
HACIA UNA POSIBLE EPISTEMOLOGÍA DE LAS DIFERENCIAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Lorena Godoy Peña*
lisabelgp@gmail.com
(UPLA, Chile)

Recibido: 15/01/2014

Aprobado: 19/03/2014

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito resaltar las aproximaciones ontológicas sobre las tensiones mismidad/otredad, como articulación posible entre lo arqueológico y lo genealógico. Desde una revisión documental hermenéutica se analizan algunos de los aportes más relevantes que desde los estudios culturales y postcoloniales se han formulado respecto de la categoría de diferencia en la reflexión filosófica en diálogo con la educación. La noción de diferencia nos lleva a su connotación epistémica, a la historia pluridisciplinar de los mestizajes que se convierte en una base para la reflexión sobre la educación. Asimismo, el problema del margen impone la toma de conciencia sobre los giros sociales de las llamadas éticas aplicadas, poniendo en un movimiento de apertura los metadiscursos y anudamientos instituidos históricamente entre saber, poder y estrategias micropolíticas de normalización, que se atraviesan desde el campo bio-médico para reproducirse en los de la pedagogía, la didáctica y las metodologías de enseñanza.

Palabras clave: epistemología; filosofía de las diferencias; educación; estudios post-coloniales; estudios culturales.

* **Lorena Godoy Peña.** Académica de la Universidad de Playa Ancha. Doctoranda en el Programa de Estudios Americanos en FLACSO/Argentina. Egresada de la Especialidad Pensamiento y Cultura de la Universidad de Santiago de Chile. **Universidad de adscripción:** Universidad de Playa Ancha (UPLA), Valparaíso, Chile.

TOWARDS A POSSIBLE EPISTEMOLOGY OF THE DIFFERENCES IN EDUCATIONAL CONTEXTS

ABSTRACT

The objective of this article is to improve the ontological approximations of the self/otherness, as well as possible articulation between the archaeology and genealogy. From a hermeneutic documental revision, some of the most relevant contributions (that from cultural and postcolonial studies have been formulated) on difference in category of the philosophical dialogue reflection with the education are analyzed. The notion of difference leads to its epistemic connotation- the application of it to different fields is the base for the debate on education. In the same way, the margin problem imposes a debate on social swirls of applied ethics, setting in an opening movement the meta-speeches and the tightness instituted between knowledge, power, and micro-politic strategies of normalization- all of which go from the bio-medical field to pedagogy, didactics, and educational methodologies.

Key words: epistemology; philosophy of differences; education; post-colonial studies; cultural studies.

VERS UNE POSSIBLE ÉPISTÉMOLOGIE DES DIFFÉRENCES DANS DES CONTEXTES ÉDUCATIFS

RÉSUMÉ

Cet article a pour but de dépasser les approches ontologiques sur les tensions identité/altérité, en tant que liaison entre le domaine archéologique et le domaine généalogique. Sur la base d'une révision documentaire herméneutique, ont été analysées certaines des contributions les plus pertinentes formulées à partir des études culturelles et postcoloniales en ce qui a trait à la catégorie de la différence dans la réflexion philosophique en dialogue avec l'éducation. La notion de différence renvoie à sa connotation épistémique ; à l'histoire pluridisciplinaire des métissages qui devient l'une des bases pour réfléchir à l'éducation. De même, le problème de la marge suscite une prise de conscience sur les tournures sociales des dites éthiques appliquées, tout en mettant en mouvement

d'ouverture les métadiscours et renouements mis en place historiquement entre savoir, pouvoir et stratégies micropolitiques de normalisation, qui trouvent leur origine dans le domaine biomédical pour se reproduire dans celui de la pédagogie, de la didactique et des méthodologies de l'enseignement.

Mots clés : épistémologie ; philosophie des différences ; éducation ; études postcoloniales ; études culturelles.

EM DIREÇÃO A UMA POSSÍVEL EPISTEMOLOGIA DAS DIFERENÇAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

RESUMO

Este artigo tem por intuito ultrapassar as considerações ontológicas sobre as tensões mesmice/alteridade, como articulação possível entre o arqueológico e o genealógico. Partindo de uma revisão documental hermenêutica, foram analisadas algumas das contribuições mais relevantes dos estudos culturais e pós-coloniais em relação à categoria de diferença na reflexão filosófica e na educação. A noção de diferença nos leva a sua conotação epistêmica e à história multidisciplinar da miscigenação que se torna uma base para a reflexão sobre a educação. Além disso, o problema da margem impõe a tomada de consciência sobre os giros sociais das denominadas éticas aplicadas, pondo em um movimento de abertura os metadiscursos e amarrações instituídas historicamente entre saber, poder e estratégias micropolíticas de normalização, que se iniciam no âmbito biomédico e se reproduzem nos da pedagogia, da didática e das metodologias de ensino.

Palavras chave: epistemologia; filosofia das diferenças; educação; estudos pós-coloniais; estudos culturais.

Introducción

La cuestión de las diferencias ha ocupado un lugar privilegiado en la producción filosófica, cultural y antropológica de las últimas dos décadas. A partir de algunas reflexiones provenientes de la Filosofía de la Diferencia, de los Estudios Culturales y de ciertos enfoques de las Ciencias Sociales, se revela un conjunto de posibilidades para pensar la pluralidad, la diversidad y

la multiplicidad como términos relacionales, y no para designar lo peligroso o maléfico que debe ser prohibido y/o apartado.

Se trata de elaborar una discusión en torno al fundamento epistemológico de los discursos sobre **la diferencia** y que hacen de ésta su centro de atención. A estos debates concurren discursos y aportes que van desde la psicología hasta la filosofía, y que dibujan de manera problemática el horizonte comprensivo de aquello que se rotula como “diversidad”.

Resulta evidente que la educación debe asumir estas tensiones en su espesura y problemática, antes que como una temática resuelta, con el fin de fomentar una posición teórico-crítica autónoma frente a los diversos aportes de la cientificidad. De este modo, se revisan y se ponen en cuestión las nociones que se han instituido como normalidad, educación especial, diversidad, diferencia, integración, inclusión y otras que alimentan el cotidiano del educador y la educadora, tanto en el ámbito curricular como en el de las normativas y políticas educativas.

