



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](http://www.iisue.unam.mx/libros)

---

Elizabeth Macedo (2015)

“Currículum, cultura y diferencia”

en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*,

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

IIUE-UNAM, México, pp. 81-98.

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

## CURRÍCULUM, CULTURA Y DIFERENCIA\*

*Elizabeth Macedo\*\**

La preocupación con relación a lo que podríamos llamar de forma genérica diferencia cultural<sup>1</sup> es una temática privilegiada en las políticas curriculares de Brasil desde hace varias décadas. Desde mediados del siglo pasado, incluso en periodos con políticas educativas altamente centralizadas, la legislación establecía partes diversificadas del currículum que atendieran la diversidad regional y/o las diferencias individuales en los procesos de escolarización. Si bien los ejemplos de regionalización eran reducidos y la diferencia individual solamente se hacía notar en propuestas de cuño cognitivista/constructivista. De esta forma, el reconocimiento de la diversidad era más formal y estaba marcado por la distribución geográfica de los sujetos o por las características de su desarrollo cognitivo. Aunque se podría decir que ambos tienen componentes culturales, no era la cultura la que estaba en el centro de la escena.

La redemocratización del país, que se prolongó hasta la década de 1980, amplió la visibilidad de los movimientos sociales y, con esto, de las demandas identitarias. Movimientos de trabajadores, de negros y de indígenas marcaron la lucha por el reconocimiento de la diversidad, pero también, en muchos casos, propusieron políticas de identidad que tornaron la lucha más difícil. Teniendo en cuenta la enorme distancia social entre ricos y pobres en el país, muchos de

\* Traducción de Ezequiel Soto Sánchez.

\*\* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Coordinadora del Grupo de Investigación Curricular y Cultura.

1 Aquí me refiero a preocupaciones con respecto a lo que ha sido llamado diversidad, pluralidad o diferencia cultural. A lo largo del texto argumentaré la distinción entre diferencia y diversidad/pluralidad. De momento, sin embargo, las trato como sinónimos.

esos movimientos se centraron en demandas por igualdad económica y social. En el caso de las políticas educativas, la demanda por acceso fue la bandera de la década, poco a poco sustituida por la lucha por la permanencia en la escuela. La tensión entre el foco en la igualdad de acceso y la permanencia, que explicitan la importancia de la lucha por igualdad social y económica, y las demandas por el reconocimiento de la pluralidad cultural del país se torna cada vez más fuerte a lo largo de los años siguientes.

A mediados de los años 1990, las discusiones sobre diversidad/pluralidad cultural entran definitivamente en las políticas curriculares.<sup>2</sup> En el ámbito de directrices curriculares, en 1996, la primera versión de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), formulada por el Ministerio de Educación con miras a tornarse una propuesta curricular nacional, incluía un volumen dedicado al estudio de lo que denominó pluralidad cultural. Si bien la resistencia de la comunidad académica fue fuerte y llevó a impedir su adopción como currículum nacional, años después, muchas de sus propuestas, entre las que se encuentra la relevancia de la pluralidad cultural como tema transversal, se propagaron en el discurso educativo (Macedo, 2006). En el ámbito municipal, guías curriculares de ciudades como Río de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte y Cuiabá destacaban la cultura y su diversidad. Al mismo tiempo, eran discutidos los referentes curriculares para escuelas indígenas, que produjeron un documento base de gran aceptación. Muchas otras demandas por el reconocimiento de la diferencia fueron conquistadas, tales como las cuotas raciales en las universidades y un componente curricular dedicado a la historia y a la cultura africanas en la educación básica.

En el espacio político académico que define al campo (Casimiro y Macedo, 2013), los sentidos de currículum se apropiaron de los conceptos de cultura y diferencia, y ganaron fuerza. El recrudecimiento de los movimientos sociales en Brasil coincidía temporalmente con

2 Mi entendimiento de políticas curriculares es un poco más amplio del que normalmente acostumbramos utilizar. Me refiero aquí tanto a los procesos de producción de currículos para los sistemas educativos y las escuelas, como también a los procesos a través de los cuales se producen sentidos para el currículum, o sea, las políticas académicas de campo que definen lo que se entiende por currículum.

la ampliación de los debates sobre la crisis de la modernidad en diversos campos de conocimiento en el país. Ya en la década de 1990, el discurso educativo de base marxista, hegemónico en los años 1980, comenzó a lidiar con críticas a las metanarrativas, a la concepción unificada de sujeto, al universalismo. Autores posmodernos y posestructurales penetran en la discusión sobre el currículum y, aunque no hubo un abandono de las preocupaciones centrales de la teoría crítica, discursos sobre la cultura y la diferencia pasaron a ser recurrentes.

