

# Reflexiones sobre la neutralidad en los currículos y su necesaria parcialidad democrática

Carlos Riádigos Mosquera  
*Universidad de A Coruña, Galicia – España*

## Resumen

La creciente complejidad de las sociedades hace que tratar de entenderlas sin múltiples perspectivas sea social y epistemológicamente irresponsable. Es necesario conocer lo que interviene al elaborar un discurso, como la ideología o las emociones de quien escribe. Se quiere pensar aquí cómo son esas marcas sociales y cómo se filtran en el tipo de currículos que se elaboran. La forma hegemónica de entender el mundo puede estar presente en diferentes contextos, fortaleciendo la aparición de unas realidades y grupos sociales y silenciando o debilitando otras. El resultado de esto sería material curricular público que no recoge la diversidad social y cultural sobre la que tiene que reflexionar.

**Palabras clave:** Currículo. Discurso. Hegemonía. Justicia.

## **Reflexões sobre a neutralidade nos currículos e a sua necessária parcialidade democrática**

*A crescente complexidade das sociedades faz com que tratar de entendê-las sem múltiplas perspectivas seja social e epistemologicamente irresponsável. É necessário conhecer o que intervém ao elaborar um discurso, como a ideologia ou as emoções de quem escreve. Pretende-se pensar aqui como são essas marcas sociais e como se filtram no tipo de currículos que se elaboram. A forma hegemónica de entender o mundo pode estar presente em diferentes contextos, fortalecendo o aparecimento de umas realidades e grupos sociais e silenciando ou enfraquecendo outras. O resultado disto seria material curricular público que não recolhe a diversidade social e cultural sobre a que tem que refletir.*

**Palavras-chave:** Currículo. Discurso. Hegemonia. Justiça.

## **Reflections about neutrality in curricula and the need for democratic partiality**

*As societies become increasingly complex, trying to understand them without multiple perspectives becomes social and epistemologically irresponsible. One must know what intervenes in a discourse, when it created, such as the ideology and emotions of the writer. The intention here is to think about how these social marks are, and how they are filtered in the types of curricula created. The hegemonic way of understanding the world can be present in different contexts, strengthening the advent certain social groups and realities and silencing or weakening others. The result of this would be public curricular material that does not apprehend the cultural reality it must reflect.*

**Keywords:** Curriculum. Speech. Hegemony. Justice.

## **Currículo: una cuestión social, naturalmente**

Son muchos los trabajos que, acertadamente desde la perspectiva que aquí se defenderá, debaten sobre la enorme influencia que el contexto social, muy marcado a su vez por el económico, ejercen sobre los sistemas educativos, y más en concreto sobre los diseños curriculares de estos. Los contenidos culturales mínimos que cada sociedad considera indispensables para pasar como legado a sus generaciones futuras, lejos de gozar de la unanimidad deseada por el pensamiento hegemónico, son objeto de habituales luchas y debates ideológicos, que no hacen sino demostrar la natural y necesaria diversidad intrínseca de cada sociedad. En la actualidad, la manifestación del poder hegemónico discurre por canales muy ligados a la “economización” de la vida humana, y por esto es necesario entender de qué forma esta comprensión de la realidad tiene repercusiones sobre la educación y el diseño curricular.

La fuerte influencia del gran capital en cada uno de los ámbitos de la mayoría de sociedades contemporáneas hace que aumente su poder sobre las políticas públicas de los países, y por lo tanto también en la educación, lo que condiciona seriamente la gestión democrática de ésta. El poder (no otorgado por vías democráticas) de organismos supranacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o la Organización Mundial del Comercio (OMC), asegura el proceso de sometimiento económico de la mayoría de los países del planeta y con eso su sumisión en las políticas públicas. Las multinacionales son en este contexto las grandes beneficiadas, consiguiendo la capacidad de decidir a través de los estados nacionales y su legislación buena parte de lo que debe ir reflejado y silenciado en el currículo. Esa legislación es la que favorece, por ejemplo, el oligopolio empresarial de grandes grupos editoriales presentes en Iberoamérica, quienes a través de su perspectiva de lo que es y debe ser la vida, quieren marcar las pautas del aprendizaje cultural básico en diferentes regiones con sus materiales curriculares, principalmente con los libros de texto escolares, homogeneizando los contenidos y dificultando la diversidad (Iyanga Pendi, 2003). Además, habitualmente se encuentra en el fondo ideológico de estas organizaciones y grandes grupos empresariales la imposibilidad de cambiar la realidad, como si ésta fuese un producto finalizado y la historia ya hubiese acabado (Fukuyama, 1992), dentro de un contexto en el que se quiere imponer que el pensamiento hegemónico es todo el pensamiento existente. Pero esta situación, lejos de ser una realidad pretendidamente acabada y fuera de todo debate, es un constante choque entre quienes entienden la vida desde una perspectiva meramente utilitarista y quien entiende que hay innumerables parcelas de la vida que no pueden ser