De epistemologías coloniales

En el *Discurso del método* el francés René Descartes (1637/1984) escribió: “Yo pienso, [luego] yo existo” (p. 92). Con este gesto inaugural se instala la duda como fundación de la subjetividad moderna y que, a su vez, condiciona el papel de los sentidos, los cuales *per se* no aseguran el conocimiento -engañan-, mientras no esté presente el entendimiento. Esta dualidad en la discusión entre sentidos y entendimiento es una prolongación de otras posibles dicotomías o dualidades como, por ejemplo, esencia/forma; alma/cuerpo; caos/orden; sujeto/objeto, entre otros.

De esta última dualidad -entre sujeto y objeto- se hace eco la epistemología, cuyo eje central está condicionado por el estudio de una forma de conocimiento, el científico. De manera general, la epistemología se podría definir como una ciencia de la ciencia, descartando otras formas de conocimientos válidos, asimismo funciona como demarcación entre lo que es y no es ciencia, de ahí viene la clásica distinción entre *episteme* y *doxa*.

Sin duda, la relación sujeto-objeto responde a un proyecto histórico anclado en la modernidad de corte europeo, que entra en conjunción con una

economía de corte liberal-burguesa-capitalista, produciendo un tipo de discurso y de sujeto dentro de esos límites civilizatorios. El blanco europeo se supo amo, maestro y señor, encarnó la civilización occidental; mientras que el indígena, moreno, mujer, se convirtió en el bárbaro. A partir de esta -y otras- formas de dominación se hace de América Latina un espacio de la diferencia.

Mediante la noción de *epistemicidio*, Sousa Santos (2009) define la operatoria de eliminación de los saberes alternativos al de la ciencia occidental moderna. Su perspectiva contrahegemónica frente al saber occidental moderno de la ciencia, bien pudiera definirse como una suerte de articulación del sentido (Hall, 1994), cuya propuesta crítica se construye desde dos principales movimientos que caracterizan a la Epistemología del Sur: i) la visibilización de estos conocimientos otros -la experiencia desperdiciada posible aún de rastrear, recuperar, reinventar-; y, ii) su emergencia -aparición o *presentificación*-, desde la que es posible postular un posicionamiento epistemológico plural, como apuesta crítica.

Esta alternativa contrahegemónica a la “pérdida” de saberes constituye una apuesta epistémico-política, en tanto “proyecto-propuesta” para disputar y enfrentar a la ciencia social moderna y su reducción de la riqueza del mundo. Al respecto, Sousa Santos (*op. cit.*) señala:

Entiendo por epistemología del Sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales.

Junto a ello, Hall (1994) plantea ese rescate desde una dimensión cultural capaz de generar una unión entre lo que él denomina la identificación y el intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas. El autor constantemente hace referencia a un enfoque discursivo con el cual lograría darle cierta dinámica a cuestiones que parecen estar estancadas, en este sentido se ve la identificación: “como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre en «proceso»” (p. 15). Asume una postura del concepto de identidad no esencialista, sino estratégica y posicional, por lo que no es algo estable del yo ni tampoco de un yo colectivo, en el sentido de la identidad cultural. Al respecto escribe:

El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. (1994, p. 17)

Frente a la posición fija, vertical, singular y continental desde la que históricamente se ha posicionado la epistemología dominante del Norte, la(s) epistemología(s) del Sur aspira(n) a una articulación fluida, horizontal y plural de los conocimientos otros, cuya expresión metafórica puede tomar forma desde un pensamiento archipiélago (Glissant, 2002), heterogéneo y descentrado. De ahí que se indague sobre una articulación posible, que no se opone a la idea de identificación o la de identidades, en el que se valora el interés del autor en superar los reduccionismos economicistas y psicoanalíticos, para preocuparse de la formación y prácticas discursivas que son constituyentes del campo social, campos mutuamente constitutivos pero no idénticos. En este sentido, identidad es el punto de intersección entre ellos, de ahí su dificultad.

La crítica está centrada en las posiciones subjetivas discursivas «vacías», en las que los sujetos parecen ocupar posiciones de manera no problemática y el discurso es una formación reguladora y regulada; además, en ese aspecto el cuerpo se transforma en el último refugio del «hombre». Tal como expresa Hall: “El cuerpo es construido, modelado y remodelado por la intersección de una serie de prácticas discursivas disciplinarias” (1994, p. 28).

De ahí que las epistemologías del Sur tomen una posición de resistencia, oposición e invención y, a pesar de la epistemología del Norte, cobre sentido una relación que reconstruye en su devenir una historicidad que no puede ser vaciada. Perspectiva de gran poder performativo para enfrentar la “cuestión pedagógica” en un contexto educativo otro, abierto a la pluralidad y a la diferencia.

La diferencia de la diversidad

El término “diferencia”¹ en el contexto educacional no aparece directamente evocado, sino que se alude al mismo a partir del término “diversidad”, giro terminológico a través del cual se reduce el problema de la diferencia a una única significación de carácter dicotómico o binario.

Es la expresión de la diferencia reducida al déficit y a las dificultades de aprendizaje, donde la complejidad que implica la diversidad queda desplazada e invisibilizada a través de un protocolo de intervención y los aspectos ajenos a la “normalidad” del proceso de enseñanza y aprendizaje quedan fuera del campo de lo diverso. Desde esta perspectiva -de la diferencia subsumida en la diversidad- aquello a lo que se apunta es a la equivalencia entre diversidad y déficit. Según Boggino (2010):

de lo expresado se deriva que, necesariamente, tiene que cambiar la «mirada» del docente; también se deriva la necesidad de superar un obstáculo de orden epistemológico e ideológico que deviene de la equivalencia entre diferencia y déficit. «El diferente» es el otro, pero no podemos seguir pensando de este modo si pretendemos generar una escuela democrática, si nos proponemos respetar al otro y generar aprendizajes con la mayor significatividad posible (...) [ello] conlleva romper con la equivalencia entre diferencia y déficit, ya que se trata de una representación generalizada y de mucha pregnancia, tanto en el imaginario escolar como en el imaginario social. (pp. 56-57)

¿Filosofía(s) de la diferencia?

