-político y otro escolar.

El primer posicionamiento refiere al mismo estatus de ser humano perteneciente a la “misma especie” y con el “mismo origen” que, por tanto, y, por el cual, se “nacen iguales en dignidad y derechos” y que hiciera la UNESCO en los setentas; al estatus de raza, por ejemplo, al reconocer la afrocolombianidad el estatuto de derecho en su Congreso de 1977 y su consecuente reconocimiento constitucional de 1991; al estatus de etnia y los lineamientos para la educación indígena de 1982; a las necesidades básicas de aprendizaje que en 1990 promulgara la UNESCO, la UNICEF, el PNUD, la FNUAP y el Banco Mundial donde se hace énfasis en el carácter variable y cambiante que debía satisfacer la educación; a la reciente creación por parte del MEN de un grupo de investigación focalizado en etnoeducación en 1997; a la Sentencia 510 de 1998 de la Corte Suprema de Justicia con la cual se hace un reconocimiento de la diversidad democrática, inclusiva y participativa que reivindica la individualidad y las comunidades; al Pronunciamento Latinoamericano del 2000 y el énfasis en los procesos de mestizaje; y a la Convención sobre la Diversidad de Expresiones Culturales de 2005 que se recoge en la “interacción equitativa, compartida y de respeto mutuo. De este modo, educar en interculturalidad es “valorar al mismo tiempo las diferencias culturales y utilizarlas como recurso pedagógico” (UNESCO).

El segundo posicionamiento describe a la escuela como el lugar privilegiado para socializar identidades que, con la evolución del texto y la planificación escolar, presiona la entrada de lo diferente, como otro emergente, por ejemplo, los regionalismos, el proyecto triétnico, y, pasado el tiempo, escuelas diferenciales autónomas como la CRIC en 1971. Este tipo de presión se acelera con los convenios (el 169 de 1989 con la OTI, por citar un caso) y el marco de derecho y de función social que adquiere la educación y la escuela.

Lo anterior conlleva a Cárdenas y Urueta (2014) a plantear que:

El enunciado de la diversidad cultural en la escuela empujó hacia la inclusión educativa al abrir puertas al discurso del reconocimiento de diferencias, y posicionar como objetivo la idea que se debe reconocer las particularidades de cada sujeto.

Empero, tanto la cultura en diversidad, como los enunciados y sus posicionamientos, han llegado a sedimentar categorizaciones que delatan intencionalidades claras, tal como describe Jiménez y Montecinos (2019): la multiculturalidad o la “sumatoria de unidades aisladas diferentes” afirman el “privilegio” según sea la práctica discursiva y/o social. De aquí que el discurso de la diversidad cultural tome la efigie de la asimilación, el folklorismo, la educación intercultural crítica o el reconstruccionismo. En confrontación con los dos primeros por su lógica opuesta, el compromiso político, la transformación de procesos educativos y la vehiculización de contenidos, se manifiestan como enfoque crítico al que, si se suma la “desarticulación del modelo imperante” y la estimulación de la reflexión crítica, resulta en el reconstruccionismo que de-vela y deconstruye. Estos enfoques se complejizan, a su vez y a la par, por concepciones diversas de *multiculturalismo* y uno de sus deslizamientos y dislocaciones que han tenido un gran eco: la interculturalidad.

La configuración de Jiménez y Montecinos de *multiculturalismo* se muestra acompañada por la de Guevara y Guido (2008) donde se expresa como categoría sustantivada que describe la diversidad y con efecto en la identidad y sus criterios éticos y morales; por la de Camargo y Hederich (1992) que desde la concepción de “eco-cultura” lo nutre al privilegiar el medio físico, la actividad económica, la organización social y las prácticas de crianza, desde una noción de equilibrio basado en la frecuencia y la efectividad, que pretende ser puntal de un aprendizaje vital; por la de Espinosa (2012) que lo caracteriza como “discurso y realidad de las minorías”;

y por la de Castiblanco, López y Valenzuela (2014) que lo valora desde la experiencia, lo nuevo y los “espacios de debate, discusión y reflexión”.

Las críticas más asiduas al multiculturalismo se entretajan a partir de la sustantivación de minorías (*diferencias*) a las que resulta efectivo gestionar, una cognición basada en lógicas del déficit y la compensación desde la objetivización. Cosmovisiones cerradas perfilan el pensamiento como un proceso estructurable que gestionar como inclusión, generalmente, no cabal ni suficiente, desde las políticas de acceso que son parcializadas y orientadas desde los puntos o enfoques predominantes y sus formas de organizar la heterogeneidad, con las que se incide directa e indirectamente en los proyectos y programas educativos y las prácticas discursivas y sociales.

Llama la atención que junto al carácter de las “minorías”, en Espinosa también sea visto el multiculturalismo como “proceso a través del cual alguien desarrolla competencia en múltiples culturas, diferentes patrones de percepción, pensamiento y acción”. Desde otro grupo temático, Gine, Martí, Mentado y Prats (2009) pueden aportar a la comprensión de “competencia” concibiéndola como:

[...] conjunto de saberes integrados que sobrevienen integradamente en una aptitud de enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Visto, entonces, como proceso y como competencia, el multiculturalismo se aproxima a la movilización de diferencias que, por supuesto, entran en tensión con lo dado, y presionando un entramado complejo que determina y moraliza, se acercan a la noción de espacio de movilidad que maneja Castiblanco, López y Valenzuela. Dice De Zubiría (2002):

Toda forma de educación histórica implica mecanismos y procedimientos para diferenciar personas, épocas, situaciones, acciones, objetos, etc. Implícita o explícitamente, consciente o inconscientemente, en el acto educativo clasificamos, ordenamos, priorizamos, dignificamos, alejamos, acercamos, etc. Por tanto, la diferencia y los procesos por los que la construimos son de importancia fundamental en el reconocimiento de la diversidad.

De Zubiría habla del multiculturalismo como “reconocimiento y valoración” de aquello diferente e irreductible. El espacio de movilización es, así, espacio y práctica de reconocimiento. Este reconocimiento es atribuible también a la interculturalidad. Más allá de la relación entre culturas por conservación y divulgación que le otorga Jiménez y Montecinos (2019), Guevara y Guido (2008) configuran la interculturalidad entre/en la diferencia cultural, cotidiana, personal y colectiva, con extrañamientos y como “transformación de las relaciones de poder y la construcción de los nuevos sistemas”, un reconocimiento de las diferencias que se alza como propuesta ética, no solo como diferencia y “nuevas formas de discriminación que fortalecen el estatus de minoría marginal” de Espinosa (2012) o como “competencias transversales” de Castiblanco, López y Valenzuela (2014) o como “respeto” y “construccionismo” de De Zubiría (2002), sino, más bien, y con mayor fuerza, según Grosso (2006) como diferir, el reconocer “las diferencias entramadas en las relaciones en cuanto a significación y poder como una ambivalencia irreductible, y [hacer] de ese reconocimiento activo el terreno de todos transformación social”.

Este reconocimiento y este reconocer de Grosso es “nombrar siempre las relaciones de poder constitutivas”, es “lucha por la modificación de las relaciones de poder establecidos”, es “nombrar una experiencia colonial” donde y con la cual se ha establecido el silenciamiento, la ocultación y la negación, producción de complejidad, es un “complejo histórico de asimetrías” que “ nombra identidades” y que lleva soterrada “violencia simbólica”, es un “lugar crítico puesto en movimiento”.

De este reconocimiento y este reconocer emergen nuevas formas jurídicas “para regular el acceso al conocimiento y los beneficios” como “biodiversidad” (Pérez, 2013), desde la cual se “promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva”, confrontando “eco-colonialismos” e incentivando la investigación, los valores y la crítica, v.g., de la relación humano-vida.

Es así que, como movimiento de vida, como enunciados posicionados, como categorizaciones de enfoque y conceptuales, como acción y referente del reconocer, como crítica y como nuevas formas jurídicas, la cultura se relaciona con la diferencia en la producción especializada sobre enseñanza y pedagogía. Esto ve confrontado, además, con la misma noción de identidad que se ve sedimentada, sustantivada y con la cual se movilizan relaciones de poder, como hemos visto, en el haber de la diversidad en su despliegue cultural. Desde el carácter relacional de la diferencia que expone Grosso (2006) y que advierte que “si ningún elemento del sistema posee

identidad sino por su diferencia respecto a las demás, cada elemento está marcado por todas aquellas que no son él: es decir lleva su huella”.

La huella de la diferencia que se alberga en/como identidad, como ser, no se agota (Melo, 2007), sino que se da como tarea “infinita”, “contradictoria” e “imposible”, de encontrar aquellos “compuestos por grupos o individuos diferentes y en transformación continua” en la búsqueda de esencialismo en las nociones como “raza” y “nación”, dice Melo (2007). Y, continua diciendo Melo (2007), “objetivamente esta identidad no existe, pues es una “relación social compartida”, donde “la declaración de la identidad [crea], en cierto modo, esa identidad”; en palabras de Claude Levi-Straus (1977), citado por Melo (2007), “la identidad es una entidad abstracta sin esencia real, aunque sea indispensable como punto de referencia”. Esta referencialidad converge con Derrida, como “lengua que diferencia” donde, según Grosso (2006):

Por su mismo acto de enunciación, posiciones de habla, habilitando e impidiendo al mismo tiempo, estableciendo jerarquías, hablas apropiadas y privilegiadas, hablas devotas y desgraciadas, malhablantes y silentes, la lengua impone y recrea relaciones interculturales en una sociología de clases, de etnias, de tradiciones, de naciones, de naciones, de continentes, de mercados globales.

Con lo dicho que, la movilización de vida y sus lenguajes, en reconocimiento (reconocer) y crítica, se topa de cara con la diferencia en/como identidad en un juego complejo de entramados semánticos y simbólicos, que en la relación *diferencia-cultura* y sus formaciones multiculturalistas o interculturalistas exigen referencialidad en conflicto, en lucha, temporal y espacial, para la memoria, la (re)configuración y (re)significación misma del ser de la cultura y de la diferencia. Ver la diferencia como identidad en términos de la cultura es consentir que “otro puede estar en sí mismo en el otro” (Sarrazin, 2018). Esta configuración de la alteridad y el proceso de alterización como “proceso socio histórico que permite definir la división o frontera entre un Nosotros y un Otros, y que permite imaginar una cultura separada de la otra” (Sarrazin, 2018), cuestiona las complejas estructuras de representación y significación que implican la definición y cuestiona la necesidad de cuestionar lo verdadero como “diferencia”, como “alternativa” y como lo “otro”.

