



ISBN: 978-607-02-7348-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Alice Casimiro Lopes (2015)

“¿Todavía es posible hablar de un currículum político?”

en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*,

Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.),

IIUE-UNAM, México, pp. 43-61.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

¿TODAVÍA ES POSIBLE HABLAR DE UN CURRÍCULUM POLÍTICO?*

*Alice Casimiro Lopes***

todo acto implica un acto de reconstrucción,
lo que equivale a decir que el creador
buscará en vano el séptimo día de reposo.

Ernesto Laclau

PRESENTACIÓN DEL TEMA

En tiempos de fluidez y falta de certezas —en comparación con un periodo histórico que se supone no fluido y regido por principios universales categóricos—, la política va redefiniéndose por intermediación de aportes lacanianos, heideggerianos y/o derrideanos, con frecuencia desde una perspectiva de izquierda.¹ Con esa redefinición, se abandona la idea de un propósito utópico fijo de cambio social o al menos se lo sustituye por agendas contextuales y localizadas. La política deja de ser un epifenómeno de la economía para asumir un lugar central en la constitución de lo social. Los discursos instituidos de la política —lenguaje, prácticas, instituciones— se entienden como formas de ordenar dimensiones capaces de subvertir y refundar lo social de otras maneras, notoriamente antagónicas y conflictivas.

* Traducción de María Cristina Hernández Escobar.

** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Coordinadora del grupo de investigación de Currículum, Política y Cultura.

1 Véase, por ejemplo, Butler, Laclau y Žizek (2004), así como Stavrakakis (2010). Subrayo que el término *izquierda* no se emplea en este caso sin considerarse el carácter de significante vacío, según la acepción de Laclau (1990); sin embargo, debe mantenerse su vinculación con las luchas democráticas de transformación de lo social y de valoración del antagonismo con el *statu quo* (Stavrakakis, 2010: 20-21, nota al pie), en lo cual se incluye la lucha contra las exclusiones económicas engendradas por el capitalismo.

Tales registros se incorporan a la educación, lo que lleva a que sus fines sociales se replanteen. La convicción freudiana de que la profesión de educador es imposible, dada la imprevisibilidad de los resultados de una actividad realizada con base en la interacción humana (citado en Biesta, 1998), resulta cada vez más admisible. Comienza a ser necesario justificar por qué mantenemos un proyecto educacional cuyo propósito es formar, en algún nivel, una conciencia crítica, una ciudadanía políticamente actuante o incluso un lenguaje de cambio social. También se percibe problemático definir sobre qué bases se realiza dicho proyecto.

Los efectos sobre el campo del currículum en Brasil parecen ser aún mayores, una vez que en ese campo la circulación de aportes poscríticos² es significativa (Casimiro y Macedo, 2003). Debido a que el currículum está marcado por las discusiones críticas que focalizan el poder, la política y la ideología en sus relaciones con el conocimiento escolar, los registros teóricos poscríticos, al cuestionar los fundamentos (*ground*) de nociones como verdad, proyecto, clase social, realidad y sujeto, por citar sólo algunas, hacen tambalear la propia comprensión de lo que viene a ser el currículum y su carácter político. Se problematizan agendas de impacto como la de un currículum capaz de formar un sujeto emancipado e impulsor del cambio hacia una sociedad igualitaria y justa (Casimiro y Macedo, 2013) cuando no son abandonadas en favor de agendas educacionales pragmáticas antifundacionales (Almeida y Vaz, 2011; Dazzani, 2010). Y es precisamente en ese ámbito donde se torna pertinente preguntar si aún es posible emprender una formación con miras a un currículum político. En caso de que así sea, ¿cómo habrá de pensarse la política del currículum y el currículum político desde la perspectiva discursiva que se presenta en tal escenario? ¿Cuáles sentidos de los términos política y político podemos emplear?

Lejos está de haber un consenso en torno a las respuestas y las nuevas preguntas formuladas ante tal panorama. Por un lado, están

2 El término poscrítico en el campo del currículum en Brasil se ha venido utilizando, aunque de manera controvertida, para referirse a estudios posestructuralistas, posmodernos, poscoloniales, posmarxistas y posfundacionales, sin que con ello se pretenda enmascarar las diferencias entre tales registros. Para un breve análisis de esas diferencias en el tema del currículum, véase Lopes (2013).

los defensores de una agenda política crítica aún centrada en fundamentos económicos y en la estructura de clases sociales, con base en la idea de que la educación y el currículum deben estar conectados con la posibilidad de lucha contra el capitalismo mediante la formación de agentes de transformación social. En un trabajo reciente que reúne textos de algunos de los más importantes educadores críticos, con miras a defender el vigor de ese abordaje en las discusiones actuales, Apple *et al.* (2011) ofrecen lo que consideran una comprensión más firme de la perspectiva crítica y señalan las ocho tareas implicadas en la investigación y la actuación de educadores críticos comprometidos, todas ellas relacionadas con el vínculo con los desposeídos, con el análisis de los procesos ideológicos y de las múltiples dinámicas que sustentan las relaciones de explotación y dominación en nuestras sociedades.