Este debate sobre la diferencia se inscribe históricamente en una red de relaciones binarias que se desarrolla en los intersticios del pensamiento de la modernidad, partiendo por la clásica polarización dicotómica respecto de identidad/alteridad, para complejizarse a través de otras tantas dicotomías que pesan en las relaciones homogeneidad/heterogeneidad, normalidad/anormalidad, masculino/femenino, naturaleza/cultura, razón/emoción, público/privado, diversidad/diferencias, centro/ periferia, globalización/localización.

Así pues, para considerar la propia existencia en plural de las filosofías de la diferencia habrá que remontarse a un pensamiento que trata de superar, en lo posible, la tradición metafísica y trascendente del ser, cuestionando justamente la singularidad, cuya esencialidad persiguió el pensamiento socrático a través de la identidad. Para atraer hacia sí y problematizar la filosofía de lo nuevo, lo discontinuo, lo indeseable y expulsado del mundo, emerge como concepto la inmanencia, como territorio del no-mundo, de lo impensado desde las

multiplicidades. El iluminismo constituye, en ese itinerario, la culminación de la tradición filosófica metafísica, para elevar a su cúspide la condición humana, por medio de la autorrealización del intelecto y el progreso de la civilización basado en la razón científica, la generación de métodos universalistas que justifican la educabilidad masiva de los seres humanos más allá de las fronteras nacionales y de atavismos culturales que impedirían el avance de la conciencia, de la verdad, del progreso de la técnica, de la libertad y la emancipación del sujeto.

En ese sentido, Lyotard (2008) cuestiona los metarrelatos del iluminismo, por cuanto tienen de historias unificadas, instituidas por las culturas hegemónicas en forma dogmática, para legitimar un conjunto de prácticas, instituciones, autoimagen cultural, discursos que presumen totalidad y validez universal, como si ellas constituyeran verdades absolutas en sí mismas, fuera de la propia historia y de la práctica social. Los metarrelatos del iluminismo afirman sus verdades mediante la afirmación de sus negaciones y el silenciamiento y exclusión de otras tantas verdades.

Desde el falaz propósito de emancipación de toda la humanidad, se encubre la memoria del olvido de la otredad, lo que Dussel (1994) ha definido como el mito de la modernidad: la constatación de la superioridad europea, que justifica la exigencia moral de imponer el desarrollo a los más primitivos; teniendo como falso itinerario desarrollista la repetición del modelo europeo; la justificación de la violencia ante la oposición del bárbaro como guerra justa colonial y del sacrificio redentor, porque las víctimas son necesarias como medio que justifica un fin superior, de carácter mesiánico, que es la modernización; porque si el bárbaro resulta culpable de oponerse a la modernización, entonces la modernidad significa el rito de sacrificio que le permite expiar sus culpas, con su muerte o victimización.

Abandonado el mito universalista de los grandes relatos, las filosofías de la diferencia buscarán, entonces, las *micrologías* o pequeños relatos, aquellos que cobran sentido en las comunidades próximas, en los mundos de la vida cotidiana, heterogéneos, mutables, intersubjetivos, dialógicos en el reconocimiento de la necesidad y presencia del otro en la construcción de significados compartidos y el reconocimiento de la polifonía expresiva de la diferencia. Aquella que se preocupará primero por las “minorías” sexuales y culturales: mujeres, negros, indígenas, *gays*, lesbianas, enfermos mentales, niños, caracterizando la ruptura

ideológica de la *alteridad* con el modelo androcéntrico civilizatorio: hombre blanco, occidental, adulto, heterosexual, hegemónico y normal.

Bajo el neografismo *différance*, Derrida (1968) amplía, a través de una discreta marca gráfica muda -cambiar la ‘e’ por la ‘a’- la borradura que no se hace presente y que traza relaciones y tensiones invisibles entre el discurso filosófico-lógico y el empírico-lógico. A través del neologismo, analiza los significados de la voz latina *differe*, para sintetizar en *temporalización* y *espaciamento*, que difiere o suspende la satisfacción del deseo o la voluntad por un devenir-tiempo del espacio y un devenir-espacio del tiempo. El otro significado de diferir expresa el no ser idéntico, ser otro distinto.

En cambio, en la *différance* no hay esencia ni verdad, es un innombrable/impensable para la filosofía, que pone en evidencia que no existe nada al margen de relaciones de diferencias y diferendos, solo efectos de diferencias, rastros de los rastros, pues no hay ningún rastro originario. Es a partir de este giro lingüístico que Derrida cuestiona si el pensamiento nietzscheano constituye una crítica de la filosofía como “indiferencia a la diferencia” (Dreher, 2006, pp. 47-49). Desde su pensamiento de la diferencia, la deconstrucción alcanza hasta el logofonocentrismo platónico, de la pre-consciencia, que constituyó:

un movimiento y una estructura necesarias y necesariamente finitas: historia de la posibilidad simbólica *en general* (...); historia de la **diferencia**, historia como **diferencia**; que encuentra en la filosofía como *episteme*, en la forma europea del proyecto metafísico u onto-teleológico, la manifestación privilegiada, dominadora mundial de la disimulación, de la censura en general, del texto en general. (Derrida, *La escritura y la diferencia*, 1989, p. 272)

Por su parte, Deleuze y Guattari (2005), desde el pensamiento rizomático, se abren a una epistemología contraria a la subordinación jerárquica del pensamiento dicotómico, al racionalismo mecanicista, disciplinado y unitario, proponiendo una resistencia a la distribución del poder y la autoridad, como itinerario para superar los esencialismos y como una forma de antigenealogía. El rizoma no responde así a un modelo estructural, centrado en un eje como representación simbólica de un sistema opresivo. Desde su posición post-estructuralista, los autores desclasifican los sistemas arborescentes por cuanto

son jerárquicos e “implican centros de significancia y de subjetivación, autómatas centrales como memorias organizadas” (p. 21).