Sarrazin en su *Crítica al elogio de la diversidad cultural* (2018) al poner en contacto la representación y la significación con la estética o un gusto, denominado por el autor, como diversofilia, un gusto que distingue (distinción) y que discrimina moralmente,

que se ve mediatizado por el mercado y el consumo, que selecciona según ciertos criterios que tienen a deslegitimar la misma diferencia en el proceso de satisfacer imperativos de la diferencia y la movilidad que cruza fronteras, pone de manifiesto que la diversidad cultural se ve domeñada también por pre-juicios y estereotipos sobre la “riqueza”.

Recogiendo, la relación *diferencia*-cultura en la producción académica especializada permite el encuentro íntimo de las prácticas discursivas y las prácticas sociales en torno a las relaciones de poder que, en continua lucha, demandan el reconocimiento, el reconocer y la crítica de entidades identitarias cerradas y dominantes que exigen ser nombradas y puestas en cuestión, lo cual, entre otros, vitaliza la cultura y la diferencia misma. Estos serían, en síntesis, los lugares de enunciación y las condiciones de posibilidad para establecer la relacionalidad entre *diferencia*-cultura. Sin embargo, y por ejemplo, estos posicionamientos se dan como “proyecto político epistémico de reconocer, remover y transformar posiciones diferenciales” (Grosso, 2006) disfrazadas u ocultas o como “una apuesta por un proyecto político que permita reconstruir socialmente el sentido y la experiencia educativa” (Jiménez y Montecinos, 2019). Otro sería el alcance si se comienza por consolidar un paradigma ontológico-ético fundamentado en la diferencia y con implicaciones en la enseñanza.

En la enseñanza y, por extensión, la escuela, por mencionar uno de los nichos y ecosistemas que hacen sinergia con la cultura viva, se conjugan en complejidad un sin número de referentes epistémicos y de valoraciones éticas y estéticas que se entretejen intertemporal y multidimensionalmente y que en mucho desconocemos como entender que:

Si Jiménez y Montecinos (2019) dan relevancia a la educación intercultural crítica y el reconstruccionismo, ¿qué tiempo y qué espacio le otorgan a la diferencia/identidad, ya que resaltan la importancia de los procesos de construcción de identidad? Si Cárdenas y Urueta (2014) nos aportan dos vías por las cuales entender la presión por la cual se posiciona los enunciados sobre diversidad cultural para la inclusión educativa, ¿cómo entender el posicionamiento de la vulnerabilidad y el reforzamiento de las identidades de las que hablan? ¿Cómo concebir con Camargo y Hederich (1992) el “equilibrio” de la diferencia/identidad en un medio de diferencias que se negocian desde la “eco-cultura? Espinosa (2012) hace énfasis en la legitimidad y la persuasión por idoneidad cuando hay relación con lo reducido y la jerarquía, por lo cual cabe la pregunta sobre cuál el estatus de la persona y cuál es el estatus de las relaciones en la adquisición y desarrollo de competencias en/sobre

múltiples culturas y cómo estos lugares se implican en la diferencia/identidad en, por ejemplo, el reconocimiento y la alteridad. Si Pérez (2013) llama la atención sobre la autonomía local, la conservación y la seguridad, ¿cómo se trataría la diferencia/identidad local y la posibilidad viable y práctica de la conservación? Y, por último, si Guevara y Guido (2008) critican el multiculturalismo a favor de un interculturalismo en diferencia, ¿cómo comprender que sea, según los autores, necesario “en igualdad de condiciones, en un proceso de negociación de significados”, y cómo comprender que al profesorado se le condicione a “mantener identidad con el grupo de referencia”?

Por otro lado, Sarrazin (2018) resalta la posibilidad de la diferencia/identidad de reducir la inmensa complejidad, pero, ¿qué implicaciones tiene esta reducción en términos de organización, relacionalidad y sentido? Con la propuesta de democratización (Melo, 2007) mediante un reconocimiento crítico de la identidad, supongo, o por medio de la “capacidad para reconocer, comprender y transformar” de la que habla Melo (2007), ¿cómo asentir y liar con la diferencia/identidad? Dice Melo (2007):

Todo lo local está hecho de elementos universales: nada es realmente autóctono, pues todo ha llegado de alguna parte o se ha unido a algo que ha venido de fuera.

Aunque Melo da un indicador de alteridad (como lo propone Sarrazin, 2018), la complejidad de la relación *diferencia*-cultura invita, más bien, a consentir el índice de desconocimiento de la *diferencia* y su ontología compleja. Grosso (2006) señala la “ignorancia de nosotros” y la necesidad de “salir del juego de preferencias” como el desconocimiento que:

[...] está asentado en el nivel más primario e “inferior” de nuestra vida cotidiana, y [que] desde allí se filtra hacia las formas más “elevadas de conocimiento”; de igual modo, en un esfuerzo dialéctico, estas “formas elevadas de conocimiento” presionan sobre nuestro gran desconocimiento social.

Así, es posible suponer que tanto la enseñanza, como la escuela, están inmersas en este “gran desconocimiento” que se puede encontrar, también, en la relación *diferencia*-cultura y que emerge como una teatralidad en/entre *diferencia*/identidad, una entre muchas otras teatralidades. Orientar la reflexión al campo de ético, es

orientar a unos contornos esbozados de comportamiento en/sobre los cuales se haya en posibilidad/determinación la emergencia siempre pujante de la *diferencia*.

b. Relación *diferencia*-lo social.

El segundo grupo de la división temática de la muestra representativa de la producción académica especializada sobre enseñanza y pedagogía, *Lo social*, conjunta el 27.9% de la muestra contando los esfuerzos materializados en siete (7) textos (Cataño (1984); Munévar (2008); Gine, Martí, Mentado y Prats (2009); Salazar y Vega (2013); y Pérez (2013); Gamero, Gordillo y Rivera (2014); y Belén, Coti y Luján (2016)) Estos textos tiene relación con otros grupos como el relacionado con lo político, el profesorado, la escuela y la pedagogía, la lengua y la cultura. En general, aunque no se define lo social o la sociedad, complejidades esquivas a una definición más allá de lo asociado a la interrelacionalidad entre personas, lo social se toma desde el sentido de clase social y la movilidad entre las capas sociales de un grupo más o menos definido de personas y la movilidad poblacional, específicamente los fenómenos de migración.

La clase social se configura desde/con la estratificación o aquel mecanismo que posiciona y capacita el acceso a beneficios. Este es el sentido que otorga Cataño (1984) a la noción de “clase social” refiriéndola, a su vez, a la propiedad, los ingresos y la ocupación y a los comportamientos y los valores. Así, la posición y la capacidad de acceso otorgan lugar de prestigio, profesionalización, selectividad institucional, prácticas discursivas, profundidad y amplitud del quehacer y el conocer individual/social y posibilitan aquellas oportunidades de goce de los diferentes derechos, bienes y servicios que en conjunto la sociedad permite, como lo son, la educación, la salud, el trabajo, la justicia, la cultura, etc.

No obstante, la “desafiliación” o la “ausencia de vínculos [o] la ausencia de inscripción del sujeto en estructuras dadoras de sentido” que propone Belén, Coti y Luján (2016) es aquella que impide no solo la posición o los accesos, sino que, también, entorpecen contextos de estabilidad que soporten la movilidad social en todo ámbito. Este puede ser el caso del tipo de “clase social” que se configura con la posición y el acceso que pueda detentar el “inmigrante” y que se puede esbozar, por ejemplo, desde la “escolarización previa” y el “origen de país y escuela” Gine, Martí, Mentado y Prats (2009).

Otra es la manera donde las “habilidades” y el “conocimiento”, el “ambiente en casa” que suma a los intereses, actitudes positivas, materiales y climas emocionales

de los niños, pueden aportar a los contornos de un sector social que emerge a partir de la “alfabetización emergente” o aquella dedicación en “frecuencia, calidad y suficiencia” que padres escolarizados de estratificación media-alta estimulan en sus hijos y que estudia Salazar y Vega (2013). En este caso se manifiesta no solo la afiliación, pues además de adscribirse a procesos de alfabetización, se puede suponer, rasga el promedio y construyen nuevas filiaciones que presionan posiciones y accesos, en este particular, desde la identificación de mensajes, familiarización con vocabulario receptivo, la codificación semántica y fonológica y el concepto. Como alfabetización pre-escolarizada. Salazar y Vega (2013) informan que la experiencia de la alfabetización emergente “no marca diferencias entre los niños con puntajes bajos y altos de alfabetización”.

No obstante, Cataño (1984) al resaltar las tensiones y los conflictos entre lo público y lo privado hace énfasis en la exclusividad y las acentuaciones que se dan en la educación, se parte de “un ideal de hombre” y el establecimiento de consensos. Las autonomías que pueden posibilitar o que determinan las posiciones y los accesos que permiten las clases sociales, dice Cataño (1984), se transmiten a la educación, la enseñanza y las instituciones. Las experiencias de “pertenencia”, “gratificación”, de “estilos de vida”, de “pre-juicios” y “sanciones”, “referentes de imitación y celebración”, perfilan el posicionamiento y la movilidad. Con esto que la afirmación de Salazar y Vega pueda ser algo descuidada.

Pero, entonces, ¿cuál sería la relación *diferencia-lo* social? Tanto la estratificación como la desafiliación o la filiación constructiva de nuevos contextos tienen de fondo la *diferencia* de clase. Toda posición es tal en razón de aquello otro de lo cual se diferencia y por lo cual se enuncia e identifica. De igual manera sucede con las posibilidades de acceso, que se diferencian de los impedimentos y que toman la efigie de la distinción. Esta *diferencia*, entonces, hace mella en los diversos contextos sociales, su movilidad y la experiencia que de ello se toma. Ahora bien, se pueden encontrar otros enfoques de/sobre la relación *diferencia-lo* social.

La diferencia social entrama nociones de inclusión que dan cabida a programas y planes de formación, medios y didácticas, como lo trabaja Belén, Coti y Luján (2016) en la Provincia de San Luis, Argentina, y/o que alertan desde la investigación en Barcelona de Gine, Martí, Mentado y Prats (2009) sobre la necesidad de actualización y adquisición de conocimiento en el profesorado, con énfasis en la práctica reflexiva y la práctica cotidiana, la interculturalidad e integralidad, y la adecuación curricular.

Sin embargo, como anota Belén, Coti y Luján (2016), las “nuevas formas escolares” generan segmentación: anulación, desplazamiento, desplazamiento, iteración, enrarecimiento... de la diferencia generatriz de otra diferencia, que siempre puede ser diferente y que multiplica la complejidad; los programas públicos digitales de la Provincia de San Luis posicionan y posibilitan una serie de accesos a quienes participan de ellos diferenciándolos de otros, “circuitos diferenciados según calidad y sector”. Los mismos autores reportan lo fallido que resultó en los noventa las políticas focalizadas de educación inclusiva. Como un caso similar se presenta el foco inmigrante si se trabaja desde la normalización.