Por otro lado, se ha intentado mantener las agendas críticas hibridizadas con aportes poscríticos sobre el discurso y las demandas contextuales;³ así se preserva un proyecto curricular basado en la acción de determinadas posiciones de sujeto fijas que pretenden constituir identidades, con base en un modelo de sociedad estructurado. También se mantienen resquicios, más o menos patentes, de un poder centralizado jerárquicamente superior y el proyecto de una acción política desde una perspectiva emancipadora.

Un ejemplo paradigmático de ese intento es el trabajo de Stephen Ball, incorporado de manera preponderante por mi grupo de investigación y por otros más que investigan políticas de currículum en Brasil (Casimiro y Macedo, 2011). Ball (1994), al intentar cuestionar la centralidad del Estado en las investigaciones sobre políticas educacionales y analizar de forma más fina los deslizamientos contextuales de sentido de las políticas, al relativizar enfoques orientados por un predominio de lo global sobre lo local, utiliza las nociones de discurso y texto para conectar la regulación con la posibilidad de escapar a dicha regulación; no obstante, lo hace en

3 Véase en Casimiro y Macedo (2013) cómo el pensamiento curricular brasileño se encuentra marcado por esa ambigüedad, vinculada con la necesidad de problematizar las relaciones entre estructura y acción.

forma explícita, sin abandonar las banderas de la perspectiva crítica en pro de la igualdad y la justicia sociales, sin dejar de tomar como referencia una lógica de lenguaje que aún mantiene cierto nivel de transparencia en relación con la realidad contextual.

En el debate que se instaura a partir de la apropiación de esas diferentes corrientes teóricas, es frecuente la preocupación de que la entrada de aportes poscríticos y su consecuente problematización del currículum como cultura, al cuestionar las tesis de selección y organización curricular de la teoría crítica, ya consagradas (Macedo, 2006; 2012; Casimiro, 2010, 2012a), de alguna manera puedan debilitar o restar valor a las luchas democráticas en defensa de la escuela pública, con lo que dificulta proyectos de intervención que permitan mejorar las condiciones educacionales y de vida, o volver simétricas ciertas relaciones de poder que se sabe asimétricas. Junto con Fischmann, McLaren (2005) sostiene, por ejemplo, que los enfoques discursivos de Laclau, Mouffe y Hall soslayan las contradicciones entre capital y trabajo y, de esa forma, sustituyen una teoría no dialéctica sobre la determinación económica por una teoría posestructuralista de determinación cultural. Con ello, la pedagogía estaría fundada en una antipolítica con crítica de libre flotación (*antipolitics of free-floating critique*) que no desafiaría los valores capitalistas.

No resulta extraño que a ese discurso se articule aquel que tiende a caracterizar los tiempos actuales, marcados por la deconstrucción del sujeto, como un periodo políticamente desmovilizado. Estaríamos viviendo en tiempos de la pospolítica, expresión que hoy se utiliza, como señala Mouffe (1996), bien para caracterizar, de forma pesimista, una victoria de la derecha tras la caída del muro de Berlín, al amparo del cuestionamiento de las formas políticas tradicionales, con acentuado descrédito de las instituciones democráticas, bien para expresar una visión optimista del mundo globalizado como una etapa del desarrollo social capitalista sin antagonismos y, por consiguiente, potencialmente garante de una democracia sin conflictos.

Como la apuesta por una política contrahegemónica está relacionada con los esfuerzos por la formación de un colectivo —“nosotros, los seres humanos”, “nosotros, los trabajadores”— capaz de criticar los procesos de exclusión y la acción en pro de la justicia

social, vinculada o no con las luchas de la izquierda por la desestructuración del modo de producción capitalista, la desmovilización política es, al menos en parte, atribuida a una actitud y a un pensamiento teórico deconstruccionistas que cuestionan la posibilidad de un fundamento capaz de instituir dicho colectivo.⁴ Entonces, la deconstrucción y el discurso poscrítico serían en general conservadores, nihilistas o acomodaticios al marco social jerárquicamente organizado en clases y con creciente explotación del trabajo en el mundo en que vivimos, y estarían marcados por un escepticismo epistemológico (Moraes, 2004). Esto significaría un abandono de las luchas históricas de las políticas de currículo desde una perspectiva crítica, en la medida en que se refuta la idea de un conocimiento desvinculado del poder y factible de construirse desde un sitio de privilegio, fuera del sistema de relaciones sociales que lo comprometen con intereses y marcos culturales.