Tanto en el ámbito de las directrices curriculares como en los textos académicos, la sociedad era descrita como multicultural, la existencia de diferentes grupos culturales y las múltiples pertenencias de los sujetos eran reconocidas. Se tornaba como consenso que la sociedad es culturalmente plural y que la escuela y el currículum necesitaban rechazar el universalismo en nombre del compromiso con la diversidad/diferencia. Apuestas por el diálogo inter o multicultural, por la defensa de las identidades subalternas y por la pluralización de las culturas presentes en la escuela pasaron a formar parte de la agenda del campo. Al mismo tiempo, las demandas por igualdad económica —herencia de la hegemonía marxista y a la vez fácilmente comprensible en un país en que el difícil acceso a condiciones mínimas de vida aún es grande— se mantenían en el horizonte de las políticas. Se trataba, por lo tanto, de articular en un mismo discurso las demandas por el reconocimiento de la diferencia/diversidad y las demandas por igualdad. En las categorías utilizadas por Moreira (2010), articular políticas de redistribución con políticas de reconocimiento. La frase de Santos (1997), citada exhaustivamente en contextos de discusión sobre la diferencia en Brasil, da la dimensión perfecta de lo que se está buscando integrar: “tenemos el derecho a ser iguales cuando nuestra diferencia nos inferioriza; y tenemos derecho a ser diferentes cuando nuestra igualdad nos descaracteriza” (p. 30).

Obviamente, los movimientos que buscan hacer posible la articulación entre igualdad y diferencia tienen dinámicas políticas propias y no pueden ser analizados en términos genéricos. Cada uno implica aproximaciones y distanciamientos contingentes entre posiciones diversas, decisiones en la esfera de lucha política que necesi-

tan ser examinadas en sus especificidades, lo que procuré hacer en algunas otras oportunidades (Macedo, 2011, 2013). En este texto, voy a asumir los riesgos, que no son pequeños, de un abordaje más genérico en el que deseo sustentar que las tentativas de articulación entre igualdad y diferencia constituyen un problema para la educación, en la medida en que tal articulación solamente puede ser pensada en un contexto en que el sentido de diferencia sea reducido a diversidad. En un discurso circular, se crea el diferente a quien se le pretende garantizar igualdad social y económica, promesa que jamás será atendida.

Mi transcurso teórico está dividido en dos momentos. En el primero, mi intención es distinguir diferencia y diversidad en las políticas curriculares, lo que implica explicitar cómo dichas políticas producen sentidos para el lenguaje y la cultura. En el segundo, buscaré demostrar que las políticas en defensa de la igualdad no son capaces de garantizar la igualdad prometida y, al mismo tiempo, operan cercenando el surgimiento de la diferencia como tal. Con esto, defiendo la necesaria deconstrucción de la hegemonía del discurso en favor de una igualdad económica y de oportunidades que respeta e incluye las diferencias, para lo cual me gustaría que este texto contribuyera como función política del debate teórico.

## DIFERENCIA Y LOS DIFERENTES

En el texto en que propone una gramática de la diferencia, Burbules (2003) presenta formas en que el término diferencia ha sido frecuentemente aludido en la literatura educativa: como variedad, en grado, de variación, de versión, de analogía. Aunque los significados de estos cinco tipos de diferencia son diversos, el autor los aproxima definiéndolos como *diferencia entre*. Una diferencia que presupone rasgos comunes compartidos “entre” aquello que será diferenciado. Se trata de una perspectiva en la que se percibe fácilmente el carácter esencial que sustenta la distinción. Ésta depende de una identidad que los sujetos de los grupos diferenciados poseen. La referencia realista es explícita, lo que es diferenciado posee ciertas características

comunes que sustentan la diferenciación, sean biológicas o incluso históricas o culturales.

La penetración del estructuralismo en las ciencias sociales y humanas trajo consigo una mirada crítica de la diferencia como *diferencia entre*, o como una diferencia que surge a partir de la comparación entre diferentes preexistentes. Al invertir la perspectiva realista, lo diferente pasa a ser definido a partir de la diferencia. No hay diferentes *a priori*, sino diferencias, y son éstas las que producen aquello que nombramos (y creamos) como diferentes. Negros y blancos, hombres y mujeres, heterosexuales y homosexuales, normales y patológicos surgen como términos que marcan los diferentes: sólo existe uno en oposición al otro. Cualquier identidad —por ejemplo, de raza, género y sexualidad— explicita apenas la diferencia en relación con los otros que son parte del mismo proceso.