Otra visión sobre *lo social* la aporta Gamero, Gordillo y Rivera (2014) que versa sobre el modo de organizar los estudiantes chilenos en la escuela, teniendo en cuenta la relación género-disciplina, donde la problemática sobre pasa los muros escolares, tomando en cuenta el estilo de enseñanza del profesorado y la marginalidad social; otra posición y otras posibilidades de acceso que se pueden concebir como “clase”.

Ahora, en suma, si atendemos a las formas jurídicas que regulan los accesos, las prácticas discursivas, las prácticas sociales y sus movilizaciones se complejizan, aún más, bajo el estatuto de los “derechos”. Con Pérez (2013) la biodiversidad en derecho toma el matiz de visibilización semántica, alfabetización en la complejidad y proyecto político. Pero en un ámbito social la consolidación, la demanda, la exigibilidad y la extensión de derechos es posible “cuando las mismas personas comienzan a ser parte de comunidades concretas, contenidos simbólicos y explicaciones políticas” Munévar (2008). Esto exige una sedimentación y sustantividad social suficiente para anclarse jurídicamente el derecho de una sociedad de derecho.

Entonces, *lo social* requiere referentes de diferencia/identidad para el ejercicio del derecho, entendido como atributo jurídico para el beneficio y el goce individual/social. La diferenciación, la segmentación, la desafiliación y la estratificación se juegan así la posición y los accesos en medio de relaciones de poder discursivas y culturales. Como en el caso inmigrante o de las pedagogías emergentes, este es el juego se transmite a la enseñanza y su corpus institucional, sobre el cual se abre en posibilidad la diferencia que resiste y que se re-crea, la diferencia que vitaliza *lo social*. En esto yace las condiciones de posibilidad y los lugares de enunciación de la relación *diferencia-lo social* en referencia a la investigación especializada sobre enseñanza y pedagogía. Más allá de una apropiación ontológica, ética o epistemológica de la *diferencia*, ella se presenta como

un fenómeno que emerge de la interrelacionalidad entre personas y sus organizaciones sociales que presionan lógicamente aperturas o dominios, entre otros, desde las *diferentes* prácticas discursivas y sociales.

c. Relación *diferencia*-lo político.

El tercer grupo para analizar y que toma como tópico el ámbito *político* se triangula con las iniciativas interpretativas y las apreciaciones de cinco (5) textos (Melo (2007); Munévar (2008); Pérez (2013); Belén, Coti y Luján (2016); y González, Hurtado y Ortega (2018)) que se configuran como el 18.5% de la muestra en análisis. Una panorámica general, pero aguda, permite asociar los textos y lo político con las estrategias de inclusión (Belén, Coti y Luján, 2016 y González, Hurtado y Ortega, 2018), la titularidad (Munévar, 2008) y el reconocimiento (Pérez, 2013).

Para dar inicio al análisis, parece pertinente recrear la historicidad de la diferencia y lo político, sirva como ejemplo el caso Colombiano, donde se definían los “bienes comunes, recursos, representaciones y modelos” (Munévar, 2008) y con la cual se demarcaron jerarquías y, con ellas, los orígenes sociales de una nueva América. Allí, entre la importancia y la urgencia, dice Munevar (2008)

Las sociedades latinoamericanas que alcanzaron la independencia formal a comienzos del siglo XIX constituían mezclas entre patrimonialismos, feudalismos y comunitarismos; es decir, unos híbridos no disueltos con las declaraciones de independencia.

Esto mella como otro lastre que, junto a la relación entre el liberalismo y las elites aristocráticas, se conjunta con el capitalismo y la colonia. Los innovados nacionalismos articulaban las concepciones de “pertenencia” con la “comparación cultural” y la “dependencia histórica” que ocuparon lugar en las ideas de la modernidad; lo tradicional adquiría connotaciones de atraso y, como su efecto, de rechazo y de renuncia, discursos que entraban en otra crisis entrado el siglo XX. Ya para los ochentas los esencialismos y las concepciones de progreso eran deslegitimadas desde la crítica. Este es el recuento que relata Melo (2007) sobre un decurso de las identidades; esta es la visión de Grosso (2006) al considerar los lastres y las marcas en las corporalidades y las voces que deja el paso a paso de los post-colonialismos.

En este profundo y amplio contexto se manifiesta la política como *acuerdo* que tiene asidero en lo social y lo cultural de lo público. El dialogo político se encuentra, entonces, orientado a las brechas sociales como responsabilidad jurídica con el otro. Así, por ejemplo, según permite inferir González, Hurtado y Ortega (2018), los lineamientos de política educativa del estado colombiano se concretizan en los cinco (5) grupos para la inclusión priorizados en la Ley General de Educación 115 de 1994 o en el ámbito de la “vulnerabilidad”, los grupos étnicos, iletrados, especiales, en violencia, en riesgo social, de frontera y los rurales dispersos, que cooptaron lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2005, se presentan como acuerdo sobre las desigualdades y los modos de restituir o compensar un deficit o sobre llevar una diferencialidad, sea el caso del grupo de Limitaciones y Capacidades Excepcionales (Ley 115). Sin embargo, en voz de Belén, Coti y Luján (2016), se “estabiliza la diferenciación creciente sin impedir la producción de nuevos excluidos”. Desde estos autores ya se había hecho énfasis en lo fallido de la “focalización” y la segmentación que ésta produce.

Aquí encontramos una forma de la aporía de la *diferencia*: buscar la inclusión produce exclusión. Con Pérez (2013) se puede ver que los acuerdos sobre el “control, acceso, apropiación [y] conocimiento” es un interés político, con nexos delicados con el espacio económico de la sociedad, lo privado y la sostenibilidad. Estos acuerdos son ordenamientos de inclusión/exclusión permeados y desbordados por “enfrentamientos históricos y simbólicos: entre lo aceptado y lo resistido” (Munévar, 2008). Por lo anterior, el *acuerdo* se puede concebir como “luchas por la titularidad y el ejercicio de los derechos humanos” (Munévar, 2008).

Aunque González, Hurtado y Ortega (2018) informan que “la estrategia educativa colombiana no está basada en las normas internacionales sobre Derechos Humanos”, Munevar (2008) reporta que:

La educación inclusiva subyace en los procesos de reestructuración política y social de una comunicada determinada y que, en consecuencia, afecta tanto a instituciones escolares como a las subjetividades de quien las integra.

Tanto la asimilación, como la extensión y la introducción, junto a una ética del cuidado que visibiliza lo excluyente (Munévar, 2008), tienden al reconocimiento “de lo diverso, de lo diferenciado, de donde emerge el sujeto situado, perteneciente a un colectivo” (Pérez, 2013), un conocimiento y una interpretación, y que tiene como referente el aula.

Este reconocimiento es, también, un cuestionar. Cuestionar al sujeto, las representaciones y las políticas de significados y de normalidad mediante el nombrar (Cfr. Grosso, 2006) lo oculto, lo invisibilizado, lo silenciado, lo diferente, la *diferencia*. Por ello González, Hurtado y Ortega (2018) ven en las pedagogía críticas lo apropiado para movilizar el plano material y lo simbólico. Con ello, lo “otro” entra en tensión, incertidumbre y esperanza. De este modo y en síntesis, inclusión, titularidad y reconocimiento se propone como una “ética de la solidaridad” y como “política[s] de la[s] diferencia[s]” para significar y legitimar (González, Hurtado y Ortega, 2018).

Con lo dicho, la relación *diferencia*-lo político adquiere lugar desde los textos revisados en con las lógicas de la historicidad de la referencialidad y el reconocimiento que permite y enriquece la dialéctica del acuerdo; condiciones de posibilidad y lugar de enunciación para fundamentar un paradigma ontológico-ético desde/con la *diferencia*. Sin embargo, las dimensiones de la aporía de la diferencia en términos de exclusión/inclusión son difusas como paradigma de la titularidad y, por tanto, como sustento ontológico, desde los autores tratados. Es por ello que, probablemente, convenga optar por los lindes éticos que cuidan de los espacios de re-configuración, re-significación y de re-organización. Esto habilita el “título” como posibilidad de participación e intervención en las políticas de las diferencias y algunos posibles lineamientos que en coherencia acompañen la enseñanza, la lucha en/por el acuerdo en un marco ético vital en/sobre la diferencia.

d. Relación *diferencia*-profesorado.

El grupo cuarto refiere al profesorado y su formación, siendo analizado principalmente desde el 18.5% de la muestra, es decir, cinco (5) textos (Gine, Martí, Mentado y Prats (2009); Espinosa (2012); Castro y Hernández (2012); Delgadillo, Guzmán y Pérez (2015); y Diez y Martínez (2019)).

Como punto previo del análisis, nos podemos situar en un hoy por hoy académico y discursivo que desde la cultura, lo social y lo político ya se implica en la diferencia y su relacionalidad. Es por esto que se afirma, con Espinosa (2012), que “la construcción social del concepto diferencia subyace a las prácticas educativas y los programas educativos”. Cada proyecto educativo que regula y recoge en el currículo ciertas intenciones educativas históricas y sociales (Espinosa, 2012), converge y confronta al profesorado desde los supuestos pedagógicos que legitiman el currículo y el quehacer en el aula. La competencia (ser competente) (Cfr. Gine, Martí, Mentado

y Prats, 2009) y varias virtudes y aptitudes deben acompañar al profesorado junto a los procesos de actualización y adquisición de conocimiento, principalmente práctico, que posibiliten el desarrollo y la resolución positiva de las situaciones en inmediatez e incertidumbre, la comprensibilidad, la transversalidad y/o la complejidad (Gine, Martí, Mentado y Prats, 2009); para ello Espinosa (2012) propone, por su parte, la necesidad de competencias interculturales para el profesorado.

Esta diferencialidad e interculturalidad en que se ve implicado directamente el profesorado se ha estudiado en el Cauca, con el compromiso de reconocimiento en/de lo/el otro. En la indagación de Castro y Hernández (2012) se debaten las problemáticas del profesorado en formación, en ejercicio y como formador de profesorado, donde: para la primera categoría, aparece la dualidad estudiante/profesor que cuestiona, pero de la que es difícil distanciarse; para la segunda, la imposibilidad de profundizar mientras la atención esta absorta en el día a día de la enseñanza que imposibilita el espacio del pensar; y, tercero, donde se visibiliza la tensión teoría-práctica en razón de las realidades escolares.