Al enfrentar ese debate teórico que defiende las posibilidades políticas de los enfoques discursivos, desarrollé en otro texto, preparado en colaboración con Elizabeth Macedo, el cuestionamiento de los vínculos entre cambio social y la posibilidad de que exista un sujeto centrado, capaz de dirigir dicho cambio en el ámbito del currículo (Casimiro y Macedo, 2013). Con base en la teoría del discurso, procuramos avanzar hacia las concepciones de estructura descentrada y de sujeto de la falta y de la identificación, con las cuales defendemos que es posible concebir los proyectos curriculares como híbridos e identitariamente descentrados, enunciados siempre a partir de una simultánea negociación con el Otro.

En este artículo me interesa llamar la atención sobre otro aspecto de esa discusión que esboqué anteriormente (Casimiro, 2013), y que creo todavía merece profundizarse en otras direcciones. Exploro la posibilidad de un escenario de hiperpolitización en el campo curricular, contrario a las tesis de la antipolítica y la pospolítica, según las cuales la lucha democrática anticapitalista en el currículum no sólo se sitúa como me parece que puede colocarse de modo

4 Para conocer sobre la crítica al humanismo, a la posibilidad de ese colectivo "seres humanos", véase Duque-Estrada (2005).

más poderoso, sin determinaciones de orden económico o cultural. No defiendo que la acción política es posible aun sin horizontes ni fundamentos predefinidos, sino que se amplía con la ausencia de esa predefinición de horizontes y fundamentos. En otras palabras, defiendo que en los aportes posfundacionales podemos ampliar las posibilidades de un currículum político, incluso en un terreno que admita la imposibilidad del proyecto educacional crítico.

Para ello, en este artículo procuro analizar la comprensión del concepto política desde una perspectiva discursiva, a fin de contribuir a las tesis posfundacionalistas del currículum. Defiendo que trabajar en una perspectiva posfundacional nos lleva a pensar en las decisiones políticas como contingentes y bloquea la posibilidad de que un fundamento se erija como la *razón correcta y definitiva* para que organicemos el currículum de una determinada manera.

LA POLÍTICA DE CURRÍCULUM POSFUNDACIONAL

La perspectiva posfundacional puede entenderse como una respuesta a la mera dispersión de las diferencias y a la negación de la posibilidad de cualquier fundamento, característica de las tendencias posmodernas.⁵ Si bien el posfundacionalismo no es antifundacional, tampoco presenta fundamentos fijos esenciales, aunque sean considerados una opción de estrategia política con bases sólidas o colocadas en última instancia. Como nos muestra Derrida (2009), la imposibilidad de totalizar un sistema no depende de la infinitud de objetos empíricos en el mundo social o de la incapacidad o limitación de los sujetos para totalizar. La imposibilidad se deriva de una falla constitutiva de la estructura, algo que escapa a nosotros, pues siempre hay un juego infinito de sustituciones, un movimiento sin fin de significaciones, suplementos que al mismo tiempo que añaden sentidos también los modifican. No hay un centro estructural capaz de imposibilitar las sustituciones, lo que posibilita la pluralidad de sentidos, justamente porque el cierre final es imposible. La imposibi-

5 Véase, por ejemplo, la propuesta política de Vattimo (citado en Ardit, 2009).

lidad de un fundamento final es, entonces, una imposibilidad necesaria, pues viabiliza tanto la pluralidad de fundamentos contingentes como evita que uno de esos fundamentos se establezca como el fundamento final. El fundamento pervive tan sólo como un abismo que expresa su ausencia (Marchart, 2007).

El ser de una entidad, su dimensión ontológica, afirma Laclau (2008), depende de condiciones que no son resultado de ese ser, sino contingentes. Expresar dicha contingencia implica expresar las condiciones de posibilidad y de imposibilidad de las entidades y los eventos. No resulta pertinente preguntar cuáles son los fundamentos que nos permiten elegir entre diferentes opciones (Laclau, 2004). Tales decisiones sólo pueden tomarse en un contexto y situación específicos, y justamente prueban su veracidad en el orden en que se constituyen. No se puede extraer de tales decisiones fundamentos generales que puedan aplicarse sin alteraciones a otros contextos.

