

CURRÍCULUM

Currículum y el reto de la diferencia¹

Rubén A. Gaztambide Fernández

Resumen

El autor ofrece algunas ideas sobre el tema principal de los desafíos educativos que nos presenta la diversidad en el entorno de la educación para la justicia social. Desde una orientación fundamentalmente teórica hacia el currículum, se presentan tres movimientos conceptuales para desarrollar una práctica educativa comprometida con la diferencia. En primer lugar, el autor elabora un contraste entre el concepto convencional del currículo como el conocimiento articulado, y la idea amplia del currículum como la experiencia educativa. Segundo, discute tres movidas teóricas para diferenciar la diversidad de la diferencia como estrategia política. Tercero, se presentan algunas ideas hacia una pedagogía de la solidaridad como el compromiso ético con la diferencia.

Palabras claves: diversidad – diferencia – currículum - justicia social – multiculturalismo – cultura.

Summary

The author discusses the educative challenges presented by diversity in the context of education for social justice. From a theoretical orientation to curriculum, he develops three conceptual moves to develop a pedagogical practice committed to difference. First, the author elaborates on the contrast between conventional and theoretical understandings of curriculum as educational experience. Second, he discusses three conceptual moves to differentiate between diversity and difference as political strategy. Third, the author

¹ Una versión anterior de este ensayo fue presentada como parte del Seminario Internacional sobre Justicia Social y Educación: Un Debate con Expertos Internacionales, organizado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en el marco del Proyecto MECESUP-AHC 0702. Diseño de Doctorado en Educación, 2 de septiembre de 2009, Santiago, Chile.

presents some ideas toward the development of a pedagogy of solidarity as an ethical orientation toward difference.

Keywords: diversity – difference – curriculum – social justice – multiculturalism – culture.

Es preciso destacar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias.

Paulo Freire (2005, p. 150)

A la vuelta del siglo XXI, el fenómeno de la multiculturalidad se destaca como característica definitiva de los centros culturales del mundo. Esta “convivencia de culturas diferentes,” como observa Freire, no es “natural y espontánea,” ni tampoco accidente histórico. Por el contrario, es producto de complejas dinámicas sociales, culturales, históricas, geográficas y políticas que han venido a definir el movimiento de personas de unas a otras partes del mundo. Los encuentros que estas dinámicas producen tienden a reflejar las condiciones que promueven tales movimientos, condiciones de injusticia, desigualdad y violencia. La globalización económica requiere estos movimientos para avanzar, pero desfavorece cualquier sentido de “miras a fines comunes” que puedan menospreciar los intereses de las corporaciones y las clases de poder que se benefician, no sólo de los movimientos de población, sino también de los desastres –económicos, sociales, geográficos y políticos– que los definen (Harvey, 2005, 2009; Klein, 2007). Es por esto que el llamado de Freire a “una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias” es tan importante, hoy quizás más que hace cuarenta años. La educación tal vez sea el frente más importante en la elaboración de esta nueva ética, y es por lo tanto necesario desarrollar una teoría pedagógica con la cual podamos trazar nuevos mapas hacia la solidaridad.

Antes de continuar, debo recalcar que mi orientación hacia los temas de este ensayo ha sido influenciada principalmente por mis experiencias en el contexto colonial de Puerto Rico, donde nací y crecí antes de emigrar a Estados Unidos hace más de dos décadas. Además de aprender a ser “minoría”, en Estados Unidos hice mis estudios graduados en educación y entré en el ámbito intelectual de los estudios culturales, la teoría crítica y el currículum. Desde hace cuatro años resido en Canadá, donde ahora enseño y desde donde escribo y hago investigación. Las ideas de este ensayo han sido desarrolladas en relación a una obra intelectual que es principalmente norteamericana, con la importante excepción de Freire. Sin duda, estas ideas también reflejan las experiencias cotidianas del contexto político “multicultural” en el que vivo, y de la diáspora latinoamericana en el llamado “norte desarrollado”.