Las mencionadas dificultades se suman con Delgadillo, Guzmán y Pérez (2015) a un espacio biográfico-narrativo de análisis, al recoger los reportes de cierto número de profesores que relatan sus vivencias infantiles y cómo éstas han orientado la reflexión sobre la práctica pedagógica. Aquí, variedad de experiencias infantiles (memoria, empatía, raza, calidez, resistencia, autoimagen y corporalidad, necesidades vitales como el agua, la palabra, las influencias, el origen, el nombrar y el mote, el carácter único, el “marcar diferencia”, el incluir y el proyectar) se toman como “objetivación de realidades” “significativas” para “vivirlas, transformarlas y re-crearlas”. Según los autores (2015), “distintas narrativas de maestros distintos son impronta de su hacer y su saber”. Sin embargo, resulta curioso que Delgadillo, Guzmán y Pérez (2015) informen que el aprendizaje en interacción se da en términos de “adaptación” y “supervivencia”.

En la dualidad, entonces, el profesor se ve en una situación compleja desde su experiencia personal como en su quehacer en aula y que se exacerba en la imposibilidad del tiempo y el espacio para el pensar y la tensión entre práctica y saber. Desde el profesorado esto es, además, transferible al currículo y su “adaptación”. Desde el discurso de la inclusión, por ejemplo, las políticas de “erradicar” la desigualdad (Espinosa, 2012), permiten la aceptación y la implantación de currículos adaptados a modelos asimilacionistas, de normalización

y/o de compensación. Así, el currículo perfila la práctica del profesorado tanto como el proyecto educativo; consecuencia evidente desde lo dicho por Espinosa.

Por otra parte, la “economía cognitiva” de la que habla Espinosa (2012) y que se impulsa desde la percepción misma, la selección relevante, las similitudes y las generalidades, tiene implicaciones significativas en la construcción y la constitución de las personas de/en acción, v.g., desde los conceptos, los discursos como el igualitario y los mecanismos de posicionamiento que son basamento de las estructuras sociales. Este tipo de dificultades se suman al compromiso por una “enseñanza de las diferencias”.

Tomando en cuenta los desarrollos de Diez y Martínez (2019), las dificultades antes mencionadas se concretan en cinco dilemas en el profesorado y su formación, a saber: a. la “imagen [instalada] en detrimento de una reflexión historizada” y, con ello, el consecuente perfilamiento de los sujetos sociales; b. las diversas modalidades de culturalismo que entran en tensión desde sus usos restringidos y la imposibilidad de espacios de discusión; c. el descentramiento institucional de la escuela por el desbordamiento que ejerce el reconocimiento en lo social; d. las prescripciones del “deber ser” que desatienden la explicación y el argumento; y e. la marginalización de la didáctica de la antropología que, se asume, se inclina a la pregunta por el homo sapiens-sapiens, su pluralidad y su organización.

Con lo dicho, el haber del profesorado se dispone desde la complejidad que le atraviesa desde lo curricular y lo institucionalizado, lo epistemológico y lo político, desde las competencias y las narrativas personales, en un momento de emergencia de las diferencias y las políticas de inclusión. La misma posibilidad de la enseñanza se ve, entonces, constreñida, pero posibilitada desde el reconocimiento. Así, desde el material seleccionado un paradigma ontológico-ético más que proponerse se complejiza desde la polidimensionalidad del profesorado, complejidad que se nutre de los lugares de enunciación y las condiciones de posibilidad que se han presentado como dificultad y como dilema.

e. Relación *diferencia-enseñanza*, pedagogía y/o educación.

Por otro lado, la relación *diferencia- enseñanza*, pedagogía y/o educación se presenta como quinto grupo desde las exposiciones que hacen siete (7) textos (Garavito (1990); Cataño (1984); Guevara y Guido (2008); Zambrano (2009); Espinosa (2012); Castro y Hernández (2012); y Gamero, Gordillo y Rivera (2014)) y que corresponden al 27.9% de la muestra que se analiza. En este grupo los tres referentes a lo que se les

busca relación con la *diferencia* toman aquí un acopio indiferenciado por cuenta del poco material de la muestra que se relaciona con cada uno de modo específico y en extenso.

Una posible forma de abordar el material textual es a través de cuatro conclusiones del texto *Educación y diferenciación social en Colombia* (Cataño, 1984) que se presentan como sigue: a. “no es posible identificar la expansión educativa con movilidad social”; b. “las desigualdades sociales no obedecen a diferencias educativas”; c. “que las diferencias educativas desaparezcan no afirman que desaparezcan las desigualdades del hombre”; y d. “la educación puede ayudar a agudizar, a reproducir o a legitimar las diferencias de clase, pero no las crea”.

En principio es fácilmente asimilable que la expansión del sistema educativo no implica movilidad social en tanto obedecen a campos de despliegue humano no sincrónicos. Sin embargo, cuando menciona Cataño que las diferencias educativas no implican diferencias sociales o que el desaparecer las diferencias educativas no implican la desaparición de las diferencias en el hombre, el autor supone que la enseñanza o la educación no son productoras o receptoras de diferencias. Con Gamero, Gordillo y Rivera (2014) podemos dar cuenta que un modelo de educación intereducativo en la escuela, donde coexisten los estudiantes en la misma institución, en la entrada y salida, en recreos y eventos, pero que, para el trabajo de aula, los estudiantes están separados por género, se observa que la separación de sexos incide en la disminución de conductas disruptivas en aula por parte del estudiante, para el caso de la investigación, en una agrupación de escuelas de una misma razón social y que comparten un mismo modelo, y que, no obstante, se ven intervenidas por los caracteres docentes, como el estilo de enseñanza y el modo de comprender y aplicar la disciplina por parte del profesorado y con marginalidades circunscritas a la comunidad académica.

Tanto el docente como el entorno social de origen de la comunidad académica intervienen en la relación *diferencia-educación*. Aquí la lógica de implicación deductiva entre diferencia y hombre y sociedad en términos de educación, de Cataño, no queda exenta de producción/recepción de/en *diferencia*. Esto niega la cuarta consecuencia conclusión de Cataño y su negativa de atribuir a la educación la creación de *diferencia*. La educación, el hombre y lo social son campos coexistentes y coextensivos dialécticamente abiertos que se dan en la complejidad de/en la *diferencia*.

Ahora bien, más allá de ver la educación y la escuela como lugar que “agencia [la] socialización de identidades” (Guevara y Guido, 2008); los modelos de educación hacen cultura desde la interpretación y la política de conceptos y su elasticidad situada (Espinosa, 2012). Desde Espinosa (2012) esto permite competencias multiculturales y reformas de la enseñanza y el currículo.

Castro y Hernández (2012) por su parte orientan una visión de la “educación en diversidad” y la inclusión a las “diversas aproximaciones al saber y la realidad desde el saber” que, por ejemplo, encuentran eco en una pedagogía o “campo para pensar y actuar sobre la formación humana y lo humano, en el contexto de sus realidades sociales, económicos y culturales”. El “valor de lo subjetivo” y el “vínculo con los contextos sociales” adquieren relevancia allí.

La noción de pedagogía mencionada tiene estrecha relación con la afirmación de Zambrano (2009) al definirla como “la envoltura mutua y dialéctica de la teoría de práctica educativa por una misma persona y sobre la misma persona” “que apunta a la emergencia de un sujeto”. Aunque Zambrano se recoge en la concepción de la pedagogía como el trato sobre el “sentido de aprendizaje o enseñanza de un saber escolar” (2009) que se muestra siempre solidaria, pero no excluyente, con las ciencias de la educación como campo institucional multidisciplinar e interdisciplinar que se enfocan en la explicación, comprensión e interpretación del “acto educativo”, se nutre al mismo tiempo de la complejidad de dicho “acto”.

Esta complejidad se muestra desde la diferencia con la relación universidad, investigación y la crítica del discurso que se desplaza de un ámbito de “consenso universal”, de una “racionalidad” judicativa que oficia como tribunal y un profesorado anquilosado en dichas estructuras, a la irreductibilidad de los “lenguajes que se implican a sí mismos” en la “descripción que suprime y crea”, que presenta Garavito (1990). “Lo importante es la diferencia o el deferendo”, dice Lyotrad, citado por Garavito (1990). Esto permite suponer que la mención de que, refiriéndose Garavito (1990) a la investigación, la apertura “hacia universos discursivos diferenciales, lenguas productoras de múltiples reales y que pueden ser descifrables únicamente en su propia interioridad”, que se relaciona al decir honesto (pharresia), son una propuesta educativa viable en el aula por su énfasis ético abierto para la discursividad, en el esfuerzo de “describir” realidad, una realidad compartida en aula.

Por lo anterior, y recogiendo la exposición, la educación, la pedagogía y la enseñanza en la muestra analizada no se presentan como unidades conceptuales definidas y

descritas con un uso común. Más bien se presentan como distintos enfoques de la enseñanza-aprendizaje o del acto educativo, la reflexión que suscita y el entorno social conexas. Cabe resaltar que cada unidad discursiva, por sí misma, ya compone un amplio espectro de relaciones que acogen varias líneas de investigación y lugares distintivos de enunciación. Empero, la muestra documental revisada y en conjunto no permite ahondar en alguna de las categorías que se acompañan en este grupo de análisis. Y, aunque esto no es impedimento para analizar puntos de acopio entre estas categorías y desde los textos seleccionados como pertinentes para tal fin respecto de la relación con la *diferencia*, si se presenta la muestra como insuficiente para un trato directo y particular de cada filiación conceptual.

A pesar de la dificultad presente, una posible vinculación relacional entre la diferencia y la enseñanza, la pedagogía y la educación se expresa entre la producción/recepción de *diferencia* entre la escuela, lo social y la cultura, que toman nuevas relevancias desde la reflexión práctica y teórica que busca explicación y sentido al acto educativo. Además, estas móviles constelaciones de la diferencia se tornan aún más complejas en torno a las lógicas discursivas irreductibles que se recogen en un compromiso ético del “decir veraz”. Así, más que aclarar posturas, las condiciones de posibilidad y los lugares de enunciación referidos cuestionan la relación entre *diferencia* y la enseñanza, la pedagogía y la educación, situada y en contexto, por contarse la dificultad de transitividad del saber, la validación y la curricularización en vista a la persona y el hombre interrelacionado con otros, por cuenta de la producción/recepción de/en diferencia.

f. Relación *diferencia*-lenguaje.

El penúltimo grupo, que al igual de los anteriores se recrea en un amplio embalaje conceptual, relacional y de conjunto, con largo alcance investigativo, se afina en el lenguaje con cinco (5) textos (Grosso (2006); Melo (2007); Álvarez y Díaz (2013); Salazar y Vega (2013); y Cárdenas y Urueta (2014)) que representan el 18.5% de la muestra. En ella sobresale dos hipótesis del texto Álvarez y Díaz (2013), explícitamente, a. “cualquier experiencia de aprendizaje duradero provoca cambios neuronales en la corteza cerebral” y b. que “la L1 es fuente de interferencias en el bilingüismo”.