La plenitud de una identidad es, por tanto, necesariamente imposible, pues no hay un fundamento que garantice su significación de una vez por todas. Y aún más: desde esa perspectiva, para que una cierta identidad exista no se requiere que su plenitud esté prevista. Dada la dimensión de un juego sin reglas fijas, pues éstas se modifican en el momento justo de su aplicación, hay siempre cierta imprevisibilidad en el juego. Todo puede ser siempre de otra manera y lo que aceptamos como *orden natural* es tan sólo una sedimentación de prácticas hegemónicas, instituidas por actos de poder y marcadas por la exclusión de otros posibles órdenes (Mouffe, 2011). El poder asume, por tanto, una dimensión productiva, y posibilita tanto la política como la significación.

El acto de fundar, de buscar constituir un centro en ese juego y detener el flujo de las diferencias, no desaparece; sin embargo, no se retoma una perspectiva fundacional en la cual se prevé un fundamento que se supone sólido, aunque provisional. Si así fuera, se limitaría la libertad inherente al proceso continuo de fundar y refundar, de mantener la separación, y al mismo tiempo la dependencia mutua entre lo ontológico (ser en tanto ser, las infinitas posibilidades de ser) y lo óntico (entidades, atributos del ser, elección entre posibilidades), la separación entre el acto de fundar y lo que se busca fundar

(Marchart, 2007, 2008). Como lo social no se funda de una vez y para siempre, es posible pensar en la política como algo escindido entre los que hablan en nombre de otros —lo instituido, el orden de lo social— y el acto de reactivar, producir nuevos sentidos en medio de antagonismos, cambios y conflictos (Marchart, 2007). La política simultáneamente funda y debilita lo que ha sido fundado.

Mouffe (2006) opera con esas distinciones por medio de las expresiones políticas (*politics*) y lo político (*political*), procurando caracterizar tal separación entre lo óntico y lo ontológico, entre lo instituido y lo instituyente. De esa forma, la autora no se ubica sólo en un pensamiento posfundacional, sino que procura borrar de la política las marcas racionales que diferentes corrientes teóricas le confirieron. La decisión política es aquella que no tiene ninguna base racional, no es la aplicación de una regla, de una ley, de un fundamento, sino la que opera en un terreno indecible (Derrida, 1998). La posibilidad de fundar, de construir una base mediante una decisión, afirma el propio Derrida, permanece habitada por la indecidibilidad, así retira de esa base cualquier característica inherente de solidez y garantía. Si algunas bases nos parecen atemporales, establecidas de forma definitiva, naturalizadas, es porque hay actos de poder que constituyen ciertos discursos y simultáneamente constituyen un imaginario que intenta bloquear el constante proceso de diferir.

En ese sentido, la política no se circunscribe a los dispositivos gubernamentales o a los actos legislativos, aunque éstos estén implicados en los procesos de regulación e institución. La política es el ejercicio de la decisión que nos constituye como sujetos. Esa decisión, siempre contingente, requiere el riesgo de la indeterminación: toda opción política es siempre una opción en un conjunto imprevisible de posibilidades. Si cada decisión es un acto de poder, quien detenta la hegemonía en determinado contexto es quien detenta el poder de decisión y bloquea el libre flujo del significante (Laclau, 1990).

Como sostiene Derrida (1998), la decisión política produce un consenso, una institución, una estabilización, pero sólo porque opera sobre el caos, lo inestable. No habría por qué estabilizar lo que no es naturalmente inestable, pero si la indecidibilidad sigue habitando la decisión, la politización no cesará jamás. La política es lo que en-

tra en juego para intentar generar estabilidad, pero al mismo tiempo abre la posibilidad de romper con lo que se encuentra estable.

Desde ese enfoque, Mouffe (1998) concibe la dinámica de una hiperpolitización. Si no hay garantías, si los conflictos y antagonismos de lo político son asociados con la política, si no hay un patrón, un principio establecido *a priori*, una historia sedimentada que oriente la resolución de disensos, inclusiones y consiguientes exclusiones, nunca se llegará a la resolución final que constituiría el fin de la política. Estamos involucrados en la política todo el tiempo y en todos los espacios, en la medida en que es una política de significación.

Entender la política como algo vinculado con la significación que tiene como precondition algún nivel de antagonismo me parece particularmente productivo para el campo del currículum. En la política de currículum, puede concebirse una dimensión que se refiere a las instituciones constituidas al intentar regular la actividad curricular. Las instituciones, no obstante, son algo más que meros aparatos legales y muros que estabilizan acciones. A la manera derrideana (Derrida, citado en Bowman, 2007), en ese contexto las instituciones son vistas como modos de interpretar y de concebir el currículum, modos que han devenido en tradiciones en las cuales se realizan diagnósticos, problemáticas y soluciones. En tanto modos de interpretar, las instituciones no se limitan a un determinado contexto ni restringen la significación. De cierta forma podemos decir que crean los contextos curriculares, como por ejemplo, los contextos disciplinares (Bowman, 2007).