La conexión o relación incesante entre dos puntos, donde no hay sujeto ni objeto, apunta a una ruptura significativa desde la que emerge la encrucijada, el pasaje o tercer espacio que moviliza la construcción de sentido, la cartografía de los flujos y redes que no es reductible ni a lo uno ni a lo múltiple.

La *différance*, la diferencia, el diferendo, más que teorías traman una red de pensamiento en los aportes de Derrida, Deleuze y Guattari (2005) y Lyotard (1999), al plantearse como correlato la desarticulación del conocimiento como fiel representación de la realidad, el cambio de la perspectiva ontológica por la genealógica, como dinámica de historización, la crítica al logocentrismo. Estas filosofías de la diferencia pueden ser entendidas más como un *movimiento* de pensamiento -los *sistemas* son fijos-, de carácter nómade, archipiélago, con diferentes métodos y perspectivas; la arqueología, la genealogía, la deconstrucción, todas ellas guardan entonces una relación con las nociones de diferencia en tanto rupturas, pliegues, fragmentaciones, mutaciones y discontinuidades históricas.

Los *Cultural Studies*

Aunque el ejercicio crítico pudiera asimilar los Estudios Culturales y la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, cabe distinguir las diferentes lecturas que sobre la emancipación/resistencia asumen sus propias propuestas, lo que resulta de especial importancia para revelar el carácter afirmativo y popular que dará sentido a la reflexión del denominado culturalismo latinoamericano.

El marco de reflexión de los *Cultural Studies* de la Escuela de Birmingham se centra en la discusión acerca de la teoría tradicional y la crítica, aportando renovadas perspectivas para desentramar el significado y consecuencias de las perspectivas dogmáticas empiristas del pensamiento moderno. En ese mismo contexto, el filósofo y psicólogo Horkheimer (2003), líder del pensamiento crítico frankfurtiano, sostuvo que dichas perspectivas traducen el modo de producción industrial, inspiradas en reglas deterministas sobre las formulaciones del saber acerca de las relaciones económicas, sociales y psicológicas, cuyo carácter mecánico opera mediante proposiciones condicionales, aplicadas a una situación dada: “con la ayuda de ellas [las reglas] construimos el proceso

probable, eliminando o introduciendo el acontecimiento que ha de servir para la explicación” (2003, p. 228).

Cuestionando las estructuras reproductivas del pensamiento científico tradicional, la Teoría Crítica centrará, por tanto, su objeto de estudio en la sociedad y el desarrollo humano, desentrañando los condicionamientos que limitan la emancipación y los procesos de cambio en toda sociedad. La restitución de sentido del protagonismo histórico que le cabe a los sujetos en sus diferencias, evidencia para el pensamiento crítico las contradicciones implícitas del sistema capitalista, las tensiones y conflictos interclasistas/interculturales invisibilizados, cuyo reconocimiento y toma de conciencia son la base del desencadenamiento de las fuerzas emancipatorias en las dinámicas de cambio social: “La teoría esbozada por el pensar crítico no obra al servicio de una realidad ya existente: sólo expresa su secreto” (Horkheimer, 2003, p. 248).

Para Horkheimer (*op. cit.*) el sujeto crítico no está aislado, no es ajeno al acontecer, y si bien está determinado por sus condiciones materiales de existencia y la tensión de sus relaciones interclasistas, también es un ser situado desde su propia praxis, que se alimenta de interacciones con otros individuos y grupos, y con ellos construye su realidad, su presente histórico: “la aceptación de la invariabilidad esencial de la relación entre sujeto, teoría y objeto, diferencia la concepción cartesiana de cualquier lógica dialéctica” (p. 243).

La libertad del individuo persiste siempre y cuando no quede subsumido en la masa y/o en la voluntad del poder, pues la liberación es un proceso de toma de conciencia mediante el cual se construye una nueva sociedad, por ello el principal propósito del pensar crítico y constructivo es el de agudizar las contradicciones desde una teoría que tiende a la transformación de la totalidad social, superando la subordinación y normalización de las injusticias y la explotación, consustanciales a la estructura económico-política del capitalismo y a sus mecanismos de reproducción.

La importancia que los *Cultural Studies* concedieron a la otredad fue heredada desde las oposiciones semiológicas que se establecieron a partir de la lingüística para valorar la diferencia de significados y sus relaciones desde la oposición binaria -blanco/negro- y desde la significación que se construye en una relación dialógica con el otro. La dimensión antropológica vendría después a alimentar la reflexión, al establecer que la cultura se nutre y depende de los

procesos de significación, otorgando posiciones diferentes a las cosas dentro de un sistema de clasificación. La diferencia sería, entonces, la base de un orden simbólico que denominamos cultura, dotada de ciertas fronteras simbólicas y en cuya construcción de un orden jerárquico capitalista y colonial residiría la violencia simbólica de los sistemas de clasificación, los que pretenden mantener su congruencia desde categorías “puras” que legitiman el significado e identidad singulares de una cultura.

Inspirado fuertemente por el psicoanálisis freudiano y la teoría psicoanalista sobre el racismo de Fanon (1986), Stuart Hall (2003) desmarca de todo esencialismo el concepto de identidad, instalándolo desde una perspectiva estratégica y posicional, que supera ese núcleo estable de un yo ontológico, potenciando el reconocimiento del otro a partir del lugar que ocupa. Frente a la singularidad plantea una pluralidad cruzada e incluso contradictoria, puesta de manifiesto a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes. Las identidades en la modernidad tardía amplían su fragmentación y fracturación, en un proceso de transformación constante. Se trata de *devenir* y no de *ser*: “en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos” (Hall, pp. 17-18).

Las identidades surgen de la “narrativización del yo”, en lo imaginario y simbólico, pese a que lo ficcional no socaba su eficacia discursiva, material o política. Son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, al interior de prácticas discursivas y estrategias enunciativas específicas, dentro de modalidades de poder y, por ello: “son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: una «identidad» en su significado tradicional (es decir, una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna)” (Hall, 2003, p. 18).