Este ensayo es una especie de tanteo sobre el tema principal de los desafíos educativos que nos presenta la diversidad –o como voy a sugerir, el problema

de la diferencia— en el entorno de la educación para la justicia social. A pesar de su brevedad, espero que estos señalamientos provoquen una conversación sobre este tema, particularmente con respecto al tema amplio de la justicia social y la educación. Vale recalcar desde el principio que mi orientación hacia el *currículum* es fundamentalmente teórica, basada en desarrollos conceptuales que han abierto nuevas posibilidades para enmarcar el estudio del currículum desde una perspectiva crítica, posmoderna, y a la misma vez con un compromiso fundamental con la praxis —o la conceptualización de la teoría como práctica necesaria en procesos educativos dedicados a la transformación social— (Freire, 1970/2005; Freire, 2005). Esto requiere un compromiso no sólo con el respeto a la diferencia, sino con un entendimiento de la diferencia como la definición fundamental de la multiculturalidad.

Con esto en mente, en este corto ensayo quiero animar tres movimientos conceptuales en respuesta al llamado de Freire a desarrollar una práctica educativa comprometida con la diferencia. En primer lugar, elaboraré brevemente un contraste entre el concepto convencional del *currículo* como el conocimiento articulado, y la idea amplia del *currículum* como la experiencia educativa. Segundo, presentaré tres movidas teóricas para distinguir la diversidad de la diferencia como estrategia política. Tercero, articularé unas ideas hacia una *pedagogía de la solidaridad* como compromiso ético con la diferencia.

Del Currículo al Currículum

Tradicionalmente, el currículo se ha definido como el material que ha de ser enseñado o “depositado” en los alumnos (Freire, 1970/2005). Este material es determinado en respuesta a lo que tradicionalmente se entiende como la pregunta fundamental del currículo articulada en el siglo 19 por Herbert Spencer (1886)— ¿qué conocimientos son de más valor? Las muchas respuestas a esta pregunta son lo que típicamente se define como el currículo explícito, organizado tradicionalmente como materias o disciplinas académicas (Bruner, 1960; Deng & Luke, 2008). La racionalización y organización “objetiva” del conocimiento en unidades manejables y controlables es la premisa fundamental del concepto del currículo que ha dominado el desarrollo escolar por 150 años. Ésta tiende a imponerse, a veces con sutileza, en cualquier discusión sobre la educación, particularmente cuando se comete el error de confundir la educación con la escuela (Dewey, 1938).

Es cierto que el concepto del currículo como tal se ha expandido de maneras trascendentes en los últimos 50 años. Desde el importante trabajo de Philip Jackson (1968) en los años sesenta, en el que primero se articula la idea del currículo escondido o implícito, a través de la obra de Eliot Eisner (1979), hasta los más recientes trabajos de Michael Apple (Apple, 1979/2004; ver también Giroux, 2001), se han desarrollado varios conceptos para identificar aquellas áreas o aspectos del currículum que van mas allá de lo evidente o lo estipulado en los programas curriculares desarrollados, ya sea por funcionarios del estado o por los profesores en el contexto específico del aula escolar.

Estos conceptos ofrecen maneras importantes de enmarcar el currículo como objeto de estudio y son ciertamente de gran importancia para entender las complejas dimensiones relacionadas con el aprendizaje. Aún así, este marco teórico sugiere un entendimiento del currículo que se limita al conocimiento y que no logra abarcar aspectos de la experiencia educativa que son igualmente fundamentales. Es por lo tanto relevante hacer una distinción entre, por un lado, las varias maneras de clasificar y analizar los aspectos que constituyen el currículo como todo aquello que se aprende, conciente o inconscientemente, y por otro lado, la concepción amplia del *curriculum* que acapare la complejidad de la travesía educativa (Pinar, 2004).