pensadas exclusivamente desde ese prisma, entre los que se encuentran personas y movimientos sociales y pedagógicos que luchan para democratizar y hacer más justas la sociedad y la educación.

Esa influencia de organismos como la OCDE, y en este caso concreto a través de su programa Pisa (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) se da, entre otras cosas, gracias al enorme impacto que despiertan dentro de los medios de comunicación de masas, en su mayor parte controlados por grandes corporaciones transnacionales. En estas “sociedades del espectáculo” (Debord, 2005) esto se traduce en influencia política y por lo tanto en control de los sistemas educativos públicos y una parte importante de su diseño curricular.

La necesidad de satisfacer demandas educativas de organizaciones no electas democráticamente genera una serie de consecuencias en el currículo. Los contenidos se seleccionan habitualmente a través de procesos no negociados públicamente, lo que provoca que sean las necesidades de la parte más fuerte de la confrontación, la del gran capital, las que se impongan, facilitando la implantación de fenómenos como el currículo homogéneo, el aprendizaje y actividades fundamentalmente individuales, la evaluación competitiva, la desconexión interdisciplinaria, el olvido de la transversalidad, o la especialización por encima de la comprensión global... y todo ello con un lenguaje en consonancia. Además, habitualmente se obvia una pregunta decisiva como es quién hace o debería hacer el diseño curricular, o qué tipo de personas ocuparán un papel protagonista o secundario en él. Así es cómo la jerarquización y la falta de participación y decisión de las comunidades educativas en el desarrollo curricular, especialmente del alumnado como colectivo más numeroso, continúan siendo un lastre desde el punto de vista de la justicia democrática, quedando esta responsabilidad en manos de técnicas/os que a menudo desconocen las particularidades de los contextos sobre los que deciden.

Pero si hay un campo en el que las disputas se disparan en relación a la confección curricular es el que se refiere a los contenidos. Habitualmente, los currículos están compuestos por una cantidad importante de estos dedicados a conseguir determinadas competencias y destrezas, características que podrán ser utilizadas en el futuro fundamentalmente para el desarrollo de una actividad profesional o para estar preparado para vivir en la sociedad de consumo. Otros contenidos más relacionados con la justicia, la democracia participativa o el cambio social son frecuentemente silenciados o tratados de forma superficial. Y es que la lucha ideológica sobre lo que debe incluir el currículo es uno de los puntos de conflicto social más habituales, donde posturas capitalistas, conservadoras, socialistas, ecologistas, feministas, etc. luchan, con desiguales recursos, por ser incluidas. Los libros de texto por ejemplo, todavía principales vehículos para

el aprendizaje de esos contenidos, tienen fuertes sesgos en relación a qué tipo de personas, ideas, creencias, etc. están más representadas y más silenciadas. (Riádigos Mosquera, 2014)