En el análisis que hacemos, a esa dimensión de la política de currículum es posible asociar la dimensión del currículum político. El currículum político no es un *Otro* de la política, sino la expresión del constante proceso de traducción que suplementa la política. Sin reglas previas estables, racionalmente definidas, la política —esa doble articulación entre política (*politics*) y lo político (*political*)— se desarrolla en todos los contextos sociales en los cuales significamos currículum. Si nos apoyamos en la comprensión del ciclo de políticas de Ball (Ball, Bowe y Gold, 1992), las dimensiones de la política y de lo político se diseminan tanto en el contexto de influencia como

en los contextos de definición de textos y de la práctica, por lo que resulta imposible establecer una jerarquía entre contextos en lo referente a su capacidad de significar un currículum. No porque tengan todos el mismo poder de significar sin asimetrías, sino porque tal capacidad depende de relaciones hegemónicas establecidas, con efectos contextuales.

Entonces, la política de currículum puede entenderse como todo proceso de significación del currículum y se desdobra en dimensiones del orden de lo instituido (política) y de lo instituyente (político). Todo proceso de significación de lo que viene a ser conocimiento escolar, ciencia, saber, mercado, trabajo, cultura, evaluación, contenido, disciplina, escuela, instituye sentidos para la política, al mismo tiempo que se abren a la posibilidad de ser traducidos, suplementados. Escribir textos académicos, producir documentos curriculares, proyectos político-pedagógicos en las escuelas, dar clases en todos los niveles, realizar prácticas curriculares son momentos de esa política de significación que es sostenida por puntos nodales capaces de asegurar la articulación discursiva.

Podría argumentarse que quienes luchan por una educación pública democrática están fuera de la articulación hegemónica que instituye la política. En ese sentido, aunque provisional y contextualmente, tales sujetos son colocados en una posición de *sin poder*. A lo anterior opongo el argumento de que presuponer tal interpretación no sólo resta complejidad a las múltiples articulaciones constitutivas de la política, sino que presupone identidades fijas en la acción política: posiciones de sujeto preestablecidas. El poder, aunque se conciba como asimétrico, es difuso y deslocalizado. Suponer una posición fija *sin poder* en la política es estabilizar posiciones sociales y al mismo tiempo negar todas las acciones de crítica de los movimientos instituyentes de lo social.

Por otro lado, por la concepción de política aquí defendida, es posible extraer interpretaciones potencializadoras de los movimientos que cuestionan las sedimentaciones establecidas. Si no hay una racionalidad obligatoria detrás de un acto de poder, la lucha de poder no acaba, pues el acto de poder que hegemoniza una significación no se fundamenta de una vez por todas en una razón que se asume

definitiva, el juego de las diferencias continúa operando; se vuelve mayor el espacio para la lucha política, pues el otro no es quien detenta la razón obligatoria, sino quien provisional y contextualmente detenta el poder. Si no hay reglas obligatorias en el juego, entonces pueden cambiarse, el juego puede convertirse en otro y el futuro, como proyecto que decidimos hoy, pasa a agendarse. No existen fundamentos (pre)fijados, con miras a garantizar la significación de algo que podamos denominar sociedad. Existen significaciones en disputa al respecto de lo que concebimos como social, como escuela, como conocimiento, como currículum.

La cuestión que se pone sobre la mesa es cómo conectar tal concepción de política de currículum con las luchas por una sociedad más justa, democrática, libre, solidaria, por una nueva significación de lo social, del currículum y la educación; en otras palabras, desde esa concepción de política, ¿es posible hablar de un currícolo político?

EL CURRÍCULUM POLÍTICO COMO APUESTA NECESARIA EN LO IMPOSIBLE

Pese a las críticas a los estudios del currículum como texto político durante la década de 1980 en Estados Unidos, por operar con categorías dicotómicas como reproducción/resistencia y por el abordaje de la hegemonía como elemento de la ideología (citado en Pinar *et al.*, 1996), su preponderancia en los estudios curriculares en Brasil es innegable, incluso hoy que la interpelación de los estudios poscríticos está cada vez más presente. Principalmente en lo que concierne al análisis de las reformas curriculares, la conexión con las posibilidades del currículum de influir en proyectos democráticos y de justicia social de la escuela pública es afirmada por referencia a perspectivas críticas (Moreira, 2007, 2010; Barretto, 2012).