Durante las décadas de 1970, 80 y 90, el concepto del *curriculum* pasó por lo que se conoce como la “reconceptualización” intelectual y conceptual del concepto (Pinar, 2000). Esta reconceptualización del *curriculum* ha sido influenciada por diversas líneas intelectuales, tales como: la teoría crítica Marxista y neomarxista; la fenomenología y el existencialismo Europeo; la nueva teoría literaria y los estudios culturales; la teoría psicoanalítica; el feminismo; y más recientemente la teoría *queer* y postcolonial (Pinar, Slattery, Reynolds, & Taubman, 1995). De este movimiento ha surgido una conceptualización transdisciplinaria del *curriculum* que abarca e intenta reinterpretar la complejidad de las experiencias educativas. El *curriculum* se entiende en la intersección de procesos complejos culturales y geográficos, sociales y políticos, históricos y psíquicos.

Esta concepción amplia del *curriculum*, más allá del aprendizaje y de la formación intelectual, es necesaria para construir un marco teórico suficientemente amplio y robusto para sostener la complejidad de la diversidad en las sociedades contemporáneas. En esta dirección, no se trata tanto de dilucidar cómo el *curriculum* puede abarcar las varias diversidades. El reto es conceptualizar el *curriculum* de una manera que nos exija reconocer la diferencia como la característica fundamental y definitiva de las relaciones humanas y de las experiencias educativas. Abriendo los límites conceptuales del *curriculo* hacia el *curriculum* posibilita y en cierta manera requiere ir más allá del concepto normativo y neoliberal de la diversidad.

De la Diversidad a la Diferencia

La diversidad es un término que en las últimas tres décadas ha cobrado gran importancia en el léxico de la educación, en el que éste se entiende prácticamente como sinónimo de la diferencia cultural. En Canadá en particular, donde el multiculturalismo es cuestión de política nacional, la diversidad cultural se ha convertido en un símbolo de estado. Por más de un siglo, los centros urbanos canadienses se han beneficiado de la presencia socio-cultural y la participación económica de una gran variedad de grupos inmigrantes no-europeos (Goonewardena & Kipfer, 2005, p. 670). Ya sea en busca de trabajo, protección política, reunificación familiar, u otras oportunidades educativas, los movimientos poblacionales le inyectan a las ciudades contemporáneas riqueza cultural. A su vez, estas diásporas provocan encuentros que, por un lado, sugieren

posibilidades múltiples, y por otro, subrayan la persistencia de la desigualdad y, como sugiere Pablo Salvat Bologna (2009), “su corolario de injusticia” (p. 1).

Desafortunadamente, en este proceso, la diversidad ha perdido gran parte de su importancia política. En Canadá, el multiculturalismo oficial se ha convertido en la estrategia principal para contener y manejar la diferencia, convirtiéndola así en la “diversidad” como producto mercadeable del estado y las corporaciones. Las fuerzas neoliberales y corporativas han logrado movilizar la diversidad como parte de un proyecto nacional de regulación, particularmente de las fuerzas culturales que se agitan en el contexto de grandes olas concurrentes de inmigración de todas partes de mundo, desde Latinoamérica y Sur Asia, hasta el Norte de África, los Balcanes, el Centro de Asia y el Caribe. Tal diversidad requiere la codificación de una supuesta “autenticidad” de las diferencias culturales que a su vez ignora la desigualdad económica. Así, el multiculturalismo oficial desplaza “los determinantes político-económicos de las identidades socio-culturales encarnadas en cuerpos como símbolos raciales y étnico esencialistas” (Goonewardena & Kipfer, 2005, p. 674, traducido por el autor).