Si con Melo (2007) el “lenguaje siempre está cambiando” y en él se juegan relaciones de pertenencia y sujeción con las que se despliega la creencia o, en el enfoque crítico de la noción de identidad que realiza Melo (2007), “acto mismo de creerse diferentes

aunque pudiera ocurrir que eso carezca de otro fundamento que no se la propia creencia”, utilidad y/o autoengaño; si el lenguaje y su comprensión se ve como riqueza de la experiencia por la interacción con diferentes contextos, situaciones y personas en la alfabetización emergente que propone Salazar y Vega (2013); si el “posicionamiento de enunciados” empuja a escuela hacia la inclusión educativa con el reconocimiento de la diferencia , según Cárdenas y Urueta (2014); si con Grosso (2006) el “nombrar identidades” señalando sus implicaciones coloniales invisibilizadas o devaluadas y la “lengua que diferencia” desde el mismo acto de enunciación el basamento dado yace en la memoria y sus desconocimiento de la marca histórica en nuestras corporalidades y cotidianidades y la repetición; entonces, ¿qué lugar toma los cambios neuronales en el cerebro y las interferencias de un lenguaje primero, natural y nativo?

El cambio biológico (que no se reduce a lo físico-químico) que pueden ocasionar los procesos de enseñanza, implican que tanto el proceso como la enseñanza misma sean sedimentadas y puestas en movimiento en la repetición, la re-producción o la re-configuración o re-significación de una referencialidad que se mantiene.

Asimismo, la “interferencia” entendida como la “reorganización de modelos que resulta de la introducción de elementos foráneos” (Álvarez y Díaz, 2013) prioriza la configuración y la fuerza del lenguaje nativo en la interacción con elementos diferentes de otro código lingüístico, su semántica y su semiótica. Dice Álvarez y Díaz (2013) que la “L1 siempre está involucrada en el procesamiento de la L2”. Esto determina la velocidad (posibilidad) de acceso a cada código (según el estudio del léxico) y es determinada por las capacidades perceptuales y la capacidad de distinción (enfocando la atención en la fonética) y las rutinas y, con ellas, la posibilidad de reconocimiento del error (en la gramática).

Una de las notas de Grosso (2006) resalta el “hábito primario” que emerge de la instrucción o presión de un grupo o clase y que es exhaustivo, de reproducción silenciosa y transferible, o, lo que resulta lo mismo, la “gestión social del conocimiento”. La fuerza de este hábito duradero primario inserto en el lenguaje nativo de una persona, sus capacidades y sus rutinas, son las que configuran la biología cerebral y posibilitan el acceso a otros lenguajes, póngase ante la vista el de/en la diferencia. Aunque cambie el lenguaje el antecedente de aprendizaje pervive como nivel de interferencia que interviene en el “nuevo lenguaje”. Es el mismo caso para la creencia, pues, a pesar de la consideración de que el fundamento

de la creencia es la propia creencia, ésta se ve confrontada por antecedentes y realidades habituales del lenguaje.

Una cosmovisión primera sustantivada como L1 en alguna persona, al asumirse como identidad y desde su(s) organización(es), permite consentir el lenguaje de la diferencia como lucha y resistencia. Reconocer y nombrar los desconocimientos y las sujeciones de Grosso (2006) comparte el carácter militante, el sentido de proyecto y de lucha contra las identidades (imaginadas) que menciona Melo (2007). Además, con más ahínco, cierto aletargamiento de la L1 puede ser criticado desde la devastadora impronta que puede recogerse en la ruptura que está siempre en apertura y la fuerza de la re-valoración (significación) que a través del olvido o el rechazo o la actualización eclosiona lo nuevo; con esto la direccionalidad de la interferencia puede ser invertida y sintetizada en la creencia de hombre como movimiento y el volver de/en la *diferencia*, donde lo biológico también queda implicado desde la polireferencialidad polisopica posible y duradera como devenir de la existencia del hombre en lenguaje y en la experiencia de aprendizaje.

En resumen, un paradigma ontológico o ético no se plantea explícitamente, pero se puede nutrir desde el conflicto/acuerdo que, en términos de lenguaje, se juega desde el *habitus* primario de lenguaje, *habitus* nativo, y las posibilidades en ruptura y diferencia que presionan las determinaciones biológicas, las capacidades, las rutinas y, con ello, las creencias y/o representaciones. En ello se encuentra trianguladas las condiciones de posibilidad y los lugares de enunciación entre *diferencia*-lenguaje según la muestra seleccionada.

g. Relación diferencia-ontología.

El séptimo y último grupo toma como eje la *diferencia* como ontología y, por extensión y referencia al hombre, epistemología. Este grupo es conformado por el 14.8% de la muestra a través de cuatro (4) textos, a saber: Gramigna (2005); Pedreros (2011); Prada (2014); y Sarrazin (2018).

El aprendizaje depende de dispositivos de representación y de traducción, menciona Sarrazin (2018) y de desgaja de la "aproximación al universo interpretativo del otro" Pedreros (2011). Consciencia de mundo, de sí mismo y de las interrelaciones posibles en el haber de la experiencia implican a la palabra, el entendimiento y la capacidad responsable (susceptible de juicio) de dar cuenta de sus territorialidades y sus temporalidades. Tanto el "otro" como el aprendizaje suponen un visión de la

realidad que implican fundamentos lógicos y lógicas fundamentales que soportan dicha visión.

Este tipo de fundamentos y lógicas encuentran una expresión que se ejemplifica en Prada (2014) y la distinción entre músico y cantor. Allí subyace una base ontológica sobre dos apreciaciones, primero, (la realidad es o en la realidad) hay dos mundos, el material y el inteligible, y allí emerge y se despliega el hombre, y, segundo, el hombre en tanto vida digna debe acercarse al mundo inteligible como encuentro con la Belleza y la Verdad. En principio, se privilegia la Razón como medio para dicho encuentro por medio de la lógica deductiva y su correspondencia inductiva como, por ejemplo, en la secuencia matemática armónica del ritmo (*música est scientia bene modulandi*) que orienta sus esfuerzos a la perfección y la trascendencia. Y por oposición, este fin del esfuerzo racional rechaza lo material que yace en el apego al placer sensible, la aprobación, la adulación y el desconocimiento de lo inteligible. Pero cuando San Agustín “diferencia” (desplaza) lo material al campo de lo práctico, la vivencia y la experiencia en comunidad, se abre una nueva lógica como “ejecución práctica” del canto en donde se halla una relación semántica entre significado y significante (signo) y una relación pragmática entre el signo y los agentes, en la pertenencia a una comunidad y una capacidad de expresar armónico, v.g., con la entonación y el responsorio salmico, y por medio de las cuales se haya vínculo con el encuentro con la unidad trascendente y perfecta de la Belleza y la Verdad.

El caso de Prada posibilita resaltar la relevancia del estudio de la palabra como concepto y el sentido como relación, puesto que el desplazamiento y re-significación a lo práctico cambio el estatus ontológico, ético y epistemológico de lo material. Con ello San Agustín no mina la dualidad ontológica, pero sí el pre-juicio que privilegia la vía racional para el encuentro de lo inteligible y sus implicaciones directas en términos de juicio y organización. La dualidad vista como diferencia primera se trastoca, lógicamente, como diferencia otra que, aunque sigue rechazando los sensualismos y la política de la aprobación, legitima la práctica en comunidad como vía de acceso a lo inteligible que busca y conserva lo armónico y que pasa por un nuevo tamiz la representación y la traducción del fenómeno práctico del coro y el canto.

Por otro lado, para Gramigna (2005) “la vida es creadora de diferencias” y, por tanto, “la existencia humana es un conjunto plural de posibilidades entre las cuales debe elegir”. Con ella el hombre:

[...] es aprehendido en su ontológica posibilidad y proyectualidad, porque la existencia está en la trascendencia de la realidad vista desde sus posibilidades. (Gramigna, 2005)

Estas posibilidades se dan desde los estadios primeros de formación. Para ello Gramigna (2005) considera que:

La condición o proceso de formación nace de la relación que se da desde los primeros instantes de vida del niño [en el] binomio madre/hijo [...] primera manifestación de la diferencia y que ritma esa energía del deseo entre potencialidad y límite.

Estas posibilidades así como la formación, dado el conflicto entre deseo y límite, se multiplican y se complejizan. Aquí, la *diferencia* se expresa como el haber semántico y plural que “declina significados un ulteriores diferenciaciones [que] desvanecen una en la otra para dar vida a nuevas”. (Gramigna, 2005) Esta concepción ontológica de la diferencia de Gramigna tiene, ella lo afirma, una “fuerte densidad formativa”. La *diferencia* como formadora se da como “como sujeto que habita y que, al mismo tiempo, lo habita” (Gramigna, 2005).

Con Gramigna la diferencia toma un asiento ontológico en la vida y el hombre que se da, de manera relevante, como ontología relacional de la formación, una capacidad primigenia de distinguir segmentos y de generar sentido. De allí sus necesarias implicaciones éticas y epistémicas que se relacionan con las rupturas, la confusión, la ambigüedad, la marginalización, etc. Este horizonte de sentido lo afirma Gramigna sobre la enseñanza cuando habla sobre una educación estética de la mirada, para una mirada estética, donde predomina la valoración sobre la direccionalidad y la intensidad del conocimiento volviéndolo estético, que se ve acompañada por una pedagogía del cuidado, de la solidaridad, de la responsabilidad y de la toma de consciencia, mediante una relación “auténtica” que al tomar en consideración al otro, lo ayuda a “realizar su propio ser o a encontrarse a sí mismo” (Gramigna, 2005). Esta postura pedagógica y de enseñanza se basa en la imposibilidad de negar la diferencia.

La negación ontológica de la diferencia se funda sobre la unicidad y sobre la estabilidad de la realidad del sujeto y el saber. Pero, paradójicamente, justo esta unidad definida y estable produce esa diferencia que teme como mal radical. (Gramigna, 2005)

Fundante y subversivo, la diferencia tiene un valor ético. Su “hablar pedagógico” versaría con Gramigna (2005) en la aprehensión de las implicaciones formativas y el “trazar de nuevo líneas de significación existencias en todos los recorridos humanos”. Así, la educación como hecho y práctica social se basaría, entonces, en la “empatía que orienta la interpretación de otra especificidad del mundo” (Gramigna, 2005).

En este grupo temático seleccionado de la muestra documental, académica y especializada en enseñanza y pedagogía que se revisó, se aprecia con Gramigna, única, directa y explícitamente, las condiciones de posibilidad y los lugares de enunciación que requiere el estudio y la comprensión de la *diferencia*, por contexto, en relación con la enseñanza, como paradigma ontológico-ético con implicaciones lógicas deducibles en la pedagogía y la educación.