Existe, en el enfoque estructural, una posición contraria al realismo que cimienta la *diferencia entre*, no hay ninguna positividad en los términos que están en relación de diferencia, nada que los caracterice intrínsecamente como tal. Su concepción de diferencia, no obstante, exige una comprensión de lo simbólico, del lenguaje y de la cultura, como totalidad estructurada. Si una y otra son sistemas cerrados, como propone el estructuralismo, los diferentes nombrados a partir de las relaciones de diferencia son fijados en posiciones específicas, definidas por la estructura, posiciones estructurales de las cuales no es posible huir. En este sentido, la lógica de la *diferencia entre* parece sostenerse, no por algo que es inherente a los diferentes, sino por la sistematicidad que es propia de la relación de diferencia. Cualquier cambio depende de un defecto en la estructura, de un acontecimiento perturbador o de una alteración previsible derivada de su lógica interna, si a eso se le puede llamar cambio.

Más recientemente, no han sido pocas las críticas al modelo estructural para lidiar con la diferencia. Laclau (2012) busca deconstruir dicho modelo, explicitando cómo la sistematicidad es prisionera tanto de un exterior constitutivo que defina los límites de la estructura como de un centro que la estabilice. Ni uno ni el otro parecen posibles, sea desde el punto de vista empírico o desde el punto de vista teórico. La infinita riqueza del lenguaje y de la cultura

demuestran cuán problemática es la idea de límites y centro. En términos teóricos, sería necesario responder cuál es la distinción entre la diferencia que estructura el sistema y aquella que es eliminada como su exterior constitutivo para que fuera posible hablar sobre el lenguaje y la cultura como sistemas cerrados y centrados. Sería también necesario asumir que el centro que le permite a la estructura estructurarse es él mismo inmune a la estructuración, puesto que no es posible ser centro en un sistema en que las relaciones son diferenciales. Tales preguntas fueron respondidas de diversas formas, la mayoría de las cuales lleva a la deconstrucción de la noción de estructura estructurada y centrada.

La concepción de una estructura descentrada y desestructurada permite entender la cultura y el lenguaje como sistemas simbólicos dinámicos, incluso constituidos por diferencias, pero por diferencias no estables, en continua mutación. En este contexto, no se puede hablar de diferentes o identidades, puesto que las diferencias mutables no son capaces de generar identidades, éstas están siempre apuntando a nuevas diferencias en un proceso infinito. Esto implica una revisión radical del concepto de cultura y de diferencia, donde la palabra de orden es creación. Mi propuesta para este texto es, pues, concebir la diferencia y la cultura a partir de la perspectiva poses-structural y la *diferencia entre* como una limitación de la noción de diferencia constituida en el juego político. Esto implica un cambio radical en las relaciones entre cultura y currículo, y el abandono de la noción de identidad preconstituida que se ha mantenido en la base de las políticas de formación y de los discursos de diversidad/diferencia/pluralidad cultural.

Tradicionalmente, la antropología opera con dos sentidos de cultura. Por un lado, se relaciona con la reproducción de los grupos sociales y, por otro, implica creación de sentidos. Siendo así, cultura significa al mismo tiempo tradición y proyecto de vida de los diferentes grupos sociales. En lo que atañe al currículo, esa doble función está claramente presente en la teorización, desde los abordajes tradicionales hasta las perspectivas más contemporáneas. La cultura es vista como tradición que hay que enseñar y también como aquellos sentidos que son producidos cotidianamente en la escuela.

Las reivindicaciones de la diferencia, los movimientos sociales contemporáneos y los cuestionamientos posmodernos no parecen haber alterado tan radicalmente esa relación en las políticas curriculares en Brasil. En lo que atañe a la cultura como tradición, la importancia de los contenidos científicos y culturales dominantes se sumó a la defensa de que otras variantes culturales fueran valorizadas. En la definición de Bhabha (2003), se continuó operando con la cultura como objeto epistemológico, como *cosa*. Esa cosa puede ser encarada como única y universal en los abordajes tradicionales, interesada y con sesgo de clase en las perspectivas marxistas, o plural, en la contemporaneidad. Aunque la visión de cultura se complejice y se torne evidente qué relaciones de poder definen lo que vale como cultura o culturas, la idea de que la cultura es un repertorio de sentidos producidos y compartidos por un grupo de sujetos es común a todas las perspectivas. Para Hall (1997), se trata de la dimensión sustantiva de la centralidad que la cultura fue asumiendo contemporáneamente. En este sentido, el elemento de novedad sería dado por los procesos de globalización que, al mismo tiempo que homogeneizan, crean condiciones de interacción más instantánea entre sujetos y culturas. Las culturas locales, las tradiciones forjadas por los pueblos, la proliferación de culturas subalternas estarían fortalecidas en la contemporaneidad, con lo que tornarían las sociedades visiblemente más multiculturales. Según Bhabha (2003), se trata de entender el multiculturalismo como una descripción de la sociedad actual, lo que es compatible con la noción de cultura como repertorio compartido.