El modelo neoliberal de la diversidad que se ha convertido en el eje del discurso sobre multiculturalismo dominante en Canadá, al igual que en los Estados Unidos, cancela las oportunidades sugeridas por la concepción de la diversidad de los movimientos de derechos civiles. En cierta manera, el propio movimiento de derechos civiles sembró las semillas de este desgarramiento en el balance precario entre la diversidad y la igualdad. Por un lado, es necesario reconocer que las categorías sociales de raza, etnia, género, sexualidad y clase social tienen peso y consecuencia directa en las circunstancias objetivas –tanto materiales como simbólicas– de individuos y grupos. La encarnación corpórea de estas categorías imponen (aunque no garantizan) de manera desigual ciertas marginalidades y privilegios, reproduciendo relaciones de poder y de opresión que limitan (aunque, de nuevo, no garantizan) las posiciones subjetivas disponibles. Por otro lado, la insistencia en una diversidad constituida en torno a grupos identitarios menosprecia las diferencias internas y el flujo cultural que caracteriza la diversidad, y que, al fin y al cabo, es la fuente de su poder para crear relaciones nuevas y fomentar la justicia.

El balance precario entre insistir en la redistribución de los derechos y las condiciones materiales de grupos diversos específicos, y el reconocimiento que demanda la diferencia dinámica y fluida dentro y entre varios grupos identitarios, ha tenido consecuencias inesperadas y negativas. En cierta manera, el enfoque en los derechos de diversos grupos particulares ha requerido ignorar la diferencia para lograr, al menos en apariencia y relativamente, cierta equidad y alguna justicia social. Empero, en lugar de una visión de la diversidad que abriera las puertas a la producción de nuevas subjetividades y discursos socio-culturales, el enfoque en los derechos ha producido una visión de la diversidad que requiere subjetividades predecibles, estables y fundamentalmente gobernables.

Es necesario entonces recobrar una visión de la diversidad en la que el control sea reemplazado por la indeterminación; en la que las diversidades no se definan *a priori* de los encuentros con la diferencia que son la fuente de la

cultura. Esto requiere, además, una reconceptualización del sujeto individual al centro del proyecto modernista (y por ende, premisa de la versión neoliberal de la diversidad), hacia una visión de la subjetividad que no toma como punto de partida al individuo, sino las relaciones y las colectividades. La pregunta entonces es si la diversidad ofrece un espacio conceptual que facilite, en vez de limitar, el espacio discursivo. Sobre esto, tengo mis dudas.

El discurso neoliberal ha limitado las posibilidades de la diversidad, al requerir definiciones estables que le den contenido al término. En otras palabras, la diversidad como concepto contiene *a priori* las posibles definiciones de lo que se puede considerar como “diverso,” siempre con referencia a lo que se considera como normal. La diversidad, como proceso normativo, allana la diferencia, y produce las líneas requeridas por el estado neoliberal para ejercer control. Así, la diversidad ha venido a operar en el ámbito del neoliberalismo como una manera de estabilizar la diferencia a través de una obstinada insistencia en imponer definiciones que son necesarias para mantener relaciones de poder entre centro y periferia.

Una estrategia para evadir los límites que impone la versión neoliberal de la diversidad es un cambio estratégico de vocablo: de la diversidad a la diferencia. Mientras la diversidad presupone la estabilidad en el proceso de significación e identificación, la diferencia siempre presupone significados locales y particulares que no son controlables al nivel del estado. Mientras la diversidad es concebible en el abstracto, y fuera de las particularidades que circunscriben las relaciones y, por ende, toda trayectoria educativa, la diferencia es inconcebible fuera del encuentro con la otredad que constituye y que es, a la misma vez, constituida por la diferencia (Ahmed, 2000). De esta manera, la diferencia fricciona contra el poder y el control, e invita las aperturas a oportunidades para la imaginación y la construcción de relaciones sociales basadas en nuevos términos orientados hacia la justicia social. Mientras la diversidad está sobredeterminada por el contexto y las relaciones de poder, la diferencia subestima los significados impuestos por el estado neoliberal, porque se constituye en lo impredecible de la particularidad.

Tres Registros hacia la Diferencia

Podríamos examinar la diferencia en relación al currículum en tres registros: el registro onto/epistemológico, el registro local y el registro global. Estos tres registros sugieren diferentes maneras de conceptuar la relación entre currículum –desde una perspectiva amplia hacia la experiencia educativa– y la diferencia.