Por tal motivo requieren construirse a través de la diferencia, mediante la relación con el *otro*, con lo que no es, lo que le falta, en términos derridianos, su *afuera constitutivo*. *Marcar la diferencia*, según Hall, se traduce entonces en modelar la cultura, establecer cierres, estigmatizar y expulsar cualquier cosa que desde su auto-referencia sea definido como impureza, anormalidad. Para Babcock²: (1978): “sin embargo, paradójicamente, también hace poderosa la ‘diferencia’ y extrañamente atractiva precisamente porque es prohibida, tabú, amenazante para el orden cultural. Así, ‘lo que es socialmente periférico es a menudo simbólicamente centrado” (p. 32).

Es en este punto donde los *Cultural Studies* producen un cambio de perspectiva en la criticidad al proponer una mirada ambivalente sobre la diferencia, no excluyente una de otra, ni positiva ni negativa fuera de un contexto específico, ante todo polisémica y compleja en los posibles niveles de análisis. La diferencia contribuye a producir identidades, pues los “otros” son imprescindibles para ser uno mismo. Este cambio de modulación asume una influencia directa del psicoanálisis freudiano, por cuanto *el otro* tiene de fundamental potencialidad en la vida psíquica de todo ser humano en la constitución del sí mismo, en su desarrollo temprano, en el proceso de *identificación* que Lacan define como “la mirada desde el lugar del otro” que se produce en la “etapa del espejo” en la primera infancia (Cfr.: Hall, 2005).

Especial atención dedicarán los *Cultural Studies* al análisis de las formas de representación y transmisión de estereotipos a través del discurso racializado y la visualización de la diferencia en la cultura popular, tanto en la literatura durante los siglos XVIII-XIX, como a través del cine y el comic en el XX, enfrentando la crítica hacia la repetición de la dicotomía civilizado/primitivo en la naturalización de la esclavitud, la exhibición del cuerpo o la ridiculización imitativa de los modos y modales refinados por quienes son presentados como ignorantes y faltos de cultura: “La ‘naturalización’ es, por consiguiente, una estrategia representacional diseñada para *fijar* la ‘diferencia’ y así *asegurarla para siempre*. Es un intento de detener el ‘resbalamiento’ inevitable del significado, para garantizar el ‘cerramiento’ discursivo o ideológico” (Hall, 2005, p. 428).

En síntesis, el aporte de los *Cultural Studies* en la reflexión sobre la diferencia se centra en cuatro estrategias de investigación crítica: i) las formas de construcción de la “otredad” y de la exclusión; ii) la construcción del estereotipo y sus relaciones de poder hegemónico; iii) el papel de la fantasía en el imaginario colectivo, transmitido a través de la cultura popular y sus referentes al discurso y visualidad racializada de la vida cotidiana; y, iv) el fetichismo, que representa una diferencia *patologizada* fuera de todo sistema clasificatorio de la normalidad y del orden normativo de lo que debe/no debe ser. El fetichismo constituye, por ello, una estrategia doble: “para representar y no representar el objeto tabú [el cuerpo del otro/a diferente], peligroso y prohibido de placer y deseo. Nos da lo que Mercer llama una ‘coartada’, lo que anteriormente llamamos una ‘cubierta’ o ‘una historia de encubrimiento’” (Hall, 2005, p. 438).

Estudios Culturales Latinoamericanos

Martín Barbero (1987) se interroga ¿desde dónde pensar la identidad si estamos insertos en esta concepción dualista que se mueve en la diferencia y la exclusión? Para responder a la pregunta se plantea la necesidad de explicitar, desde las culturas subalternas, la constitución de lo masivo en América Latina, desplazando el eje del debate de los medios a las *mediaciones*, o sea, a las articulaciones entre las prácticas de comunicación y los movimientos sociales a las diferentes temporalidades y a la pluralidad de matices culturales.

Primero critica la dualidad en que son pensados los procesos sociales, teniendo por un lado un nacionalismo populista obsesionado con el “rescate de las raíces” y la pérdida de la identidad -Teoría de la Resistencia-, y por otro, un progresismo iluminista -Teoría de la Diferencia- que ve al pueblo como obstáculo para el desarrollo (Martín Barbero, 1987, p. 205). Sin embargo, plantea que existe una tercera vía que consiste en que las culturas indígenas no pueden existir autónomamente ni tampoco ser anuladas por el capitalismo. Se trata de reconocer que la cultura indígena también se desarrolla.

El desconocimiento de los pueblos indígenas como parte de la pluralidad de la nación se debe a la tradición liberal y a la concepción napoleónica, en cuya visión homogénea de nación no cabe la idea de la pluralidad étnica. Frente al pensamiento de lo indígena como lo primitivo, a lo popular urbano, al barrio, se le niega la posibilidad de su existencia cultural, considerándolo como ingenuo. En su preocupación por criticar el objeto de estudio de la comunicación desde la mirada dualista -resistencia/diferencia-, que piensa lo masivo como algo puramente exterior, dejando afuera a la historia: “su opacidad, su ambigüedad y la lucha por la constitución de un sentido que esa ambigüedad cubre y alimenta [...] lo masivo en esta sociedad no es un mecanismo aislable o un aspecto, sino una nueva forma de socialidad” (Martín Barbero, 1987, pp. 247-248).

Todo es masivo, desde la educación hasta las formas de participación política, la religión, el consumo. Por lo tanto, pensar lo popular desde lo masivo no significa alienación o manipulación, sino nuevas formas de existencia y lucha. Sostiene que lo popular no se agota en la masividad, como es el caso del circo, de las fiestas, de las radios populares, etc. Martín Barbero (1987) plantea que:

Con grandes diferencias y contradicciones que atraviesan cada uno de los formatos en su modulación de lo popular algo se hace visible en su conjunto: cómo los procesos de reproducción cultural e ideológica recuperan discursos de liberación y son susceptibles de ser subvertidos en el campo mismo del consumo. (p. 255)

La expresión de lo popular y de las diferencias está allí, presente en lo masivo. El antropólogo argentino García Canclini (1989), en sus estudios sobre modernidad e interculturalidad en Latinoamérica, plantea el concepto de *hibridación*, entendiéndolo como “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p. 3).