Continuando el camino relacionado con la construcción social de discursos como el curricular, Voloshinov (1976) reflexionó en su obra sobre la imposibilidad de separar contenido y forma en los discursos, en contra de las tendencias históricas de los estudios sociológicos hasta aquel momento. Para eso recurrieron a analizar y criticar la concepción del arte como muestra de expresión cultural aséptica, no influenciada por lo social y que se mantiene aislada y al margen del resto de acontecimientos y actividades humanas, precisamente con la intención de conservar pura su esencia separada de otras esferas que le podrían influenciar. Santos (2007) mostró cómo el pensamiento moderno categoriza las expresiones culturales en función de la dominación y poder social de los mismos. Son ejemplos de esto: - la clásica diferenciación social que se hace entre arte y artesanía, en la cual la primera está reservada para las artes que el pensamiento moderno dominante consideró como esenciales (pintura, arquitectura, escultura, etc.), quedando el segundo término destinado al arte de las clases bajas relacionadas, entre otros, con el mundo laboral. - La inclusión selectiva (o no inclusión) de manifestaciones culturales no hegemónicas (tales como el *rap*, el *grafiti*, el *break dance*...) dentro del término “cultura”, encajándolas habitualmente bajo expresiones como “cultura popular”.

Así pues se parte de la idea de que el discurso verbal no puede estar separado de la vida, del contexto, de lo social. Faltaría por tanto lo que es extraverbal, que conforma aquello que se presume y que está implícito o silenciado. Desde esta perspectiva, el “yo” sólo puede ser realizado verbalmente sobre la base del “nosotros/os”, ya que los enunciados verbales en la vida son códigos que no tienen sentido sin lo social, sin las/os demás. Cada individuo se constituye como un colectivo de numerosos “yo” que asimiló a lo largo de su vida, en contacto con las diferentes voces escuchadas que de alguna manera van conformando nuestra ideología. Y esos contextos pueden ser la familia, la nación, la clase... y pueden ser propios del momento o prolongados el tiempo. Así, este debate interesa pues se plantea una pregunta clave en relación al asunto central de este trabajo: ¿es posible que una manifestación cultural y su forma de expresión puedan ser neutras y no mediadas por lo social? Pero también cabe preguntarse no sólo si es posible, sino también si es deseable.

Tal y como sucede con el arte, deberíamos preguntarnos por aquello que nos afecta más de cerca en nuestra área de actuación, la educación. Tan puramente social, parece que las dudas sobre las influencias recibidas son más pequeñas que en otros ámbitos. La cultura hegemónica se filtra en las expresiones

culturales educativas de la misma forma que lo hace en otros contextos, pretendiendo naturalidad y neutralidad (Apple, 1986; Van Dijk, 1999). Por ejemplo, la sustitución de herramientas educativas como el debate político, por fórmulas instrumentales del razonamiento como la eficacia y las habilidades técnicas, provocan la despolitización y una neutralidad aparente a través del cientificismo y el individualismo a la hora de trabajar contenidos educativos. Es así como se pretende encuadrar dentro del término “neutral” el direccionamiento de la escuela y el currículo hacia el beneficio económico, para lo que tiene que existir un corpus teórico con un grupo de intelectuales detrás que le doten de legitimidad.

## **Personajes sociales legítimos**

¿Quién entra en el marco de la “realidad” bajo la neutralidad dominante? Al mismo tiempo que diferentes normativas, decretos, convenios, declaraciones e incluso constituciones recogen teóricamente la intrínseca igualdad de todos los seres humanos, así como sus derechos y libertades irrenunciables, podemos ver cómo distintas realidades sociales nos muestran frecuentemente que la práctica pocas veces coincide con esa teoría. Numerosas minorías sociales que, curiosamente, sumadas conformarían una gran mayoría, son a menudo invisibilizadas y/o silenciadas en los currículos nacionales. Así lo entienden autoras/es como Marion Young (2000), que defiende que la visión de la razón moderna pretende ver y percibir todo desde la distancia y su óptica de pretendida superioridad, marcando así la norma y por lo tanto los desvíos. Sostiene en este sentido que en el discurso moderno los escritos tienen sesgo blanco, burgués, masculino y europeo, y llevan asociada la idea de sujeto racional e imparcial por disfrutar de esa supuesta inteligencia superior que puede aspirar a la objetividad por sí misma.