El primer registro se enfoca en la relación entre el conocimiento y el sujeto, entre el saber y la subjetividad. En este registro, la relación entre currículum y diferencia se enmarca en la constitución relacional del ser. Contra la visión modernista del individuo singular e irreducible, este registro sugiere que el sujeto se constituye en el encuentro con la diferencia, no del sujeto, sino de la subjetividad. Aunque tal encuentro con la diferencia, al igual que la diversidad, emerge a través de las posiciones subjetivas que lo producen, la diferencia

requiere la movilización del encuentro más allá de la diversidad, provocando así la oportunidad para la creación de una nueva relación. Ser, es ser diferente, y es a través de la diferencia que creamos conciencia de la subjetividad; la subjetividad es siempre la experiencia de la diferencia y por lo tanto siempre se produce en relación a “otros” sujetos/objetos (reconociendo que tal “otredad” se produce a su vez en el encuentro) (ver Ahmed, 2000).

De igual manera, el saber es producto del encuentro con la diferencia, y es sólo en el reconocimiento de la diferencia que la conciencia del saber emerge como parte del proceso de concientización. Este registro subraya que la diferencia constituye el ser y, por ende, el saber, ya que es mediante la diferencia –entre sujeto y objeto, entre sujeto y subjetividad– que venimos a reconocer que el saber se define por la diferencia, no por la diversidad. Mientras la diversidad es producto del conocimiento objetivo clasificatorio, la diferencia define aquello que se constituye en cada momento como el saber emergente en el encuentro. Y es aquí donde yace la posibilidad de una sociedad diferente, en la constitución de la subjetividad y el saber en el encuentro con la diferencia.

El segundo registro a través del cual podemos dilucidar la relación entre currículum y diferencia es el registro de la comunidad o lo comunitario. Mientras la versión neoliberal de la diversidad requiere que las comunidades se definan de manera que el estado las pueda controlar y ubicar como parte de una estructura social reproducible, la diferencia apunta a las dinámicas internas de todo grupo como un proceso de flujo y complejidad permanente. La idea misma de la comunidad sugiere puntos de contacto que definen los intereses de grupos particulares, y esto es necesario en el contexto de la justicia social si vamos a identificar causas comunes y espacios de participación en los que se puedan desarrollar proyectos políticos. El problema surge cuando estas causas comunes y puntos de articulación se confunden con la homogeneidad, y se convierten en índices sólidos que se incrustan en el proceso político y paralizan las posibilidades de cambio.

El registro comunitario de la relación entre currículum y diferencia nos requiere mantener una vigilancia crítica sobre los procesos que definen a grupos particulares al definir proyectos de justicia social. La tendencia siempre ha sido a subrayar lo común como parte necesaria del proceso político, a pesar de que toda comunidad se define en gran parte por las maneras en que la diferencia se manifiesta: externamente, a través del proceso dinámico por el que se producen los límites que definen la comunidad, al igual que internamente, a través de los procesos de coagulación que definen cómo las relaciones entre miembros se manifiestan. El currículum como trayectoria educativa sugiere que estos procesos agitados por la diferencia son la raíz que animan los procesos comunitarios. El neoliberalismo requiere subrayar la homogeneidad interna de grupos definidos como “diversos” (entre comillas, pues como he señalado, tal diversidad es sólo aparente en relación al proceso normativo que define la relación entre centro y periferia). La educación hacia la justicia social requiere una visión del currículum que recalca la diferencia entre, y dentro de, los procesos comunitarios como la fuente del cambio; no como debilidad o problema, sino como fortaleza y oportunidad.