En la descripción de estas sociedades multiculturales o pluriculturales, los sujetos comparten conjuntos de valores culturales propios de las culturas a las que pertenecen, y se constituyen en grupos culturales. El discurso posmoderno se contrapone a las perspectivas universalizantes o polarizadas por pertenencias maestras como la clase social; defiende que las pertenencias son varias. Los sujetos pertenecen simultáneamente a diferentes grupos culturales, de modo que sus identidades son multifacéticas, fluidas, cambiantes, articulan valores muchas veces en conflicto entre sí. Aun así, los sujetos son capaces de identificarse unos con otros por compartir los repertorios de tradiciones culturales. En ambientes como la escuela, cada sujeto



tiene rasgos culturales de sus múltiples pertenencias que se ponen a negociar entre sí y con otras culturas ahí presentes como, por ejemplo, la cultura iluminista que tradicionalmente define parte de aquello que es enseñado. En este sentido, la diferencia parece constitutiva de tales ambientes. Bhabha (2003) argumenta, sin embargo, que no se trata de diferencia lo que se presenta, sino mera diversidad, una *diferencia entre* la pluralidad de culturas cosificadas o entre sujetos identificados con sus grupos por el hecho de compartir rasgos comunes o el hecho de compartir rasgos que los diferencian de los otros grupos culturales con los cuales conviven.

Sea la diferencia *diferencia entre* o diversidad, las políticas identitarias surgen como alternativas viables para lidiar con la pluralidad. Si bien las políticas curriculares no han operado en el sentido de la sustitución de la cultura iluminista —en algún momento de la historia entendida como el repertorio universal de donde deberían ser seleccionados los contenidos—, a ellos les han agregado elementos de otros grupos culturales. En Brasil, recientemente, la historia y cultura de África están entre las culturas que pasaron a formar parte del currículo como componente curricular a partir de la Ley 10.639 o como contenidos en las discusiones sobre pluralidad cultural de los PCN.

Estos y otros ejemplos han mostrado que la eliminación de lo particular y la cancelación de la diversidad, operada por el pensamiento moderno (Laclau, 1996), han perdido espacio en la sociedad contemporánea. En su mayoría, las políticas de identidad denuncian el universalismo como ficción totalitaria. Las formas de lidiar con tal universalismo apuntan hacia una lucha de lo particular por la hegemonía —lo que no elimina la ficción totalitaria— o la pluralidad cultural como horizonte deseable. La diferencia opera, así, como *diferencia entre*, sea según la matriz esencialista y realista o en la perspectiva estructural.

Para Laclau (1996), las políticas basadas en la convivencia entre identidades particulares o en la *diferencia entre* no pueden sustentarse a menos que se elimine totalmente el poder y la política, así se torna lo social en una sumatoria de diferentes, todos ellos igualmente legítimos. En la medida en que las demandas de las identidades particulares son diversas, tal opción no es empíricamente posible.

De esta manera, si las identidades se definen por la *diferencia entre*, su afirmación implica la afirmación de aquéllas de las cuales se distingue o del contexto normativo en que la distinción está situada. En ambos casos, el marco universal es reeditado (Laclau, 1996), de modo que la política de la *diferencia entre* está sustentada por el mismo principio que sustentó la cultura universal a lo largo de los siglos. Un principio de exclusión de la diferencia como tal.

La lucha por políticas curriculares que hagan frente a la diferencia es, por lo tanto, una lucha por la deconstrucción de los universalismos, sean los que defienden una cultura universal, sean los que apuestan por la diversidad y tornan la diferencia en *diferencia entre*. Esa tarea deconstructiva implica percibir que la cultura no es mero objeto epistemológico, sino el espacio mismo de significación y representación, donde la diferencia es enunciada y siempre diferida (Bhabha, 2003). En esta perspectiva, la cultura como objeto epistemológico es apenas una reducción de sus sentidos con el objetivo de inviabilizar la circulación de diferencia como tal. En la acepción de Appadurai (2001), la cultura como objeto epistemológico es el estancamiento del flujo que caracteriza lo cultural por medio del nombramiento que le confiere una identidad. Es necesario, por tanto, entender el estancamiento como situación particular producida por juegos de poder como forma de liberar el potencial productivo de la cultura.