Esa perspectiva le permitió repensar los procesos de contacto e intercambio cultural, no solo desde una larga duración histórica, sino particularmente comenzar a analizar las formas modernas de interculturalidad. Algunas de sus críticas reactualizan varias de las dicotomías que forman parte de los repertorios de clasificación normalizada en las ciencias sociales, como son tradición/modernidad, norte/sur, local/global, entre otros. García Canclini (1989) propone en su trabajo, tres hipótesis principales:

i) “la incertidumbre acerca del sentido y el valor de la modernidad deriva no sólo de lo que separa a naciones, etnias y clases, sino de los cruces socioculturales en que lo tradicional y lo moderno se mezclan”; ii) la modernidad latinoamericana puede comprenderse como “los intentos de renovación con que diversos sectores se hacen cargo de la heterogeneidad multitemporal de cada nación”; y, iii) la investigación transdisciplinaria desborda la investigación cultural. (pp. 14-15)

Para el estudio de los fenómenos de hibridación de esta modernidad diferencial, García Canclini (*op. cit.*), parte por descartar la dicotomía que separa lo culto de lo popular, debido a las dinámicas de con-fusión que implican los fenómenos comunicacionales en los medios masivos de comunicación y en la cultura urbana, lo que obliga a repensar los espacios de socialización. La hibridación cultural muestra claramente, en su opinión, tres procesos: el des/coleccionamiento, la des/territorialización de los procesos simbólicos y la

expansión de los “géneros impuros”. En el período actual de la modernidad híbrida, todas las culturas son de frontera, aunque también se reformulan las relaciones de poder, reordenando los conflictos y oposiciones entre hegemónicos y subalternos, ya que su distinción radical no siempre es visible, como tampoco su enfrentamiento. Su perspectiva de análisis respecto a las diferencias interculturales se orienta a entender cuáles son las consecuencias en el traspaso de: “una concepción vertical y bipolar a otra descentrada, multideterminada, de las relaciones sociopolíticas” (García Canclini, 1989, p. 323).

Estudios postcoloniales y subalternos

El aporte de los estudios postcoloniales, inscritos en el programa de investigación sobre colonialidad y modernidad de la Universidad de Duke, sitúa como enclave de crítica el estudio de la formación de la economía-mundo, a partir de la expansión de la modernidad europea y la implantación del sistema capitalista en el continente americano. Su producción intelectual abarca multiplicidad de campos científicos y humanísticos, que incluyen a las ciencias, la filosofía política, crítica literaria, sociología, estudios de género, historia e historiografía, entre otros.

Las obras del martiniqués Fanon (2009, 1991), desde una filosofía política para la decolonización, y del palestino Said (2002, 1997), sobre la crítica al orientalismo, permean en el debate las tesis foucaultianas del saber-poder y las preguntas sobre la posibilidad de habla que tendrían los subalternos, frente a una historia cerrada que pesa sobre la diferencia y la violencia epistémica de la dominación colonial que impone a la *otredad* una doble perspectiva, si la entendemos aisladamente como mera interioridad o exterioridad de la colonialidad. La alteridad para el negro no es el negro, sino el blanco. Las consecuencias de la colonización europea no sólo tienen un impacto psicológico, existen relaciones internas entre la conciencia y el contexto social (Fanon, 2009, pp. 101-102).

La genealogía de los estudios sobre modernidad/colonialidad articula los aportes de distintas corrientes de pensamiento que se desarrollan en Latinoamérica a partir de la década de los 60, en sintonía con los movimientos políticos de liberación nacional y los procesos de descolonización socio-cultural. En estas corrientes destacan la Teología de la Liberación, la Filosofía de la

Liberación, la Teoría de la Dependencia y la autonomización de la ciencias sociales latinoamericanas, los debates sobre modernidad y postmodernidad, la hibridación en antropología y comunicación, la influencia de los estudios culturales en el desarrollo del culturalismo latinoamericano y las mediaciones culturales. Estas articulaciones generan sinergias con los aportes en Estados Unidos del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, los Estudios Subalternos Surasiáticos, las teorías feministas europeas y chicanas, la Teoría Postcolonial y la filosofía africana. Todas esas perspectivas ponen en crisis los macro-relatos universalistas de la modernidad, instalando nuevas sensibilidades –*ethos*- y cosmovisiones que fragmentan la noción unitaria del *sistema-mundo* hacia una semiosis polifónica que abre espacios a la *heterotopía* y al *multiverso*, hacia los imaginarios de mundos posibles desde los que producir conocimiento, desde la divergencia y la búsqueda de un “paradigma otro” (Mignolo, 2001).

Quijano (2001) preocupado, a partir de las décadas del 60 y 70, por las problemáticas de la marginalidad en el desarrollo urbano americano, orienta su crítica anti-imperialista hacia los problemas vinculados al eurocentrismo, la globalización y la colonialidad del poder. Para Quijano el conflicto inscrito en la historia de América Latina y el Caribe confronta aquellas tendencias que se dirigen hacia una *reoriginalización cultural*, y otras que tienden a la represión o reabsorción de los productos culturales dentro del poder dominante en la sociedad. Conflicto que atraviesa nuestra historia como una tensión continua de la subjetividad, donde el carácter del imaginario, los modos de conocer y los de producir conocimiento constituyen una cuestión siempre abierta (2001, p. 117). Bajo el esquema de las relaciones de dominación, este autor plantea que las identidades fueron asociadas constitutivamente a jerarquías, lugares -espacio/tiempo- y roles sociales, así: “raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (2001, p. 202). Para Quijano (*op. cit.*), la constitución de Europa como nueva id-entidad y su expansión colonial al resto del mundo: “llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos” (p. 203).

Perspectiva que viene a reelaborar y a hacer más eficaz como instrumento de dominación y clasificación universal de la población mundial otro más antiguo, el dominio de género o inter-sexual.