En el contexto de la globalización, las dimensiones políticas de la diversidad se revelan de manera potente aunque irónica. Es interesante que las grandes corporaciones que estimulan el proceso de globalización esquivan los discursos nacionalistas que inicialmente produjeron y que aún protegen ciertas dinámicas del imperialismo económico capitalista, particularmente cuando estos discursos impiden el proceso de colonización económica que es la base de la globalización (Harvey, 2009). Mientras el estado-nación continúa siendo eje en la definición del currículo como modelo oficial y muchos procesos políticos de base, las corporaciones operan sobre la porosidad de los límites de la nación para desarrollar el proyecto de expansión capitalista. Aquí hay una lección importante para una manera diferente de pensar sobre el currículum. En el registro de la globalización, la relación entre currículum y diferencia sugiere una visión del mundo donde la porosidad y el dinamismo de procesos transnacionales se entienden como oportunidades únicas en el proceso de la educación para la justicia social. A medida que las varias diásporas humanas se desplazan, interrumpiendo tanto fronteras nacionales como sociales, y produciendo tanto el hibridismo como la criollización cultural poscolonial, se abren las puertas para nuevos tipos de solidaridades y cosmopolitismos subalternos entre grupos de base minoritarios (de Sousa Santos, 2002; de Sousa Santos & Rodríguez Garavito, 2005; Gaztambide-Fernández, 2010).

Esto es particularmente evidente en el contexto de las culturas juveniles que vivifican la cultura popular contemporánea, y marcan la importancia central de este tema en relación a la educación hacia la justicia social (Gaztambide-Fernández & Gruner, 2003; Giroux, 1994). Los procesos tecnológicos relacionados con la producción cultural juvenil, como por ejemplo el “mash-up” y el “remix”, requieren una visión del currículum en el que la diferencia es el eje sobre el cual el cambio social rota. Una vez más los límites de la diversidad se hacen notar en este registro, ya que no se trata de entender una “diversidad” (una vez más entre comillas) de formas de producción cultural, sino entender la producción cultural como un proceso dinámico definido por la diferencia, en el que toda producción se dirige, no hacia formas concretas (como requiere el neoliberalismo), sino hacia formas fluidas que escapan a las garras del mercado y sostienen el dinamismo de las comunidades y subjetividades que animan el proceso cultural en relación al cambio social (West, 1990).

Diferencia e Igualdad

Es importante recalcar que la orientación abierta hacia el currículum y la diferencia que estos tres registros sugieren no necesariamente soluciona el problema del balance entre la diferencia y la igualdad (tomada como evidencia de la justicia social). Por el contrario, lo que estos registros recalcan es que toda evidencia de igualdad tiende a reproducir los límites que producen la desigualdad y la injusticia, porque no altera de manera fundamental la relación de poder entre centro y periferia que define tal evidencia. Me temo que éste siempre será el caso mientras los grupos que más se benefician de los arreglos existentes apoyados por los límites que requiere la diversidad neoliberal sean los mismos grupos trabajando hacia el cambio. En este sentido, Freire –en su

Hegelianismo particular— acierta al sugerir que la pedagogía del oprimido es la fuente del cambio y de la liberación no sólo de los oprimidos, sino de los opresores, oprimidos a su vez por los límites de su propia conciencia (Freire, 1970/2005).

En el contexto académico, esto requiere un compromiso particular con los grupos que tienden a ser marginados y que carecen de representación propia en las universidades en general, y en los programas de estudios graduados en particular. Tal compromiso es evidente, por ejemplo, en el programa doctoral propuesto por la Facultad de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en Santiago, Chile. Uno de los elementos más valiosos e intrigantes del programa doctoral que se propone en este proyecto es el enfoque en los grupos marginales no solamente como objeto de estudio, sino como fuente de conocimiento basado en las experiencias y la sabiduría de las mujeres y hombres que enfrentan el problema intelectual de la injusticia desde una perspectiva de experiencias directas con la opresión. El compromiso de este programa con estudiantes provenientes de grupos que han sido marginados por las dinámicas de exclusión de la sociedad actual es uno de los más importantes aspectos de este programa, y es fundamental para el desarrollo de una educación hacia la justicia social.