Entonces, podría considerarse que la respuesta a la pregunta planteada en este artículo es obviamente positiva: defender una sociedad más justa en términos sociales y más democrática implica defender la existencia de un currículum político capaz de contribuir a dicha

transformación social. La política de currículum debiera, por tanto, estar en concordancia con el desarrollo de ese currículum político. Al respecto argumento, además, que, dado que no hay por qué oponerse a tal posición genérica, una postura favorable tampoco agota la discusión teórica sobre cómo concebir el currículo político. Mi intención es, por ello, deconstruir lo que se muestra como algo estable y así intentar contribuir al entendimiento del concepto currículum político, considerando sus conexiones con la democracia y la justicia social.

Biesta (1998) encuentra, con base en Derrida, que la justicia no es un criterio, un principio, ni siquiera un ideal regulador para la educación crítica, porque no podemos tener un conocimiento previo sobre lo que sólo puede decidirse en circunstancias concretas. En ese sentido, por más que la justicia sea algo necesario, es imposible. No es algo que pueda lograrse de una vez por todas o que pueda ser un contenido definido al margen de una lucha política contingente. Lo mismo puede afirmarse de la democracia analizada en el ámbito de la teoría del discurso (Casimiro, 2013): el proceso de intentar conquistarla, de mantener abierta la posibilidad de recrearla y expresar la contingencia de las definiciones establecidas es lo que garantiza la posibilidad democrática.

Apoyándome en la interpretación de la política y de lo político anteriormente expresada, afirmo que el currículum político, asociado con un proyecto de justicia y democracia es imposible, como imposible resulta presuponer fundamentos fijos —conocimientos, valores, prácticas, relaciones, instituciones— que definan de una vez por todas el carácter político, en cualquier contexto social, en cualquier constitución de lo social, para todos los grupos sociales. En ese sentido, imposible no es el simple antónimo de posible, sino la expresión de una apertura de múltiples posibilidades imprevistas (Biesta, 1998); lo imposible apunta hacia la ausencia de plenitud. Los significantes que expresan las banderas de un currículum político —como justicia y democracia— ejercen un poder en la política debido a que expresan el vacío de significación universal (Laclau, 1990; 2008), el abismo que nos sirve de fundamento. En la política, hay necesidad de ese vacío derivado de la pluralidad y amplitud de las demandas contingentes que se van articulando. El intento de fijar la

significación de tales palabras sólo menguaría nuestra posibilidad de producir discursos con mayor capacidad de incorporar diferencias.

Proyectos de intervención en las perspectivas críticas dirigidos a un currículum político, al mismo tiempo en que son/fueron importantes por cuestionar las tendencias prescriptivas de control de las perspectivas instrumentales del currículum y por ser movilizados de demandas contextuales de transformación social, no dejan de operar con una concepción de política en la cual la racionalidad —histórica— también intenta controlar las reglas de la intervención consideradas capaces de garantizar el cambio social pretendido. En nombre de esos proyectos, se considera posible instituir una política con base en señalizadores de certeza.⁶ Dejan de pensar que aun lo que se considera la mayor certeza —el proyecto de superar el modo de producción capitalista— no garantiza un antagonismo frente al propio proyecto capitalista. Como explica Laclau (2005), el espacio económico es constituido políticamente, de forma hegemónica, y la formación de los sujetos políticos no es consecuencia directa de sus posiciones en las relaciones de producción, no sólo por no ser ésas las únicas posiciones que garantizan el antagonismo de dichos sujetos en relación con el capitalismo, sino porque la posición en las relaciones de producción no garantiza que exista, obligatoriamente, un antagonismo al capital. Tal perspectiva no significa desdeñar la lucha contra el capital y contra un supuesto automatismo de las leyes de mercado, sino cuestionar la homogeneidad de lo social presupuesto en muchas de esas luchas.

Si por un lado, las propuestas de la perspectiva crítica fueran capaces por muchos años de articular diferentes demandas y constituir políticas de currículum enfocadas en la construcción de un proyecto alternativo (Moreira, 2007); por otro lado, no consigue superar dicotomías como conocimiento popular/conocimiento académico, propuestas curriculares oficiales/propuestas curriculares alternativas, y considera que su poder crítico se desvanece con la disolución de los proyectos utópicos y de las certezas del pasado. Con eso, muchas veces los discursos críticos se hibridizan con discursos instrumentales

6 Aquí me refiero a Claude Lefort, quien define democracia como la disolución de los señalizadores de certeza (citado en Mouffe, 1996).