Por su parte, Mignolo (2003) acuñó el concepto de *diferencia colonial* para referirse al sistemático mecanismo de des-clasificación de las poblaciones y los mundos sometidos a la expansión de la población y el mundo occidental. La raza ocupa un lugar central en la lógica de des-clasificación del imaginario hegemónico occidental a través del que se construye la mismidad imperial europea, contracara de la diferencia colonial. Para Mignolo, la retórica de la modernidad, oculta la lógica de la *colonialidad*; no explicita la construcción efectivamente acontecida de una exterioridad que le permitiese cerrarse sobre sí misma. El cuerpo conceptual de la colonialidad es definido por Mignolo como el lugar de enunciación que:

revela y denuncia la ceguera de la narrativa de la modernidad desde la perspectiva de la modernidad misma, y es al mismo tiempo, la plataforma de la pluriversalidad, de proyectos diversos provenientes de la experiencia de historias locales tocadas por la expansión occidental. (p. 187)

Las nociones clave que constituyen dicho cuerpo conceptual son: la articulación del sistema mundo moderno colonial; ii) la colonialidad del poder (Quijano, 2001), que articula raza, trabajo, espacialidad y necesidades de explotación del capital; la diferencia colonial y colonialidad global (Mignolo, 2001), derivada de la anterior y referida a la subalternización del conocimiento y las diferencias culturales en las estructuras globales del poder; colonialidad del ser dimensión ontológica de la colonialidad en ambos lados del encuentro y “la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro” (Maldonado-Torres, 2003³); y eurocentrismo, que representando la particular experiencia histórica local europea se implanta como modelo hegemónico global de conocimiento desde el siglo XVII (Dussel, 1994; Quijano, 2001).

Desde los estudios subalternos, Bhabha (2002) aborda la diferencia cultural para poder pensar la realidad desde sus límites o márgenes, y poner así en evidencia el dominio expansivo que el pensamiento occidental ha implantado históricamente en nombre de su supremacía cultural, “que es producida en sí misma sólo en el momento de la diferenciación” (*op.cit.*, p. 55).

Es esa autoridad de la cultura que se impone como referente de verdad, la que determina el concepto y el momento de su enunciación. El autor plantea que en el actual escenario de incertidumbre de la identificación cultural, los sistemas estables de referencia a modelos y tradiciones se ven fragmentados por la emergencia de nuevas demandas, sentidos y estrategias culturales. El reconocimiento político o no de esa emergencia viene a definir, entonces, si se trata de una práctica de dominación o de resistencia, lucha que se produce entre dos temporalidades que Bhabha (2002) define como pedagógicas y performativas. La temporalidad pedagógica tiene una enunciación teleológica o mítica, que se corresponde con el tradicionalismo, con lo instituido; la temporalidad performativa tiene carácter dinámico y móvil, política y estratégicamente desplazada, al corresponderse con lo que está siendo, el devenir de todo proceso histórico en permanente construcción y no clausurado.

A modo de apertura: de la diferencia en educación

Primero, una aclaración conceptual irreductible: en América Latina cuando en la teoría o en la praxis política en educación se aborda la diferencia subsumida en la diversidad, aquello a lo que se apunta es a la equivalencia entre diversidad y déficit, respondiendo a una perspectiva biomédica. Para Boggino (2010):

...de lo expresado se deriva que, necesariamente, tiene que cambiar la «mirada» del docente; también se deriva la necesidad de superar un obstáculo de orden epistemológico e ideológico que deviene de la equivalencia entre diferencia y déficit. «El diferente» es el otro, pero no podemos seguir pensando de este modo si pretendemos generar una escuela democrática, si nos proponemos respetar al otro y generar aprendizajes con la mayor significatividad posible (...) ello conlleva romper con la equivalencia entre diferencia y déficit, ya que se trata de una representación generalizada y de mucha pregnancia, tanto en el imaginario escolar como en el imaginario social. (pp. 56-57)

Se hace necesario, por tanto, superar la reproducción mecánica de ese paradigma mediante un enfoque genealógico, que indague en la historia de la educación especial en América Latina, focalizando -en y como principio- la descripción e interpretación de las relaciones de poder que se constituyeron en

las interacciones médico/profesora; profesor/alumno; médico/paciente, etc., en la producción del saber -psiquiátrico, médico, pedagógico, psicológico, etc., y en la objetivación de sujetos -normal/anormal; enfermo/sano; alumno/estudiante; adulto/menor; dotado/discapacitado, etc.

El camino recorrido en dicha empresa retomará sus discursos desde sus orígenes para enfocarlos en sus emplazamientos locales y ver luego cómo progresan, se transforman, afectan o son afectados por otros discursos desde sus orígenes, se generalizan, para integrarse finalmente en estrategias globales y mecanismos más generales. Es decir, permitirá delimitar un análisis ascendente en oposición a otro descendente, frecuentemente utilizado en el ámbito de las ciencias humanas y sociales.

Por ello, nuestro enfoque articula lo arqueológico y lo genealógico. Arqueológico, en la medida en que aborda el análisis de los discursos desde su coherencia interna, a partir de la especificidad misma de su lógica discursiva, desde la verdad producida por dispositivos específicos que constituyen a los sujetos de conocimiento. Y genealógico, porque incluye en esa ontología las relaciones de poder que otorgan su *ratio* a la dimensión histórica y a los procesos que la producen (Morey, 1996, p. 25). Previamente, de acuerdo con De la Vega (2010), debemos hacer una aclaración con respecto a la utilización del análisis genealógico:

No debemos ver sólo los aspectos negativos que circunscriben su análisis; es decir, en los mecanismos de normalización, en los dispositivos de poder, en las prácticas de control hay que observar, además una potencia que prohíbe, excluye o descalifica, otra que produce. Producción de saber, de placer, de subjetividad son los ejes centrales que circunscriben las prácticas actuales de disciplinamiento y control⁴. (p. 23)

Nuestro propósito es describir los contornos más visibles de aquella productividad, en un ámbito que aparece atravesado por el signo negativo de la exclusión. Más allá de los efectos de la segregación, y en concordancia con éstos, es necesario interrogar cómo penetraron en la escuela nuevos discursos y estrategias de intervención a través de la problemática de la educación diferencial o especial. Junto al niño diferencial, discapacitado o especial se introdujo al médico higienista, al psiquiatra, a la psicopedagoga, al psicoanalista,

a la estimuladora temprana, etc. Una nueva preocupación por el cuidado y la promoción de la infancia anormal surgió en el contexto escolar -no solo en él-, la cual dibujó los nuevos anudamientos entre el saber, el poder y las estrategias micropolíticas de normalización.