Los desplazamientos ontológicos-categoriales, como en el caso de Prada, resultan lógicamente decisivos en las propuestas investigativas y su incidencia en el hombre y lo social, pues modifican los ecos relacionales del hombre, en lo práctico y como saber, y, con ello, se re-significan los fenómenos que, entre otros, se pueden dar regularmente en la cotidianidad, sea el caso de la escuela; incidencia e intervención necesaria en las “aproximaciones al universo de los otros” que menciona Pedreros.

Con Gramigna un paradigma ontológico-ético se inscribe como *diferencia* que es Vida”, vida que produce (da y desvanece) *diferencia* y que se da primigeniamente en el hombre como formación, vida que cuida, cuidado ético en lo pedagógico y lo educativo de lo “auténtico” de la relación *diferencia/otro*. Su negación (*diferencia*) solo se daría si y solo si se determina la unidad en estabilidad; unidad que en situación o contexto produce *diferencia*. Con lo dicho, el mencionado paradigma es paradójico. Visto como complejidad desde Morin (2005), eco sistemas autónomos siempre abiertos, ni la paradoja ni el paradigma se cierran como afirmación y simple solución; más bien se nutren en su propio haber persistente en su movilidad.

3. Conclusiones.

El análisis de la muestra documental de veintisiete (27) textos extraídos de revistas especializadas en enseñanza y pedagogía a fin de ubicar las condiciones de

posibilidad y lugares de enunciación que permitan o que expliciten la necesidad de un paradigma ontológico-ético fundamentado en la *diferencia* con implicaciones directas en la enseñanza, a pesar de que contiene numerosas ideas para ser subrayadas y resaltadas, se puede recoger en cinco conclusiones.

Primero: la propiedad de la metodología *investigación documental* se ve confirmada por el aporte descriptivo y analítico a la interpretación de un *objeto* singular que, como referente, se cualifica como: único, sui generis, oscuro, difuso, desviado, raro, indeterminado, ambiguo, inadecuado, negativo y/o crucial, a saber, la relación *diferencia-enseñanza* fundamentada ontológicamente en/como *diferencia* que posibilita un nuevo paradigma con incidencia en lo ético, y que, además, se muestra ubicuo en la realidad, el comportamiento y el conocimiento, la lógica, el lenguaje, el fenómeno y la experiencia personal, como paradoja y complejidad sistémica y abierta.

Esto se ve justificado por la convergencia de diversas prácticas y saberes disciplinares, corrientes y enfoques que se dislocan, deslizan, que se enrarecen o se invierten, que cambian o se confirman sin posibilidad de cierre alguno, en el trato de la *diferencia*. Esta ubicuidad se presenta a su vez en/entre las temáticas seleccionadas, donde se complejizan unas a otras en término de límites y alcances.

Téngase en cuenta el vigor con que la *diferencia* se presenta en razón del discurso especializado y académico: estadísticamente solo el tres por ciento (3%) de la muestra se registra como acorde a la necesidad y la exigencia de una investigación en razón de la *diferencia* como fundamento ontológico que yace en la enseñanza, siendo la muestra el treinta y ocho por ciento (38%) de una selección de textos que tratan de manera explícita la diferencia (71 textos) y que, a su vez, representa aproximadamente el veintiséis por ciento (26.8%) de una selección acorde a un rastreo exhaustivo del tópico que atendiera a la mención de la diferencia en su título (264 textos). Así, según la masa documental revisada, el trato ontológico de la diferencia como propósito central de las investigaciones es mínimo. Aún más, es posible declarar que la *diferencia* no es atendida desde lo intuitivo y más próximo para el hombre; por ello el objeto de estudio desborda lo hallado en el análisis documental. El aporte de éste es otra posible confirmación de una relación más amplia y profunda, falta de trato académico y que, al parecer, aún se presenta lejana a la sensibilidad que de cotidiano presenta el hombre.

De igual manera el enfoque metodológico resalta la dificultad de suscribir objetivos claros y cabalmente delimitados respecto del objeto de estudio en una indagación

que se presenta resiente, para nuestro caso, en el ámbito de la investigación sobre la enseñanza, que aún queda por desarrollar desde los continuos aportes, por ejemplo, desde la academia. Desde el panorama general que ha permitido la presente reflexión, la emergencia de la *diferencia* se antoja caprichosa, empoderada y autónoma, aunque también difusa. Así, la presente tesis se da a conocer como un aporte comprometido y responsable que invita al asombro y la indagación sobre la relación *diferencia-enseñanza*.

Segundo: las estadísticas y el análisis realizado habilitan el afirmar que entre los textos de las primeras décadas del siglo XXI se ofrecen posibilidades directas de afirmar un paradigma ontológico-ético fundamentado en la diferencia entendida como vida y formación. Esto puede justificarse con el posicionamiento gradual precedente de la *diferencia* en los diversos discursos que se impulsan mayormente desde las publicaciones (revistas y textos) de los noventas en sus múltiples configuraciones. Las demás publicaciones, aunque se asientan en la semántica de la diferencia y proceden de revistas especializadas sobre enseñanza, pedagogía y educación, desarrollan líneas de experiencia y conocimiento desde otros focos conexos e implicados en la relación *diferencia-ontología-ética*, nutriendo la posibilidad de eclosión de un nuevo paradigma de/en *diferencia* para/sobre la enseñanza.

Tercero: en la mayoría de la muestra no se encuentra explícitamente la necesidad de un nuevo paradigma que fundamente la ética y la episteme del hombre contemporáneo. En la muestra analizada se identifican identidades y rasgos diferenciados y que diferencian, se relacionan situaciones y contextos en torno a los referentes identificados, se interpretan locaciones y temporalidades según sean sus referentes identificados y los supuestos que, al modo de cosmovisiones, se juegan como implicaturas, se presentan comprensiones de dichas interpretaciones y relacionalidades, y se critican (éstas) generalmente de modo propositivo, actitudes e idearios, todo ello, significativamente y en alguna medida, con referencia los términos “diferencia”, “diferente”, “diferencial(es)”, “diferenciado(a)”, “diferenciación”, “distinción” “diversidad” y/o “diversificación”.

Empero, desde la muestra revisada solamente se puede indicar un texto con las condiciones adecuadas y explícitas para incitar a un nuevo paradigma: el desplazamiento de la diferencia que al conjuntarse con la Vida implica una formación del hombre en/como diferencia que requiere una ética del cuidado y, con ello, sus exigencias a la enseñanza, la pedagogía y la educación. Esto sugiere, con

más brío, la necesidad de orientar nuestra capacidad de asombro y nuestros esfuerzos investigativos a continuar la tarea de auscultar, diagnosticar, tratar y prevenir (con mayor acierto, “prestar atención”) respecto a la *diferencia* y su relación con la/como enseñanza.

Cuarto: la relación *diferencia-enseñanza* deducida de las conexiones entre la *diferencia* y los siete nichos temáticos analizados, se funda paradigmática y compleja, principalmente, desde la concepción y/o relación de/entre *diferencia/identidad*, porque la territorialidad y la temporalidad, la representación y el sentido, la direccionalidad y la exigibilidad, la *dignitatis humanae*, en últimas, depende de ello. La mayor parte de la muestra revela esta complejidad e intenta tomar posición y desarrollarla; sus aporías y paradojas son mínimamente explicitadas en el anterior análisis (inclusión y resistencia al poder). No obstante, la principal, entendida como *diferencia/identidad*, es lo suficientemente amplia que requiere un trato a parte de la presente tesis. Se hace necesario indagar profusamente la relación *diferencia/identidad* y sus implicaciones en la enseñanza, sus campos conexos y su despliegue, con tal de avanzar en el encuadre y orientación de un paradigma ontológico-ético que implique la enseñanza fundamentada en/como *diferencia*.

Quinto: en la muestra analizada se resalta la *diferencia*, en relación con las diversas temáticas seleccionadas, como propuesta de proyecto político o didáctica o antropología compleja que permitan ver al hombre, en su diferencia, como ser de reconocimiento, enunciación, resistencia y acuerdo. Sin embargo, el proyecto ético en la muestra se hace explícito mínimamente y va más allá de la negociación y el acuerdo, puesto que privilegia espacios de alteridad y socialización. Esta cuota mínima exige ser indagada por las posibilidades que manifiesta, entre otras, como empatía y compartir, ya que se confronta con la legitimidad y validez del conocimiento y las identidades que se juegan dialécticamente en el haber humano y que se soportan en paradigmas, en ocasiones, supuestos. Por ello el ámbito ético en torno a la *diferencia* y su relación con la enseñanza debe tener un fundamento ontológico, nutriéndolo e impulsándolo.

CUARTA PARTE: ESTUDIO CRÍTICO

1. Perspectivas críticas sobre la relación *diferencia-enseñanza* y la posibilidad y viabilidad de un nuevo paradigma ontológico-ético.

Junto al florero,
también la mariposa
oye Lo Inmenso.

(modificado)
Kobayashi Issa

Vista como condición de posibilidad o lugar de enunciación, tanto las posibles limitaciones y como el posible alcance de la *diferencia* coinciden y confluyen como *uno* solo. Cada limitación cuantifica, potencia y proyecta la *diferencia* como *umbral* (salida-entrada) de tal modo que el límite es condición de posibilidad del alcance. No obstante, la *diferencia* es susceptible de tener una magnitud nula como alcance, pues una vez eclosionada puede dislocarse en una *diferencia otra* con inmediatez, máxime limitación y alcance, este último porque quedan dispuestas *todas* las posibilidades. Esta naturaleza de la *diferencia* es por la que en su despliegue se presenta esquivada, pero ubicua. Podemos contar varios modos de acercarse y tratar con la *diferencia* como sigue, teniendo en cuenta, también, el anterior análisis documental:

Aunque se usen términos relacionados como *diferente*, *distinto*, *diferenciación diferencial* o *distinguido*, la aparición del término *diferencia* en los textos analizados, y muchos otros así como en el lenguaje y las prácticas de dirección cotidianas, obedece más bien a: un *recurso diferenciador*, por ejemplo al denotar pluralidad con la terminación (*s* y *es*) o al indicar en algún modo *lo diverso*; al *proceso de diferenciar* donde se busca dar claridad sobre alguna brecha abierta y sus implicaciones y donde se privilegia, más que todo, el contraste o la comparación, ésta con algo *otro*; a la *intención de dar voz* a un sector diferenciado de la realidad sobre el que se ejerce presión y/o desde el cual se debe presionar. Por otro lado, el término *diferencia* se puede ubicar a su vez por *sinonimia*, es decir, cuando su significación puede ser equivalente con otras estructuras fónicas y gráficas, v.g., cuando se hace referencia a *otro*, *lo otro*, *los otros*, con otras composiciones que detentan *prefijos* como *a*, *anti*, *in*, *de*, *des*, *dis*, *ex*, *poli*, *pluri* y *múlti*, etc., o conforme a aquellas *parasíntesis morfológicas*

como *etnoeducación*, neologismos o *términos diferenciadores* como alteridad, abducción, bilingüismo, devenir, espejo, incertidumbre, inmersión, , minorías, nihilismo, resiliencia, rizomático, ruptura, segmentación, segregación, silenciado, terapéutico, umbral, vulnerabilidad. También ha de tenerse en cuenta aquellos *referentes* con los cuales el *sentido común* relaciona la diversidad como lo llegan a ser tradición, moral, ideología (*ismos*), religión, política, cultura, raza, etnia, etc., pues de manera indirecta o directa conocemos bien que de aquellas especies el mundo humano alberga cierta variedad; aquellos *eventos* que por su singularidad marcan diferencia respecto a un devenir o a una tendencia, por ejemplo, el apartheid, el 9-11, las revoluciones, etc.; y, fundamentalmente, aquellos *complementos*(*opuestos*) íntima e indefectiblemente relacionados y categorizados como sinónimos-antónimos entre lo que podemos contar: caos-armonía, ficción-realidad, oculto-visible, etc.