y pragmáticos en nombre del mismo proyecto de evaluar y así garantizar el conocimiento y las competencias que se suponen universales, para todos, a fin de garantizar la calidad de la educación (Casimiro, 2012a). Como sostiene Macedo (2012), pese a las diferencias entre las perspectivas instrumentales/técnicas y críticas/políticas del currículum, hay una aproximación entre ambas en virtud del propósito de distribuir conocimientos considerados externos al sujeto y derivados de una cultura en la cual se espera insertar a ese mismo sujeto, a fin de garantizar un determinado proyecto social. No ignoro en ningún momento que el proyecto social pretendido es distinto en esas perspectivas curriculares y que podemos enlistar argumentos en defensa del proyecto social de la perspectiva crítica. Subrayo, no obstante, que mantener un proyecto consagrado como el mejor para todos, y por lo tanto, universalizado de una vez por todas, tiende a bloquear la pluralidad de las diferencias sociales y puede justificar cualquier intervención política, incluidas las autoritarias, en detrimento del pluralismo de la negociación contextual necesaria para crear la significación de currículum para múltiples proyectos posibles.

Si un currículum político sigue siendo una agenda importante, habremos de constituirlo de acuerdo con el escenario de incertidumbres y ausencia de fundamentos. Así, obligatoriamente, se disuelve la posibilidad de una intervención programada y con proyecto definido, sin importar el juego político. En esa perspectiva, puede eliminarse la política concebida como proyecto de intervención dirigido hacia una meta que se supone común a todos los contextos y que intenta eliminar los antagonismos y conflictos, borrando las marcas de su contingencia. No elimina, sin embargo, la acción política como lucha por la significación de diferentes proyectos contextuales. En diferentes tiempos y espacios de producción de textos y discursos curriculares, tal lucha se lleva a cabo porque los discursos⁷ también pueden frenar y deconstruir instituciones y traducciones, produciendo nuevos modos políticos de interpretar y actuar. Constituye una responsabilidad política hacia lo imposible, como la apuesta derrideana de traducir lo intraducible (Ottoni, 2003).

7 No está de más recordar que discurso no es sinónimo de lenguaje, sino de práctica discursiva.

Si el proyecto de un currículum político deja de establecerse *a priori* por una clase social, una historia o una cierta significación de lo que viene a ser justicia o democracia, no por ello deja de conectarse con una apuesta —y aquí tal vez algunos prefieran hablar de esperanza— por la transformación social. Es en el proceso político donde inventamos qué son justicia social y democracia, y tantas otras banderas, incluso lo que entendemos por lo social que deberá ser transformado. Como afirmé en otros momentos, no se actúa hoy para alcanzar en el futuro identificaciones preconcebidas del currículum y lo social, sino que decidimos una significación no pre-determinada y que producirá efectos imprevistos en el futuro. La transformación social como un proyecto de currículum comienza a pensarse considerando que la política de currículum es un proceso de invención del propio currículum.

En mi opinión, es en ese sentido que pensar el currículum desde una perspectiva posfundacional nos empodera políticamente. Al ser el currículum una política de significación es también una significación del currículum como político. Producir un currículum se vuelve un proceso sin fin, y no existe un momento en el cual construimos principios y reglas que nos hagan suponer que podemos descansar del juego político, establecer consensos que garanticen la solución de todo y de cualquier conflicto, pues ante cada nuevo conflicto, las reglas pueden modificarse. Este juego nos plantea el desafío de la transcreación en el currículum. Si somos transcreadores, como tales, esperaremos en vano el séptimo día de reposo de la actividad política.

REFERENCIAS

- Almeida, Felipe Quintão de y Alexandre Fernandez Vaz (2011), “Richard Rorty e a “agenda pós”: críticas, interpretações, redescrições”, *Revista Educação*, vol. 27, núm. 1, pp. 295-324, en <www.scielo.br>.
- Apple, Michel *et al.* (2011), “O mapeamento da educação crítica”, en Michel Apple *et al.* (orgs.), *Educação crítica: análise internacional*, Porto Alegre, ArtMed, pp. 14-32.