Según De la Vega (2010), estos discursos y prácticas constituyeron y constituyen, un complejo entramado que tiene lógicas y formas propias de articulación con el sistema educativo y efectos específicos en distintos ámbitos del cuerpo social.

Sin duda, la obra genealógica más importante sobre la anormalidad es la de Foucault, especialmente *Historia de la Locura, Vigilar y Castigar* y *Los Anormales*. Donzelot (1998) en *Policía de las familias*, siguiendo los desarrollos de Foucault sobre la prisión, ha demostrado cómo la escuela en Francia, en especial los institutos médicos-psicopedagógicos vinculados a ella, cumplió un rol fundamental en la instalación e introducción del psicoanálisis y de las modernas narrativas pedagógicas y psicológicas.

En Argentina, los trabajos de Puiggrós *et al.* (1994) permiten esbozar en el contexto de una historia de la educación, las principales vías genealógicas en la constitución de la educación especial, allí se sitúan los discursos políticos, pedagógicos, médicos, jurídicos y psicológicos que confluyeron en la edificación del sistema educativo argentino, para trazar las segmentaciones y los mecanismos de normalización elaborados en dicho país.

La propuesta-apertura aquí esbozada aspira, por tanto, a una indagatoria más profunda sobre la historización de saberes/prácticas pedagógicas del Sur, subalternas y liberadoras, que logren articularse con otros saberes/prácticas en la configuración de un posicionamiento epistemológico del Sur. Esta potencia emancipatoria de relacionamiento conocimientos/prácticas permitiría rescatar lo excluido y ampliar simbólica-materialmente lo que entendemos por “realidad social”, cuyo efecto puede contribuir a generar un movimiento de crítica y apertura con respecto a los metadiscursos sobre las diferencias y los anudamientos instituidos históricamente entre saber, poder y estrategias micropolíticas de normalización, cuya instalación ontológica desde el campo bio-médico atraviesa y se re-produce en los campos de la pedagogía, la didáctica y las metodologías de enseñanza.

Referencias

- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Madrid: Júcar.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005). *Rizoma*. Valencia, España: Pre-textos.
- Derrida, J. (1968). *La différance*. [Libro en Línea]. Disponible: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Derrida/La%20Diferencia.pdf> [Consulta: 2012, Junio 3]
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Descartes, R. (1984). *El discurso del método*. México: Porrúa.
- Donzelot, J. (1998). *Policía de las familias*. Valencia, España: Pretexto.
- Dreher, E.M. (2006). En el rastro de la Filosofía de la diferencia. En C. Skliar y Frigerio (Comps.). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: del Estante Editorial.
- Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. La Paz: Plural editores/Centro de Información para el Desarrollo, CID.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia/ Universidad del Cauca.
- Fanon, F. (1991). *Los condenados de la tierra* (J. Campos, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1961).
- Fanon, F. (2009). *Piel negra máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. México D. F., Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Glissant, E. (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona, España: Ediciones del Bronce/Planeta.
- Hall, S. (1994). Estudios Culturales: dos paradigmas. *Causas y azares, I*, 27-44.
- Hall, S. (2003). Introducción. Quién necesita identidad. En S. Hall y P. Du Gay (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (2005). El espectáculo del Otro. [Libro en Línea]. En S. Hall (Ed.), *Representation. Cultural representations and signifying practices*. [Carmelo Arias, Trad.]. London: Sage. (Trabajo original publicado en 1997). Disponible: http://esculturales.blogspot.com/2005_10_01_archive.html [Consulta: 2012, Mayo 14]
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Madrid: Amorrortu.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Liotard, J. F. (1999). *La diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- Liotard, J. F. (2008). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1979).
- Maldonado-Torres, N. (2003). *Imperio y colonialidad del ser*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, LASA. Dallas, marzo 27-29.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili.
- Mignolo, W. (2001). *El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo/Duke University.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalterno y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Morey, M. (1996). La cuestión del método. Introducción. En M. Foucault (Edit.), *Tecnologías del yo*. Barcelona, España: Paidós.

- Puiggrós, A., Gómez Sollano, M., Zemelman, H., Cueva, A., Perazza, R., Carli, S., De la Peña, S., Braslavsky, C., Pérez, H., José, S. y Ruiz, C. (1994). *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América latina. En W. Mignolo (Edit.), *El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo/Duke University.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Barcelona, España: Mondadori.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Villariño, I. (2008). *Poesía completa*. Barcelona, España: Lumen.

Notas:

1. Conviene tener presentes algunas de las definiciones en torno a la categoría de la diferencia que inspiran este trabajo al establecer ciertas rupturas epistémicas:
“Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo ‘tú’ o ‘nosotros’ no es un plural del ‘yo’. Yo, tú no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el ‘en nuestra casa’. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder.” (Lévinas, E., *Totalidad e infinito*, 1977; cfr. Skliar, C. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*, 2011, pp. 102-103).
“Sin él/ aquí/ sin él/ Su fuego susurrando” (Villariño, I. *Poesía completa*, 2008; cfr. Skliar, C. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado...*, 2011, pp. 102).
“Que el ‘otro’ no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos -yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío- no basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto” (Deleuze, G. *Diferencia y repetición*, 1988: p. 214, cfr. Skliar, C. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado...*, 2011, p. 102).
“La diferencia entre enunciados de contenido semejante, pero proferidos en distintos lugares geopolíticos de enunciación y referidos a distintos terrenos histórica y geopolíticamente constituidos (ejemplo los actuales cuatro continentes y las diferencias internas en cada uno de ellos...) es en verdad la diferencia colonial epistémica. En ella se diseña la geopolítica del conocimiento y las relaciones

asimétricas de poder que relacionan reclamos identitarios en la epistemología [...] Tanto como la fundación y condición del conocimiento". (Mignolo, W. *El Eurocentrismo...* 2001, p.19).

2. Cfr.: Hall, S. (2005, p. 422).
3. Cfr. Escobar, (2005, p. 73)
4. Las cursivas son del autor.