En una visión posestructural, la cultura (o lo cultural, en la definición de Appadurai) no es nada más que sistemas de significado que instituyen sentidos. Esto implica que toda práctica social es cultural (o discursiva, que es lo mismo), pero, principalmente, que la cultura es un flujo dinámico de producción de significados que nunca será concluido. Todo sujeto, al producir sentidos, lo hace por medio de la reiteración y negación, simultánea y ambivalente, de fragmentos de sentidos compartidos. En Bhabha (2003), se está delante de un *performance* cultural específico en el cual fragmentos de muchos discursos son apropiados no como repetición, sino como diferencia. Por diferencia, el autor se está refiriendo al movimiento por medio del cual algo, que es siempre nuevo, es enunciado. Ninguna enunciación es capaz de repetir un sentido cristalizado en la tradición, todo

lo que es supuestamente repetido está, en alguna medida, dislocado en el espacio y en el tiempo, habita un espacio otro y ambivalente. En el momento en que crea sentidos, la enunciación del sujeto y aquello que es enunciado son movidos hacia un tercer espacio que no es ni el pasado de la tradición ni el presente performático, es un tercer espacio, un entre-lugar. En las palabras de Derrida (2008), ése es el movimiento de la *différence* que produce sentidos siempre diferidos por la iteración creativa de fragmentos de sentido. Usar los símbolos culturales que presuponemos haber sido creados en un dado espacio tiempo de creación cultural es negarlos, es hibridarlos, es producir nuevos sentidos incompletos y, por lo tanto, diferidos.

En esa perspectiva, la diferencia no es una diferencia entre iguales, pero lo que Burbules nombra como *diferencia contra*, en la medida en que cuestiona las normas en que la diferencia (o diversidad) es construida. Aunque yo prefiera utilizar apenas el término diferencia, la *diferencia contra* remite a una discusión necesaria, puesto que redefine la tarea político-teórica a favor de la diferencia. Si la cultura es *différence*, es enunciación (creativa), ¿cómo es que la “diferencia entre” se tornó, por siglos, prácticamente sinónimo de diferencia? ¿Cómo ha sido posible volver invisible el carácter productivo de la diferencia, cristalizando lo diferente de forma que parece concreto? ¿Por qué las cristalizaciones asumen esta o aquella forma y no cualquier otra? ¿Por qué algunas diferencias producen efectos reales/ efectos de verdad, o sea, construyen identidades con las cuales nos acostumbramos a lidiar cotidianamente? La propia formulación de tales preguntas implica aceptar que existen relaciones de poder que direccionan los sistemas de significación, fijan posiciones de sujeto y favorecen jerarquías y asimetrías.

Lo que venimos argumentando es que todo significado es producido en el interior de la cultura; en otras palabras, son representaciones dentro de un sistema de significaciones. En la medida en que tales sistemas son abiertos y descentrados, las posibilidades de representación y significación son infinitas y eternamente diferidas. Las representaciones remiten a otras representaciones y los significados son para siempre diferidos. Los lugares en que los sujetos se posicionan para dar sentido a sus experiencias son, también, incesantemen-

te cambiantes. En ese contexto, ni la comunicación ni la identificación entre los sujetos son posibles. Ambas ocurren solamente porque existen mecanismos de regulación que operan en y por medio de la cultura creando sistemas dentro de los cuales la significación se torna viable. Si la regulación viabiliza el compartir de sentidos —el reconocimiento que es parte de la educación (Derrida, 1989)— en el límite, el cierre de los sistemas de significación transforma la diferencia en *diferencia entre* o diversidad.

El control total de los sistemas de significación es imposible por la propia naturaleza del lenguaje, que excluye la posibilidad de totalización. En palabras de Derrida (1971: 232), “el movimiento de la significación acrecienta alguna cosa, lo que resulta en que siempre haya más, pero esta adición es fluctuante porque viene a sustituir, suplir una falta del lado del significado” (p. 232). Bhabha (2003) analiza la situación colonial como una tentativa de control de los sistemas de representación por los colonizadores. Apunta cómo ese control se dio tanto por vías sangrientas como simbólicas —por la imposición de la lengua y de la ciencia, por la creación de estereotipos, por la reconstrucción de la historia—. Al mismo tiempo, además, argumenta que el control no puede ser total, no porque exista resistencia, sino porque el poder es ambivalente, incapaz de controlar completamente los sistemas de significación. El colonizado y sus sistemas de significación son la perturbación necesaria que estabiliza y desestabiliza el control del colonizador.