- Apple, Michael, Wayne Au, Luís Armando Gandin (2009), “O mapeamento da educação crítica”, en Michael Apple, Wayne Au y Luís Armando Gandin (orgs.), *Educação crítica: análise internacional*, Porto Alegre, ArtMed, pp. 14-32.
- Arditi, Benjamin (2009), *La política en los bordes del liberalismo: diferencia, populismo, revolución, emancipación*, Barcelona, Gedisa.
- Ball, Stephen J. (1994), *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*, Buckingham, Open University Press.
- , Richard Bowe y Anne Gold (1992), *Reforming Education & Changing School: Case Studies in Policy Sociology*, Londres/Nueva York, Routledge.
- Barretto, Elba Siqueira de Sá (2012), “Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, núm. 147, pp. 738-753, en <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>>.
- Biesta, Gert (1998), “Say You Want a Revolution (...) Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy”, *Educational Theory*, vol. 48, núm. 4, pp. 499-510, en <www.periodicos.capes.gov.br>.
- Bowman, Paul (2007), *Post-marxism Versus Cultural Studies: Theory, Politics and Intervention*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- Butler, Judith, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek (2004), *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Casimiro Lopes, Alice (2013), *Teorias pós-críticas, política e currículo*, Palestra ministrada na Universidade do Porto, Porto, noviembre.
- (2012b), “Democracia nas políticas de currículo”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, núm. 147, septiembre-diciembre, pp. 700-715, en <www.scielo.br>.
- (2012a), “A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?”, en Marcus Taborda, Luciano Faria Filho, Fabiana Viana, Nelma Fonseca y Rita Lages (orgs.), *A qualidade da escola pública*, Belo Horizonte, Mazza Ediciones, vol. 1, pp. 15-22.
- (2010), “Currículo, política, cultura”, en Lucíola Santos, Angela Dalben, Julio Diniz y Leiva Leal (orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, Autêntica, vol. 1, pp. 23-37.

- _____ y Elizabeth Macedo (2013), “Movimientos recientes en el campo del currículum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas posestructurales marxistas”, en Á. Díaz-Barriga y J. M. García Garduño, *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 89-105.
- _____ (2011), “Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo”, en Stephen Ball y Jefferson Mainardes (orgs.), *Políticas educacionais: questões e dilemas*, São Paulo, Cortez, pp. 249-283.
- _____ (2003), “The curriculum field in Brazil in the 1990s”, en William Pinar (org.), *International Handbook of Curriculum Research*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, pp. 185-203.
- Dazzani, Machado Maria Virgínia (2010), *Rorty & a Educação*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Derrida, Jacques (2009), “A estrutura, o signo e o jogo nas ciências humanas”, en Jacques Derrida, *A escritura e a diferença*, São Paulo, Perspectiva, pp. 407-426.
- _____ (1998), “Notas sobre desconstrucción y pragmatismo”, en Chantal Mouffe (org.), *Desconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 151-170.
- Duque-Estrada, Paulo César (2005), “Derrida e a crítica heideggeriana do humanismo”, en Evando Nascimento, *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*, São Paulo, Estação Liberdade, pp. 245-255.
- Laclau, Ernesto (2008), “Atisbando el futuro”, en Simon Critchley y Oliver Marchart, *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 347-404.
- _____ (2005), *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2004), “Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en constitución de lógicas políticas”, en Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Žizek, *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1998), “Desconstrucción, pragmatismo y hegemonía”, en Chantal Mouffe (org.), *Desconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 97-136.

- _____ (1990), *New Reflections on the Revolution of Our Time*, Londres, Verso. [*Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.]
- Macedo, Elizabeth (2012), “Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, núm. 147, pp. 716-737, en <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>>.
- _____ (2006), “Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural”, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, vol. 11, núm. 32, pp. 285-296, en <www.scielo.br>.
- Marchart, Oliver (2008), “La política y la diferencia ontológica. Acerca de lo ‘estrictamente filosófico’ en la obra de Laclau”, en Simon Critchley y Oliver Marchart, *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 77-97.
- _____ (2007), *Post-foundational Political Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- McLaren, Peter y Peter Fischman (2005), “Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: from Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis”, *Cultural Studies => Critical Methodologies*, núm. 5, pp. 425-447, en <<http://csc.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/4/425>>.
- Moraes Marcondes de, Maria Célia (2004), “O renovado conservadorismo da agenda posmoderna”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, núm. 122, mayo-agosto, pp. 337-357, en <www.scielo.br>.
- Moreira Barbosa, Antonio Flavio (2010), “A qualidade e o currículo da educação básica brasileira”, en A. Marlucy Paraíso, *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*, Belo Horizonte, Autêntica.
- _____ (2007), “A importância do conhecimento escolar em propostas de currículo alternativas”, *Educação em Revista*, núm. 45, pp. 265-290, en <www.scielo.br>.
- Mouffe, Chantal (2011), “La política democrática en la época de la pospolítica”, *Debates y combates*, Buenos Aires, Escenarios, pp. 75-90.
- _____ (2006), *On the Political*, Londres, Routledge.

- _____ (1998), “Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia”, en Chantal Mouffe (org.). *Desconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 13-33.
- _____ (1996), *O regresso do político*, Lisboa, Gradiva.
- Otoni, Paulo (2003), “A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução”, *D.E.L.T.A.*, núm. 19 (especial), pp. 163-174.
- Pinar, William *et al.* (1995), *Understanding Curriculum*, Nueva York, Peter Lang.
- Stavrakakis, Yanni (2010), *La izquierda lacaniana: psicoanálisis, teoría, política*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.