Cabe notar que en un solo término o en una sola expresión se puede acuñar más de una de las formas antes mencionadas, por lo que se requiere en el análisis interpretar el énfasis, la intencionalidad y el contexto; una dificultad evidente por la cohabitación semántica que yace en aquellos elementos del habla.

Empero, la inexorable y ubicua existencia de la *diferencia*, la frecuencia, la pertinencia, la persistencia y la significatividad de ella, posibilita una acepción ontológica desde el término, como elemento (alteridad/sedimento), fenómeno, complejidad y paradoja de la misma existencia. Percibir y ser consciente de una lógica (propia) de la *diferencia* contribuye a la re-significación y re-estructuración misma de la sensibilidad, la racionalidad y las estructuras humanas.

La dificultad presente a la hora de delimitar el problema de la relación *diferencia* y *enseñanza* y enfocar alguna expectativa sobre un estudio que pretenda restituir originalidad de los conceptos es una dificultad consecuente del uso aceptado y extendido de la *diferencia*, la selectividad histórica que ha sufrido y el reducido margen de estudios académicos especializados al respecto.

La mayoría de precedentes académicos y de estudios especializados, como hemos visto en la muestra a analizar en esta investigación documental, que toman la categoría *diferencia* desde su originalidad, su alcance y/o relevancia son pocos y no siempre atienden a su fundamento, sino, más bien, invisibilizado o silenciado en su desconocimiento, toman lugar con los fenómenos que la delatan y con los que hay que tratar. Esto históricamente ha tenido un efecto selectivo en cuanto a las concepciones ontológicas, éticas, epistemológicas y lógicas inscritas en el imaginario

del (H)ombre y la (S)ociedad. Allí el uso de la categoría *diferencia* se despliega principalmente como accidente o contingencia con lo cual se coarta y restringe su importancia y alcance. Una consecuencia de lo mencionado yace en la dificultad presente a la hora de delimitar el problema de la *diferencia* y mantenerse en él, sin ser expulsado a otros dominios atrayentes y atractivos, dejando de lado aquellos enfoques y las expectativas que pretenda restituir la originalidad de la misma (*diferencia*).

Las limitaciones que ha implicado el estudio y el trato de la categoría *diferencia* se han diseminado con naturalidad en el lenguaje y la cultura, el habla y el discurso, por lo que se complejiza la clasificación y la valoración de las estructuras lingüísticas y se dificulta su comprensión y su manejo en el re-conocimiento polisémico de su aparición, para nuestro caso, en la producción académica especializada sobre la enseñanza, la pedagogía y la educación.

Llamar la atención y orientar la mirada sobre la necesidad de estudiar la categoría *diferencia* y su relación con la *enseñanza* para aumentar los puntos de mira y sintetizar lo develado a fin de posibilitar el re-significar y el re-crear de la enseñanza permitiría, entre otros, su enriquecimiento y potenciaría los aportes que ésta puede ofrecer a la sociedad.

Podemos constatar, por ejemplo, desde la pequeña muestra documental analizada que en el discurso sobre la enseñanza o alguno de sus aspectos se trata la *diferencia* como algo que eliminar, ocultar o acoplar a una generalidad asumida desde ciertos sectores. También se presenta la posibilidad de que el discurso, en específico el discurso de/sobre la enseñanza, utilice la *diferencia* como técnica, operación y/o aplicación clasificatoria y jerarquizante según sean las actitudes y los criterios con los que se comprometa quien comunica. Otra opción que se hace explícita es la de visibilizar la *diferencia* dando voz a lo significativo de su particularidad, pero todavía queda fuera de alcance la posibilidad, como es evidente, de transformar el basamento ético y racional fundamental que permita un cambio efectivo desde la *diferencia* vista como "fundamento". Esto se infiere del número de documentos que aportan explícitamente a un nuevo paradigma ontológico-ético y de los pocos textos que conciben la diferencia como elemento relevante para un proyecto político o el desarrollo de una antropología compleja. O, se da el caso que la posibilidad efectiva de ser consciente de la relevancia originaria de la *diferencia* impida un paso adicional, dotarla de identidad y generalizarla hasta la unidad (eso sí abierta y autopoyética),

por considerar que se le estaría traicionando, puesto que, precisamente, la *diferencia* es aquello *otro* que no hace parte o solo participa como parte de la unidad.

Si se toma por cierto este antecedente, un discurso de carácter Ontológico, Ético, Epistémico, Lógico, y Metodológico sobre la *diferencia* está por elaborarse, y de estarlo, entonces, de continuarse y/o seguirse. Por lo menos desde el material revisado y las sencillas reflexiones que con esta thesis se ofrecen, la enseñanza, tan solo ubicando a la *diferencia* como particularidad, fragmento o sector que atender como contingencia y/o accidente, sin una consciencia de su naturaleza y su relevancia para el devenir del hombre, está llamada a contribuir en dicha elaboración, siendo que, por su carácter medular y co-natural en lo que toca al hombre y su(s) cultura(s), es una de aquellas privilegiadas creadoras y re-creadoras de sentido y realidad.

La enseñanza no puede eludir lo in-negable y al hombre, sus naturalezas, sus orígenes y sus utopías. Cuando se reflexiona sobre lo originario y lo fundamental, la existencia y lo que *es*, no es posible en modo alguno percibir algo que no sea *diferencia* de algo *otro*; por lo menos eso *otro* se simplifica como *diferencia* en aquel que agencia la reflexión. La *diferencia* no solo es condición de posibilidad de la *Identidad*; la *diferencia* es identidad. Esta es una constatación y una consecuencia lógica y fenoménica desde la indagación de esta thesis. Consentir una ontología de la *diferencia* es fundamental, entonces, para comprender la existencia misma de tal modo que puede asistir la eclosión de un nuevo paradigma para la enseñanza y la humanidad.

En la actualidad y en tiempos de globalización la enseñanza se desglosa del poder estatal, las elites o asociaciones cerradas y lo privado según sea el carácter particular de sus objetivos, medios y fines, configurando un hombre indolente y/o irreflexivo, manipulador o manipulado, con sordera y ceguera respecto del *otro* como de *sí mismo*, dejando de lado o banalizando la *buena* enseñanza (tomémosla al menos como integral por su referir y su caracterizar profundo, amplio y honesto) en territorios y poblaciones mayoritarias y desatendiendo la significatividad de su diferencia en/como *diferencia*.

Restituir el carácter originario para re-significar y construir a partir de allí es una necesidad y una exigencia que se hace desde lo social, la familiaridad, el hombre y de aquello silenciado e invisibilizado de la *enseñanza* y la *diferencia*.

Recordemos: hemos llegado a legitimar las condiciones y el decir para expresar que la *diferencia* es *diferencia* en tanto diferencia de aquello *otro* de lo que es diferencia,

siempre en posibilidad de ser *diferente*, es observación y práctica con sentido, siempre movimiento y teatralidad, que lleva (a) lo *otro*, que toma (de) lo *otro*, lo *diferente*, combustión y corte, creación que bulle y se condensa, *resto* o complemento, acusativo y participio que diverge fuera/dentro de lo uno (*diferente*), que en cada oportunidad de contacto o encuentro en/de diferencia se abre, posiblemente, como dialéctica, la posibilidad de lo nuevo.

De igual manera se ha habilitado el decir, en razón de la *enseñanza* y su polis copía, donde se da cuenta que es seña (acopio y/o sedimento) que se orienta con fuerza y dirección, hacia el interior, que se introduce en una acción y/o que la inicia, que acumula, transporta, cuida, que se hace carne, que enmascara, que produce, que hace combustión o que perfora, y que combina, el conocer y el conocer que se conoce del *Homo* en medio de la elección y la decisión en/como *diferencia*, seña orientada de la que se participa como *diferencia* en su elección y su decisión.

Desde lo dicho que se puede dar el decir que el *difference hominem* sea por cuanto su existencia, la del hombre, extensión de la *diferencia* en tanto es dada la existencia como *diferencia*. Asimismo, la *insignare* es hombre, sea el caso del *Homo* que conoce que conoce, seña y consciencia de la seña que lo presentan como ser judicativo y responsable. Así, como tercera “definición”, el *Homo Sapiens-Sapiens* es *diferencia* y es *enseñanza*; por extensión, el hombre es un ser dialéctico que participa de un sistema abierto de intensión y enriquecimiento.

Estas significaciones co-habitan una en la otra, algo digno de asombro, de prestar atención, aunque en la muestra documental especializada analizada se presenta el de-velar en lucha y reconocimiento, un juego de coacciones y accesos, una lógica como historicidad y dialéctica del acuerdo, la complejidad, la producción/recepción, los *habitus* como posibilidades/determinaciones y conflictos/acuerdos elementos biológicos y simbólicos de la interferencia, y aunque haya aumentado el impulso de la indagación en tiempo y producciones en el siglo XXI, la presente reflexión delinea una relación poco explorada en lo fundamental, posiblemente por su paradoja y su complejidad, que difícilmente se puede considerar desde una etapa robusta y formativa de un nuevo paradigma ontológico y ético, mucho menos en una etapa de consolidación, con mínimos éticos en la mencionada puesta en escena.