La imposibilidad de la regulación total no la torna menos efectiva y lo que llamamos política es exactamente la búsqueda de la regulación en mayor o menor medida. La lucha por la hegemonía es la lucha por el control de los sistemas de significación y, así, de la forma en que los sujetos se identifican (Laclau, 2012). Dicho control se da por medio de normas explícitas, pero también de formas más sutiles, como la naturalización de los sistemas de clasificación. En este sentido, la estrategia de reducir la diferencia a *diferencia entre* es un mecanismo eficaz, que impida el surgimiento de la diferencia en sí; o sea, de significaciones más allá de las ya existentes. Además de crear y estigmatizar lo diferente, tal estrategia permite clasificar lo que puede ser entendido como diferencia.

Acabar con la regulación de los sistemas de significación no es apenas imposible como indeseable. Ello impediría compartir sentidos —la propia significación— y paralizaría el juego político, en el límite, y estancaría la diferencia como tal. La opción de alterar el(los) grupo(s) que los controla(n) es apenas otra cara de la misma moneda. La agenda política que parece posible apunta hacia la comprensión de la hegemonía como una lucha incesante por el control de la significación, lo que abriría espacio para el trabajo deconstructivo de las hegemonías establecidas. En el campo de la teoría curricular con foco en la diferencia, tal agenda implica también deconstruir los discursos que tratan la diferencia como *diferencia entre*, lo que produce los diferentes como manifestación de la diferencia estancada.

#### EL RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA Y EL COMPROMISO CON LA IGUALDAD

Como explicité en la introducción, el breve ejercicio deconstructivo que aquí pretendo hacer es más genérico de lo que debería, pero, aun así, lo juzgo relevante. Está centrado en el combate a la hegemonía del compromiso con la igualdad en las políticas curriculares, compromiso que se propone incluir las demandas por el reconocimiento de la diferencia. Apoyándome en la afirmación de Santos, mi ejercicio va en el sentido de combatir la idea de que la diferencia puede inferiorizarnos y de que, por lo tanto, es necesaria una lucha por la igualdad. Argumento que esa afirmación sólo tiene sentido en un contexto de *diferencia entre* en que la cultura es asumida como repertorio compartido de significados. En una perspectiva en que la diferencia es diferencia en sí o *diferencia contra*, no hay diferentes a ser igualados, y dicotomías como reconocimiento y redistribución dejan de tener sentido. Soy sensible a argumentos de que tal movimiento puede operar en el sentido del debilitamiento de las políticas de redistribución que han sido duramente conquistadas, pero quiero defender que lo que tenemos es una promesa imposible cuyo costo, en lo que atañe a la diferencia, es extremadamente alto. Mi apuesta política, también en ese caso, es que la educación tiene que ver con

la deconstrucción de discursos hegemónicos como forma de ampliar las posibilidades de otras significaciones.

Hay algo aparentemente contradictorio en mi argumento que quiero evitar. Si acepto que, por la acción de mecanismos de regulación, la diferencia es muchas veces reducida a *diferencia entre*, eso implica que esa acción produce desigualdad. En el “mundo real”, la diferencia sería, por lo tanto, *diferencia entre*, acompañada de su corolario, la desigualdad. No es de eso de lo que discrepo, sino de la solución política que proviene de ahí, la que sea la lucha por la igualdad. Tal igualdad solamente sería posible si las relaciones de poder que reducen los sentidos de diferencia fueran eliminadas. Entiendo, pues, que cualquier promesa de igualdad es falaz. Mi primer movimiento aquí será, por tanto, deconstruir la idea de que la igualdad es posible como horizonte político.

Se puede decir que en las recientes políticas curriculares, la defensa de la igualdad/equidad<sup>3</sup> se ha dado en el contexto de articulación entre políticas de reconocimiento y redistribución. A diferencia de lo que ocurría hace algunas décadas, la garantía de la igualdad por la vía de la educación depende de la oferta de lo que se denominó educación de calidad. No se trata más de garantizar acceso o permanencia en la escuela, sino calidad para la experiencia ahí vivida. Aunque esa calidad asume muchos sentidos, en la gran mayoría de las políticas, ha sido definida como aquella que anhela la formación para la ciudadanía. De forma general, una ciudadanía que se pretende totalmente inclusiva, sea porque está destinada a todos o porque incorpora la diversidad inscrita en la propia historia del país. En el contexto de la *diferencia entre*, esto implica que todos los grupos culturales tendrán acceso a la escuela y al proyecto de ciudadanía nacional, pero también que tal proyecto es inclusivo de las diversas culturas.