Intuitivamente es posible percibir que tratar de entender el mundo desde una única perspectiva es democrática e intelectualmente irresponsable, tal y como recogen reflexiones como la de la Ecología de Saberes (Santos, 2007). En ella se incide en que la separación del “otra/o” con respecto al “nosotras/os”, y de la norma con respecto a la diferencia, fueron dos grandes preocupaciones de la modernidad colonizadora. Estas separaciones pasan a significar la diferenciación entre quien debe ser la referencia y quien no lo debe ser, creando así dicotomías artificialmente enfrentadas: hombre/mujer, blanco/negro, heterosexual/homosexual, pueblos civilizados/salvajes... Así, la categorización es una de las formas modernas para separar los conocimientos y diferentes realidades, sirviéndose para eso del lenguaje, el cual puede ser un vehículo que transporte

las discriminaciones por décadas como cómplice silencioso. En esta misma línea, Bakhtin (1989, p. 106) señaló que la palabra es la mediadora del sentido entre los sujetos y la cultura: “Todas las palabras tienen el aroma de una profesión, de un género, de una corriente, de un partido, de una verdadera obra, de una persona, de una generación, de una edad, de un día, de una hora”.

Es posible recurrir tanto a la teoría clásica como contemporánea del contrato social para encontrar más aspectos relacionados con la exclusión social de numerosos colectivos humanos. La atribución de identidades subalternas provoca la falta de participación social, negando su intrínseca complejidad como seres humanos, así como sus espacios y tiempos híbridos (Bhabha, 2001), aquellos en los que la diferencia y la complejidad priman sobre las identidades cerradas, y que respetan las mezclas intra e interpersonales. En los contratos sociales clásicos, una minoría uniforme de personas responsables de los mismos eran quienes podían participar y beneficiarse de los derechos de ellos, quedando los deberes para la gran mayoría (fundamentales como fuerza de trabajo, por ejemplo). Sólo hombres adultos y ciudadanos (Fraser, 2008), es decir, de alta clase social, obtenían los beneficios propios del acuerdo. Es por estas injusticias entre grupos sociales que muchas/os teóricas/os ponen en cuestión tanto la legitimidad como la propia existencia de los contratos sociales, los cuales se acercan cada vez más al clásico concepto de estado de naturaleza. (Santos, 2007)

Para conseguir sociedades realmente democráticas y que tengan la justicia social como horizonte necesitamos aspirar a un concepto de comunidad social que vaya más allá del contrato, que supere la tendencia esclavizadora del beneficio mutuo para colocar el altruismo y la búsqueda del bien para todas las personas (sin excepciones ni jerarquías) y animales como motor por el que se rijan nuestros deseos y actividades (Nussbaum, 2006). En este contexto se hacen imprescindibles sistemas educativos y diseños curriculares que apuesten decididamente por la radicalidad democrática, gracias a la que debe haber lugar para todo tipo de conocimientos, culturas y grupos humanos, y que presta toda su atención a las relaciones de poder establecidas entre ellos, así como a aquellos que están más desfavorecidos. Los materiales curriculares coherentes con estas premisas deben recoger la diversidad social, cultural y epistemológica del mundo, y dar voz y espacio a las personas y grupos más debilitados, aquellos que no coinciden con los de mayor presencia y poder: “Hombres, blancos, adultos, urbanos, trabajadores, católicos, de clase media, heterosexuales, flacos, sanos y robustos” (Torres Santomé, 2011, p. 91). El propio autor señala que son mecanismos contrarios a ese modelo democrático:

Intervenciones curriculares favorecedoras de la exclusión son aquellas en las que se ignoran culturas presentes en la sociedad, en las que podemos constatar en los

materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces, y, de este modo, se facilita la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, homofóbico, etc. (Torres Santomé, 2011, p. 224)

Aquello que las sociedades modernas regidas por la lógica del poder dejan fuera, esas personas y culturas silenciadas u olvidadas, conforman una especie de “real” ficción social (Certeau, 2011), es decir, algo que se sabe que existe y juega papeles importantes en la cotidianidad de nuestras vidas pero que, habitualmente, en el intervalo derechos-deberes son mucho más relacionadas con la segunda que con la primera palabra. La realidad por tanto sería lo que la modernidad asume como científico, neutro y natural, lo normal. En su trabajo, Certeau (2011, p. 52-53) señala tres marcas diferenciadoras de la historiografía tradicional, que pueden valer aquí para entender mejor la producción de conocimiento moderno y por lo tanto la legitimidad social de diferentes personas y grupos: 1. La representación de las realidades históricas es el medio de camuflar las condiciones reales de su producción. 2. La narrativa que habla en nombre de lo real es imperativa porque es portadora de la verdad, por lo que puede dictar lo que tiene que ser pensado. 3. Esa narrativa es eficaz porque cuando pretende relatar lo real, ella lo fabrica: al producir creyentes produce practicantes.