A manera de conclusión: breve reflexión sobre la solidaridad

Si bien el compromiso con las comunidades marginadas es una parte crucial del proyecto académico que se propone, urge mantener una perspectiva crítica no sólo hacia el estudio de las dinámicas de opresión que definen las presentes injusticias sociales, sino hacia el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes y, a su vez, de sus mentores intelectuales y de las comunidades con las que estos estudiantes interesen trabajar y desarrollar sus proyectos de investigación. A manera de conclusión, quiero sugerir que es necesario contemplar una visión nueva de la solidaridad sobre la cual construir relaciones de respeto mutuo, no basadas en lo común y los acuerdos, sino en la diferencia.

En mi trabajo más reciente he intentado profundizar en una visión de la solidaridad como la relación fundamental para enmarcar los procesos de currículum y pedagogía con un compromiso hacia la justicia social (Gaztambe-Fernández, 2009). Tomando el feminismo como punto de partida, y particularmente el trabajo teórico identificado como “feminismo tercermundista” (Mohanty, 2003; Sandoval, 2000), he intentado desarrollar una concepción de la solidaridad centrada en el encuentro con la diferencia y definida por la “otredad” del sujeto y de las posiciones subjetivas que definen la trayectoria educativa. El concepto de la “otredad” subraya la diferencia como el producto de encuentros particulares y contextualizados en espacios sociales y culturales específicos (Ahmed, 2000).

Esta *pedagogía de la solidaridad* busca volver a colocar el dinamismo que define la diferencia al centro del proceso curricular y como una orientación hacia

el mundo, las ideas, las comunidades y los procesos políticos. La solidaridad es una forma de práctica cultural que nos permite repensar los encuentros con la diferencia y la otredad. Pero esto requiere desplazar la individualidad como unidad de concientización, y abrazar la colectividad y las relaciones como los momentos en que la concientización se hace posible y se revela. Esta solidaridad creativa es también una solidaridad en un constante fluir de invención y reinención; es una solidaridad que no se satisface, y que insiste en imaginar nuevas posibilidades. Esta solidaridad sin garantías insiste en la creación de nuevas formas y mundos culturales, de un nuevo *currículum* como trabajo cultural, repleto de simbologías y narrativas nuevas producidas por la curiosidad y la imaginación. La solidaridad creativa es tanto teoría como práctica, amarradas en el acto de hacer y de narrar. Como los cuentos, la solidaridad creativa espera ser dicha en el acto de ser contada y compartida, cada vez por primera vez (Minh-ha, 1990), entre seres humanos que se reinventan, abandonando la certeza en el “abismo de la diferencia absoluta” (Sandoval, 2000, p. 121). Si el miedo, la intolerancia y la ansiedad marcan los límites de la solidaridad creativa, el compromiso con las contingencias infinitas marca sus posibilidades.

En esta era definida por Naomi Klein (2007) como el “capitalismo del desastre,” en que todas y todos somos víctimas de los vestigios de una democracia liberal en la que la lógica del neoliberalismo se ha convertido en la fuente explícita del *currículo* y de las trayectorias educativas, la solidaridad creativa nos ofrece una ventana de escape hacia un mundo en que las definiciones son secundarias a la diferencia, y en la que el *currículum* se revela en la marcha. La pedagogía de la solidaridad surge de su transitividad y de las oportunidades para crear nuevas modalidades de relaciones humanas basadas en la fluidez de los límites y una postura crítica y fundamentalmente descontenta con la experiencia de la normalidad.

Al centro de esta pedagogía de la solidaridad están los encuentros con la diferencia, y al fin y al cabo, todos los encuentros son encuentros con la diferencia. Estos encuentros se manifiestan y forman a través de prácticas culturales basadas en relaciones humanas definidas por el dinamismo, aun cuando son definidas o limitadas por arreglos y estructuras sociales existentes. Si fuera posible rescatar la diversidad como manifestación de la multiplicidad de prácticas culturales basadas en la diferencia, podríamos contrarrestar los efectos del neoliberalismo en las experiencias educativas que nos definen como sujetos, como comunidades y como parte del movimiento global que definirá el presente siglo.