La inclusión total que se esconde en la promesa de igualdad es una imposibilidad como meta. Incluir es incluir en algo y, por ello,

3 Aunque equidad e igualdad no pueden ser confundidas, las aproximo aquí teniendo en cuenta el hecho de que su distinción en las políticas curriculares en Brasil es poco clara. Ambas se asocian con igualdad en la herencia republicana brasileña y actualmente operan en un contexto en que el antagonismo social se mantiene (Macedo, 2013). En este sentido, utilizaré aquí apenas el término más genérico de igualdad.

presupone que alguien no estará incluido. Si todos son incluidos en la ciudadanía, no hay un fuera (o un otro) de la ciudadanía y, entonces, nadie puede ser en ella incluido. La inclusión implica límites que definen la inclusión y, más allá de ese límite, un exterior en que se localizan los no incluidos. En el caso de la igualdad garantizada por la formación para la ciudadanía, el no ciudadano es condición para la estabilización del discurso de la ciudadanía totalmente inclusiva. De este modo, al mismo tiempo que ese no ciudadano es indispensable, su existencia es la marca de la imposibilidad de la inclusión total. En un sistema funcionando a pleno vapor, ese no ciudadano precisa desaparecer, pero sin él la promesa de la ciudadanía total pierde sentido.

La estrategia para mantener la ilusión de la promesa ha sido dislocar ese no ciudadano a un lugar invisible en el discurso de la ciudadanía total. Los alumnos expulsados, aquellos que no aprenden, los que no detentan las competencias definidas por los sistemas nacionales son aberraciones en el discurso de la ciudadanía. Ellos son dislocados en un nivel individual, son sujetos que siguen existiendo como Otros concretos, pero que no tienen visibilidad en las políticas (Macedo, 2011, 2013). Ellos sólo existen en tales políticas como lo que no debe existir si la promesa fuese cumplida. La promesa de que ellos dejen de existir es estabilizada por su existencia. Así, éstos nunca serán incluidos porque, para las políticas de inclusión total, no existen. Son fantasmas, pero seguirán ensombreciendo la ilusión de igualdad que las políticas pretenden crear.

Ese ejemplo muestra que, en el contexto de *diferencia entre*, un límite es siempre necesario, un borde que delimita lo que está dentro y lo que está fuera de cada clase. En este sentido, no es posible la igualdad para todos como no es posible que todos sean ciudadanos, la estabilidad de ese “todos” es garantizada por algunos que no lo pueden ser. En tal contexto, las políticas de reconocimiento serán siempre de reconocimiento de algunos, lo que torna la igualdad como horizonte político una meta imposible.

Si radicalizamos un poco más, en un segundo movimiento, quiero defender que, más allá de lo imposible, la igualdad es una meta indeseable. Se trata, como promesa, de un discurso fuertemente he-

gemónico y, en la medida en que se inserta en el contexto de la *diferencia entre*, su hegemonía ayuda a sustentar la reducción de la diferencia a *diferencia entre*. En otros textos, he analizado de forma menos genérica y, por lo tanto, más adecuada, los procesos de hegemonización de significantes como igualdad (calidad y ciudadanía) en el ámbito de las políticas educativas en Brasil (Macedo, 2009, 2011, 2013). De forma general he argumentado, con base en la teoría del discurso (Laclau, 2008, 2012), que tales significantes se constituyen en puntos nodales extremadamente poderosos en la articulación de los discursos curriculares. Por un lado, se trata de significantes capaces de articular un sinnúmero de demandas de diferentes grupos; por otro, poseen gran permanencia teniendo en cuenta la propia imposibilidad de que las demandas sean atendidas. Son significantes nodales que prometen lo que difieren, en un movimiento que produce una fuerte hegemonía, cuyo corte antagónico se establece fuera del campo educativo. La lucha por igualdad, garantizada por una educación de calidad, es capaz de congregarse prácticamente a todos los grupos en el campo educativo. El corte antagónico que torna las demandas de tales grupos equivalentes se localiza fuera del campo educativo e, incluso ahí, encuentra pocos defensores. Serían posiblemente discursos que embuten la desvalorización de la educación y de políticas dirigidas hacia el público. La hegemonización de las demandas por igualdad exige, pues, la creación de una equivalencia entre las demandas de diferentes grupos, lo que implica una reducción en la circulación de sentidos. De forma general, defiendo que es función de la teoría buscar deconstruir procesos que dificultan tal circulación, consciente de que también ella está sujeta a los mismos mecanismos que necesita deconstruir, también ella es parte de la política de producción de sentidos. En el caso de la hegemonía de la promesa de igualdad, me preocupan sus efectos sobre los sentidos de diferencia, el hecho de que se trata de una promesa que colabora en la reducción de la diferencia a *diferencia entre*.