Sistemas educativos y diseños curriculares realmente democráticos y que busquen paliar las históricas injusticias en relación al reconocimiento y a la participación social de diferentes personas y grupos no pueden continuar reproduciendo la tradicional lógica moderna antes señalada. Ese otro tipo de educación y materiales curriculares que de ella deben partir, necesitan estar basados en principios que busquen la justicia social, por lo que la justicia curricular tiene que seguir pautas como:

El resultado de analizar el curriculum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a la necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de otro proyecto amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres Santomé, 2011, p. 11)

## **Currículos, translingüística e hibridez**

Para estudiar el pensamiento humano disponemos de diversos métodos y herramientas. Uno de ellos es el texto, que contribuye a entender el pensamiento

plasmado, así como las diferentes vivencias. En esta dirección, dos conceptos que son muy interesantes aquí son las relaciones dialógicas y la translingüística (Bakhtin, 2003). Las primeras son el objeto de estudio de la segunda, lo que quiere decir que la vertiente polifónica del estudio de la lengua entiende la narrativa como mucho más de lo que la lingüística por sí sola. Las relaciones dialógicas tienen, además de su carácter lingüístico, el extralingüístico, por lo que no es posible separar palabra e intencionalidad, de forma que cuando estudiamos enunciados, especialmente los de naturaleza social, obviar sus condicionantes psicosociales nos puede llevar a análisis huecos.

Ese tipo de análisis de la lengua lleva a preocuparse por la polifonía, o sea, el conjunto de las voces. El enunciado, entendido de esta forma, es una unidad en la comunicación discursiva que no posee significado sino una totalidad de sentido relacionada con los valores; éste exige una comprensión como respuesta que incluye valoración (Bakhtin, 1989). Además, los enunciados no son indiferentes entre sí ya que se reflejan mutuamente, dependiendo las posturas de unos de las de los otros, y su composición y estilo depende a su vez de cómo el emisor se imagina al destinatario, de la concepción que sobre esa persona tenga en mente.

Lo importante de esas ideas en esta reflexión es saber cómo se articulan las diferentes voces en los materiales curriculares, qué personas o personajes aparecen y cuáles no, cómo son esas apariciones y silencios, etc. Dentro de contextos curriculares fundamentalmente homogéneos, la parcialidad democrática en relación al currículo es una necesidad que debe comprometerse en dar espacio y tiempo a las voces que tradicionalmente han estado ausentes y/o silenciadas. Un currículo democrático y justo debe tener en cuenta la alteridad y la necesidad polifónica en su discurso, ya que la propia naturaleza educativa, la escolar por ejemplo, está compuesta de una rica diversidad de voces, donde el carácter dialógico y la exposición de diferentes cosmovisiones de la realidad debería ser algo frecuente y natural si se quiere mantener la coherencia democrática y la interculturalidad intrínseca de nuestras escuelas y sociedades.

La rigidez del pensamiento dominante tiene en el estereotipo uno de sus principales valedores. Éste contribuye a cerrar las diferentes realidades en categorías rígidas de las que es muy difícil salir a nivel social, y que no hacen justicia a la complejidad de los seres humanos, no dejan espacio para la hibridez:

Reconocer el estereotipo como un modo ambivalente de conocimiento y poder exige una reacción teórica y política que desafía los modos deterministas o funcionalistas de concebir la relación entre el discurso y la política... Mi lectura del discurso colonial sugiere que el punto de intervención debería ser desplazado del inmediato reconocimiento de las imágenes como positivas o negativas para una comprensión de

los procesos de subjetivación hechos posible (y plausibles) a través del discurso del estereotipo. (Bhabha, 2001, p. 92)