En su crítica del multiculturalismo canadiense, Goonewardena y Kipfer (2005) sugieren que la “política *radical* de la diferencia” es necesaria para transformar “las experiencias de la diferencia actualmente existentes producidas por la alienación de clase, raza y género, no sólo como instancias de opresión, sino también como punto de partida necesarios para una política emancipadora dirigida hacia la desalineación” (p. 675, traducido por el autor). Es en los tres registros discutidos arriba que podemos encontrar nuevas posibilidades para entrar en relaciones solidarias que toman la diferencia como punto de partida. Y es mediante la pedagogía de la solidaridad que la diferencia emerge como

fortaleza y como fuente de dirección hacia una sociedad de justicia, equidad y libertad.

Referencias

- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. London; New York: Routledge.
- Apple, M. (1979/2004). *Ideology and curriculum* (3rd Edition). New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- De Sousa Santos, B. (2002). *Toward a new legal common sense: Law, globalization and emancipation*. London: Butterworths LexisNexis.
- De Sousa Santos, B., & Rodríguez Garavito, C. A. (2005). *Law and globalization from below: Towards a cosmopolitan legality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject matter: Defining and theorizing school subjects. In F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Eds.), *The handbook of curriculum and instruction* (pp. 66-87). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination*. New York: Macmillan Publishing.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (5ta. ed.). México, D.F.: Siglo XXI.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2010). Toward creative solidarity in the “next” moment of curriculum work. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 78-94). New York: Routledge.
- Gaztambide-Fernández, R. A., & Gruner, A. (2003). Introduction: Special issue on popular culture and education. *Harvard Educational Review*, 73(3), 253-257.
- Giroux, H. A. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64, 278-308.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition* (Revised and Expanded ed.). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Goonewardena, K., & Kipfer, S. (2005). Spaces of difference: Reflections from Toronto on multiculturalism, bourgeois urbanism and the possibility of radical urban politics. *International Journal of Urban and Regional Research*, 29(3), 670-678.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2009). *Cosmopolitanism and the geographies of freedom*. New York: Columbia University Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Klein, N. (2007). *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. Toronto: A.A. Knopf Canada.

- Minh-ha, T. (1990). Cotton and iron. In R. Ferguson, M. Gever, T. Minh-ha & C. West (Eds.), *Out there: Marginalization and contemporary culture* (pp. 327-336). Cambridge and New York: MIT Press and New Museum of Contemporary Art.
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham, NC: Duke University Press.
- Pinar, W. (Ed.). (2000). *Curriculum studies: The reconceptualization*. Troy, NY: EIP Press.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W., Slattery, P., Reynolds, W., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Salvat Bologna, P. (2009). *Notas sobre globalización, su impacto y la necesidad de repensar el ideario de una justicia globalizante (la lucha por la igualdad desde la articulación de reconocimiento, justicia y responsabilidad solidaria)*. Retrieved 28 de mayo, 2010, from http://interservicios.dyndns.org/gpc/pagina2009/index.php/articulos/otros-autores/193-notas-sobre-globalizacion-su-impacto-y-la-necesidad-de-repensar-el-ideario-de-una-justicia-globalizante-%28-la-lucha-por-la-igualdad-desde-la-articulacion-de-reconocimiento-justicia-y-responsabilidad-solidaria%29.html#_ftn2
- Sandoval, C. (2000). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Spencer, H. (1886). *Educación intelectual, moral y física*. México: Librería de C. Tamborrel.
- West, C. (1990). The new cultural politics of difference. In R. Ferguson, M. Gever, T. Minh-ha & C. West (Eds.), *Out there: Marginalization and contemporary culture* (pp. 19-36). Cambridge and New York: MIT Press and New Museum of Contemporary Art.