En resumen, la lucha por igualdad es el mismo movimiento que produce la diferencia que inferioriza, la *diferencia entre*, a menos que se admita la ilusión de que el poder puede ser eliminado. Es, pues, una lucha que mantiene la jerarquización, que mantiene lo diferente, por



más que se presente como comprometida con la igualdad. Desde el punto de vista de la educación existe todavía un tercer movimiento que considero relevante explorar. La diferencia como *diferencia entre* define también el contexto en que la justificativa de las políticas de reconocimiento y la preocupación con la diferencia se dan. Se trata de un compromiso político con el diferente, el *otro*. Entiendo que la cuestión central para la educación se presenta en otra esfera. La creación de una línea de demarcación, un límite, entre el incluido y el *otro* los torna a ambos sujetos genéricos. La igualdad —en la ciudadanía, por ejemplo— incluye todos los sujetos como el mismo, de modo que la singularidad desaparece (Derrida, 1989). No es, pues, apenas el *otro* que se torna invisible cuando la diferencia es *diferencia entre*. Tal vez ahí resida la única igualdad de la que se puede hablar, la igualdad que proviene de la dilución de los sujetos en el mismo.

En otra dirección, defiendo que la educación, como relación intersubjetiva, es un proceso que debe permitir que un sujeto singular emerja (Biesta, 2009). Ese sujeto no es apenas el sujeto del reconocimiento, surge de la acción que crea nuevos sentidos, en la enunciación de lo nuevo, en la producción de la diferencia en sí. Él es el *otro* de sí mismo, el diferir, la diferencia en sí y no en relación con algo que le es externo. Esa diferencia no inferioriza, al contrario, es condición para el surgimiento del sujeto. Es, por lo tanto, esa diferencia que tenemos que recuperar, liberándola del sentido de *diferencia entre*.

## REFERENCIAS

- Appadurai, Arjun (2001), *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bhabha, Homi (2003), *O local da cultura*, Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- Biesta, Gert (2009), “Deconstruction, Justice and the Vocation of Education”, en Michael Peters y Gert Biesta (eds.), *Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy*, Nueva York, Peter Lang.

- Burbules, Nicholas (2003), “Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais”, en Regina Leite Garcia y Antonio Flavio Barbosa Moreira (eds.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*, São Paulo, Cortez, pp. 159-188.
- Casimiro Lopes, Alice y Elizabeth Macedo (en prensa), “The Curriculum Field in Brazil since the 1990s”, en William Pinar (ed.), *International Handbook of Curriculum Research*, 2a. ed., Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- \_\_\_\_\_ (2013), “Movimientos recientes en el campo del currículo en Brasil: articulaciones entre las perspectivas posestructurales y marxistas”, en Ángel Díaz-Barriga y J.M. García Garduño, *Desarrollo del currículo en América Latina. Experiencia de diez países*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 89-105.
- Derrida, Jacques (2008), *Gramatología*, São Paulo, Perspectiva.
- \_\_\_\_\_ (1989), “Psyche: Inventions of the Other”, en L. Waters y W. Godzich (eds.), *Reading de Man Reading*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- \_\_\_\_\_ (1971), *A Escritura e a diferença*, São Paulo, Perspectiva.
- Hall, Stuart (2003), *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte, UFMG.
- \_\_\_\_\_ (1997), “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo”, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 22, núm. 2, julio-diciembre, pp. 15-46.
- Laclau, Ernesto (2012), *Emancipações*, Río de Janeiro, EDUERJ.
- \_\_\_\_\_ (2008), *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Difel.
- Macedo, Elizabeth (2013), “Equity and Difference in Centralized Policy”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, núm. 1, pp. 28-38.
- \_\_\_\_\_ (2012), Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino, *Cadernos de Pesquisa*, núm. 42, pp. 716-737.
- \_\_\_\_\_ (2011), “Curriculum policies in Brazil: the citizenship discourse”, en L. Yates, M. Grumet (eds.), *World Yearbook of Education 2011: Curriculum in Today's World*, Nueva York, Routledge, pp. 44-57.

- \_\_\_\_\_ (2009), “Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN”, *Educação & Sociedade*, vol. 106, pp. 23-43.
- \_\_\_\_\_ (2006), “A diferença nos PCN do Ensino Fundamental”, en Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo (eds.), *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, São Paulo, Cortez, pp. 159-186.
- Moreira, Antonio Flavio (2010), “A qualidade e o currículo na escola básica brasileira”, en Marlucy Paraíso (ed.), *Antônio Flávio Moreira, pesquisador em currículo*, Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Santos, Boaventura de Sousa (1997), “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, núm. 48, pp. 11-32.