Una posición crítica con el tradicional pensamiento colonial debería destacar la importancia en los discursos de las otras voces, haciendo alusión a la polifonía para entender bien la realidad (Bhabha, 2011). En esta dirección, Bhabha destaca la necesidad del extrañamiento por parte de los sujetos con respecto a la lengua, cultura o ciencia, para conservar un lugar de intercambio, fronterizo y de construcción que vaya más allá de los límites prefijados por el pensamiento tradicional, para que lo que nunca fue pueda ser y tener espacio. Propone atravesar las identidades, desnaturalizarse para ser libre, porque muchas identidades dadas como naturales serían invenciones culturales, así como escapar de las dicotomías clasificadoras en las construcciones teóricas, mediante posturas que superen la oposición y hagan un hueco de traducción, lugares híbridos en los que poder construir un objeto político nuevo que vaya más allá de polos preconfigurados.

En este esquema de pensamiento es la norma la que debería dar explicaciones de su existencia y no la diversidad, elemento fundacional del planeta, los seres vivos y las personas. Por eso la figura del híbrido que propone Bhabha es tan clarificadora, por ser aquello que no puede ser situado en cómodas categorías sociales y que se esconde de las mismas desde la asunción de su complejidad, desde la diferencia. Es a partir de esta posición de entrelugar donde se producen las formas más interrogativas de la cultura por la propia mezcla, lejos de las separaciones, divisiones y fisuras de clase, raza, género, nacionalidad y localización. Es por todo esto que no tendría mucho sentido hablar de una única cultura global o de la pureza de determinadas culturas, tal y como hace el pensamiento colonial, ya que la influencia e hibridez estarían siempre presentes en los diálogos culturales: “El objetivo del discurso colonial es presentar al colonizado como una población de tipos degenerados con base en el origen racial a modo de justificar la conquista y establecer sistemas de administración e instrucción”. (Bhabha, 2001, p. 95)

Los materiales curriculares son ejemplos muy interesantes para analizar cómo se producen las filtraciones de la cultura hegemónica hacia el resto de la sociedad. Es pertinente volver aquí a destacar cómo la esfera económica influye de manera decisiva en la educativa, a través de políticas privatizadoras que forman parte de los conceptos ideológicos de las clases hegemónicas capitalistas sobre la educación (Laval, 2004). Estas prácticas, en principio sólo relacionadas con lo económico, pasan rápidamente a formar parte del ámbito cultural, con políticas curriculares favorecedoras de un tipo de educación que siga los preceptos capitalistas, como la competitividad, la desregulación, el individualismo, el debilitamiento de lo público y comunitario, el avance de la seguridad limitante contraria a las libertades, etc.

La capitalización de la enseñanza destaca en marcos donde la búsqueda constante del beneficio es la mayor prioridad, utilizando capital humano (alumnado y resto de comunidad educativa) para generarlo y mantener así la competitividad financiera, primando la satisfacción del consumidor frente a la formación de la ciudadanía. Los libros de texto escolares reproducen de forma importante estas cuestiones y el modelo de cultura hegemónica (Riádigos Mosquera, 2014), por lo que los intentos a la hora de enseñar una cultura común al alumnado habitualmente se ciñen a colocar una determinada forma de ver y entender la sociedad, la que se impuso con el paso de los siglos como la vencedora (Certeau, 2011), dejando en el silencio u olvido tantas otras, y negando la capacidad que tendrían estos materiales a la hora de enseñarnos que las culturas son múltiples, difusas e interrelacionadas. Es por éstas y tantas otras cuestiones que tratar temas como la interculturalidad, equidad, justicia, democracia, etc. esté siendo considerado como asuntos con cada vez menor importancia a la hora de confeccionar los currículos oficiales en diferentes países, frente a la artificial urgencia del crecimiento económico y empresarial, por ejemplo, para las poblaciones.