2. Perspectivas temporales y efectivas.

*¿Admirable,
aquel que no piensa: "la vida huye"
al ver el relámpago?
Matsuo Basho*

La excavación y la orientación con mayor énfasis en la presente thesis ha sido la ontológica. ¿Qué hay entonces de lo ético? Aquí consiento que lo ético se desglosa de, si no de lo ontológico, sí lo hace de los principios fundamentales o paradigmas que legislan la realidad y el modo de conocer del hombre. Por ello, cuando decimos que la *diferencia es* y es fundamento medular de la existencia, del cual participa de manera igualmente medular la *enseñanza*, es decir, desde la *una* y la *otra*, el hombre, nos debemos interrogar de manera consecuente que habría de seguir y sobre el modo de comportar-se del Sapiens-Sapiens. Este preguntar desborda la presente thesis, más aún, al encontrar que el fundamento ontológico de la *diferencia* ha sido poco explorado, por lo que podemos deducir que son otras disposiciones las que determinan los causes éticos de occidente y su contemporaneidad, lugar en que yace nuestra *enseñanza*.

No obstante, es posible esgrimir dos posibilidades a modo de propuesta. La *diferencia* y la *enseñanza* hacen una exigencia inexorable e irrefutable, de algo otro que solo se puede mostrar como identidad o, lo que es lo mismo, sedimento, punto de acopio o seña que se puede caracterizar. Aquí yace la necesidad vista como relación y, con ella, la posibilidad del encuentro de la situación y el contexto. Esta identidad que limita, autoridad y selección, es aquella *diferencia* ineludible con la que tiene que vérselas el *hombre* y la *enseñanza*. Así, ¿cómo es posible evitar que la *diferencia* se violente a sí misma vista como identidad otra en despliegue?

El carácter ficcional visto en razón de la *enseñanza* puede ser respuesta pacífica al requerimiento de la interpelación. Este carácter afianza la polidimensionalidad del sedimento o seña en tanto posibilidad. Este es un carácter hipotético. Esta es la adjetivación del silogismo aristotélico. Aquella partícula que es indecisa afirmación, aquel signo «si», que aparece en comienzo de cada premisa y que precede a la conclusión, presenta verdad en cuanto sea la verdad y aceptación de las premisas. Así, siempre abierto a cualquier hipotetismo, diálogo entre posibilidades de valor lógico, el silogismo hipotético aristotélico no cierra la realidad ni queda desnudo por

alguna lógica inexistente o simplemente arbitraria, tan solo se presenta como posibilidad siempre abierta al examen, la indagación, la interpelación, el enriquecimiento, con autoridad de re-crear y re-significar; sea comúnmente, entre otros, por la elección/decisión del “estadio del discurso”.

Esta cualidad ficcional o hipotética siempre abierta y que, además, es estímulo para la atención y el pensar, puede ser cotidiana en la *enseñanza*. Más allá de capacitaciones profesoras y reestructuraciones curriculares, dicha cualidad parte de una particular fracción lingüística a integrar en los modos de expresión. Esto puede potenciar significativas posibilidades para cada uno de los participantes del quehacer en aula. Esta cualidad puede cuartar límites como autoridades y selecciones permitiendo lógicamente la apertura de la *diferencia-enseñanza* en su dialectismo.

Otra manera de dar cabida a una enseñanza fundamentada en la diferencia es a través de climas o efectos de teatralidad. Aunque con un manejo descuidado puede llegar a la parodia, la ironía y la mofa, la representación, la dramatización y el relato, etc., de casos que visibilicen los ecos de la *diferencia* y su relevancia, pueden no solo dar cabida al replanteamiento de *lo importante* y minar la interferencia de la economía de la cognición, sino que, también, puede incitar la capacidad de innovación, de dar realidad a lo *nuevo*, y de reflexión y crítica, a partir de lo puesto en escena. Aquí tiene cabida en trabajo por medio del lenguaje gráfico como el dibujo y la historieta, los reportes biográficos-narrativos o diarios en sus diferentes configuraciones, proyectos o, en conjunto, un trabajo de portafolio reflexionado. Este carácter teatral en principio se encuentra familiarizado con lo hipotético del silogismo. Dos propuestas que pueden velar por el carácter fundamental de la *diferencia* y la *enseñanza*.

Ambas propuestas requieren a su vez de un factor determinante que, en mi opinión, son condición necesaria (y no solo suficiente) para la *diferencia-enseñanza*, a saber, el respeto y el compartir, el primero como permitir que la *diferencia* emerja y se despliegue, el segundo, como efigie del dar/recibir en el juego abierto y dialéctico. Como hipótesis, el respeto y el compartir son necesarios en un escenario de diferencia-enseñanza, por lo que participarían sin lugar a duda de un posible nuevo paradigma ontológico-ético.

3. Excurso: *diferencia-enseñanza* y pedagogía.

¡Como me gustaría
lavar el polvo del mundo
con esas gotas de rocío!
(Basho)

Podemos impulsar un nuevo paso para el *Homo*: ya que conoce que conoce, es decir, es auto-consciente, es posible que conozca su auto-consciencia: un tercer nivel de consciencia que entabla diálogo con la autonomía y que es susceptible de ser visto como lugar de la pedagogía. Esto podría ser indagado, por ejemplo, desde aquello que acompaña la reflexión *en* y *sobre* la acción, en el aula y como vida en existencia (para el caso y desde cierto punto de vista del profesor). En este caso la *pedagogía* sería extensión de la *diferencia* y se cuece en/como *enseñanza*. Así, junto al *difference hominem* el “hombre pedagógico”.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA, F. (2014). (Reseña) La aventura de la filosofía francesa a partir de 1960. Badiou, A. *Revista de Filosofía moderna e contemporánea*, 109-111.

ÁLVAREZ, H. Y DÍAZ, G. (2013) Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educación y Educadores*, 16(2), 209-228.

BELÉN, C., COTI, A. Y LUJÁN, M. (2016) La diversificación educativa y la segmentación social. Signos de una época de nuevas desigualdades. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 287-304.

BOOM, M. (2003) La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: *Pedagogía y Epistemología*. Magisterio.

CAMARGO, A., Y HEDERICH, C. (1992) Cultura y educación: hacia una pedagogía diferencial. *Revista Colombiana de Educación*, 25.

CÁRDENAS, M. Y URUETA, C. (2014) Diversidad cultural en la escuela pública colombiana 1960-2010. *Educación y Ciudad*, 26, 117-130.

CASTIBLANCO, J., LÓPEZ, M. Y VALENZUELA, J. (2014) Convivencia en la escuela, desafíos en un contexto de globalización, multiculturalismo y estandarización en medio de la diversidad. *Educación y Ciudad*, 26, 65-76.

CASTRO, G. Y HERNÁNDEZ, U. (2012) El saber del maestro en contextos de diversidad socio-cultural: recuperación de las experiencias pedagógicas desde la interacción en red. *Nudos y Nodos*, 32, 26-38.

CATAÑO, G. (1984) Educación y diferenciación social en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 14.

CHEVALLARD, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique, Argentina.

DELGADILLO, I., GUZMÁN, B., Y PÉREZ, L. (2015) Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 205-222. (2015; 69)

DERRIDA, J. (1994) La difference. En: *Márgenes de la Filosofía*. Catedra, Madrid.

DE ZUBIRÍA, S. (2002) Educación y diversidad cultural. *Educación y Cultura*, 61, 51-55.

DIEZ, M. Y MARTÍNEZ, L. (2019) La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate. *Revista del IICE*, 45, 15-30.

ESPINOSA, L. (2012) La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual. *Perfiles Educativos*, 136, 138-148.

FOUCAULT, M. El pensamiento del afuera.

----- *Theatrum philosophicum*. Tomado de: <http://www.ramwan.net/restrepo/modernidad/Foucault-Theatrum%20Philosophicum.pdf>

GAMERO, G., GORDILLO, E. Y RIVERA, R. (2014) Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443.

GARAVITO, E. (1990) De la cultura universal a la cultura diferencial. *Educación y Cultura*, 21, 50-58.

GINE, N., MARTÍ, E., MENTADO, T. y PRATS, M. (2009) Nuevos retos para el profesorado de secundaria obligatoria: formación permanente para la atención a la diversidad en las aulas. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 03(2), 67-88.

GÓMEZ C., A. (2012) Los orígenes del género Homo. Una exploración de la innovación como motor evolutivo. *Revista de arqueología Nivel Cero*, N° 13.

GONZÁLEZ, J., HURTADO, L. Y ORTEGA, P. y (2018) Lineamientos de política educativa: entre la diferencia y la desigualdad, 34, 129-144.

GRAMIGNA, A. (2005) La epistemología de la diferencia en la formación educativa. *Perfiles Educativos*, 108, 70-94.

GROSSO, J. (2006) "Un Dios, una raza, una lengua"* Conocimiento, sujeción y diferencias en nuestros contextos interculturales poscoloniales. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 34-67.

GUEVARA, R. Y GUIDO, S. (2008) Configuración de un Programa de Investigación sobre Educación y Diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 196-216.

HEIDEGGER, M. La proposición del fundamento.

JIMENEZ, F. Y MONTECINOS, C. (2019) Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 24(12), 105-128.

- MELO, J. (2007) Identidad y diversidad: el dilema de las bibliotecas. *Signo y Pensamiento*, 50, 191-210.
- MORIN, E. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.
- MUNÉVAR, D. (2008) Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 36-57.
- MUÑOS, D. (2013) Nietzsche y los filósofos de la diferencia. *Franciscanum*, 159, 17-56.
- PEDREROS, R. (2011) Compromisos ontológicos y epistemológicos en el estudio de situaciones de equilibrio en comunidades culturalmente diferenciadas. *Educación y Ciudad*, 21, 7-28.
- PEREZ, M. (2013) Concepciones de biodiversidad: una mirada desde la diversidad cultural. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12, 133-151.
- PRADA, G. (2014) Sobre la distinción entre músico y cantor en el pensamiento de Agustín de Hipona. (*Pensamiento*), (*Palabra*)... *Y Obra*, 12, 7-19.
- QUICENO, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- RIBEIRO, C. "Pensamiento del afuera", conocimiento y pensamiento en educación: Conversaciones con Michel Foucault. *Praxis Pedagógica*, 13(14), 107-126.
- ROLDÁN, J. (2011) La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En: *La investigación en ciencias sociales*. Universidad Piloto de Colombia, Bogotá.
- SALAZAR, L. Y VEGA, L. (2013) Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores*, 16(2), 311-325.
- SARRAZIN, J. (2018) Crítica al Elogio de la Diversidad Cultural. *Signo y Pensamiento*, 72(37), 1-13.
- SHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales como actúan*. Paidós, Buenos Aires.
- ZAMBRANO, A. (2009) Ciencias de la educación y pedagogía: especificidad, diferencia y multireferencialidad, *Educación y Cultura*, 84, 8-16.