Por todo lo dicho, una perspectiva ecológica es la única capaz de abordar responsablemente, tanto desde un punto de vista ético como educativo, la variabilidad y ambigüedad de los currículos entendidos desde la inclusión y la equidad. Aprender es un proceso intrínsecamente social, por la propia naturaleza de formación en redes espaciales y temporales de las interacciones y los conocimientos humanos concretados en la cultura, por lo que intentar crear categorías cerradas y no negociables es falsear la propia naturaleza de nuestro campo. Desde esa perspectiva ecológica e interconectada debemos no sólo dar atención a la diversidad sino tenerla presente como una de nuestras mayores fortalezas (Carbonell, 2009). Es por todo ello que la inclusión educativa exige entender que debemos avanzar desde la multiculturalidad para llegar a la interculturalidad, entendiendo esta última como algo más que una opción, por ser la propia naturaleza de las culturas, mezcladas durante siglos, y que ahora viven ese proceso exponencialmente multiplicado en las sociedades globalizadas.

## **Consideraciones finales**

La presión que ejercen los grupos de poder ideológico-económico hacia la educación para que esta opte por modelos curriculares que favorezcan la reproducción de la sociedad de clases capitalista, así como las demandas de buena parte de diferentes poblaciones en el mundo para que esos modelos valoren la diversidad social y luchan por la equidad y la justicia, muestran cómo

el currículo es un campo de negociación en permanente discusión, y siempre abierto a cambios en función de las tendencias de poder social. Éste es un aspecto esencial para tener presente que lo que es no siempre fue y tal vez no será, y que la lucha por mejorar democráticamente los currículos debe estar siempre viva, especialmente en momentos como el actual en el que las desigualdades sociales crecen en buena parte del planeta.

Dentro de esos diseños curriculares, existen determinados aspectos que variarán en función de los equilibrios de poder entre quien entiende la sociedad desde la exclusión o desde la inclusión. Así, se optará por elaborar diseños en los que se quiera representar fundamentalmente el tipo de sociedades ya establecidas y categorizadas, o por el contrario optar por incluir elementos que contribuyan a equilibrar la representación de todos los diferentes colectivos y grupos humanos, con especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido más subrepresentados.

En el camino de crear currículos más inclusivos y ecológicos, es imprescindible no olvidar que los discursos siempre son mediados y subjetivos, a pesar de la insistente objetividad pretendida en algunos de ellos para dotarlos de legitimidad. En este sentido, ver lo que envuelve la creación de todo discurso facilitará el camino de comprensión de la elaboración de los mismos y sus intenciones. Además, la creación de categorías fijas e inflexibles no nos ayuda a la hora de entender la complejidad social, al mismo tiempo que provoca constantes injusticias en el tratamiento de diferentes grupo humanos, por lo que un camino de elaboración teórica basado en la ecología, la traducción o la hibridez sí puede colaborar en el proyecto de democratizar los currículos.

## Referencias

- APPLE, Michael. *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de la poética de Dostoyevsky*. México D.F.: FCE, 2003.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: o entrelugar das culturas*. Río de Janeiro: Editora Rocco, 2011.
- CARBONELL, José L. La atención a la diversidad y la mejora de la convivencia multi/intercultural". In: PAREDES, Joaquín y otros (Comps.). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis, 2009. p. 49-57.
- CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Auténtica Editora, 2011.

- DEBORD, Guy. *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos, 2005.
- FRASER, Nancy. *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder, 2008.
- FUKUYAMA, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.
- IYANGA PENDI, Augusto. *Política de la educación y la globalización neoliberal*. Valencia: Universitat de Valencia, 2004.
- LAVAL, Christian. *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós, 2004.
- NUSSBAUM, Martha. *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós, 2006.
- RIÁDIGOS MOSQUERA, Carlos. *Instrumentos para a análise da xustiza social nos sistemas educativos: aplicación a materiais curriculares do sistema educativo de Galicia*. 2014. 620 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Investigação e inovação educativa, Universidade de A Coruña – UDC, Galicia, Espanha. 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: \_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 31-83.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata, 2011.
- VAN DIJK, Teun. *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- VOLOSHINOV, Valentin. *Discurso na vida e discurso na arte*. New York Academic Press, 1976.
- YOUNG, Iris Marion. *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra, 2000.

Recebido em agosto de 2014  
Aprovado em setembro de 2014

---

**Carlos Riádigos Mosquera** é doutor em Educação e professor pesquisador da Universidade de La Coruña, Galicia, UDC - Espanha. É pós-doutorando na Universidade Federal de Viçosa (MG). E-mail: carlos.riadigos.mosquera@udc.es

---