

CAPÍTULO II

DIVERSIDAD CULTURAL INGENUA, JUSTICIA CURRICULAR DISCURSIVA

Graciela Di Franco

Norma Di Franco

Silvia Siderac

Introducción:

El mandato político que orienta esta investigación está fuertemente centrado en formar profesores que potencien su autonomía frente al currículum, ubicándolos como intérpretes críticos del proyecto cultural. En este capítulo analizaremos la experiencia que alumnos de la asignatura Currículum de la Facultad de Ciencias Humanas realizaron como ayudantes de cátedra en escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa. La investigación, de carácter cualitativo, fue realizada a la luz de categorías teóricas que nos permitieron dilucidar de qué modo fueron abordadas las voces usualmente desoídas del currículum escolar y la consecuente justicia/injusticia curricular subyacente.

33

Las prácticas educativas como instrumentos políticos

Currículum es una asignatura que integra los Planes de Estudios de la Formación Docente de los profesorados en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Se trata de los Profesorados en Letras; Inglés; Historia; Geografía; Matemáticas; Física; Química y Computación. La asignatura está profundamente centrada en una perspectiva política de la educación y de la formación de los profesores, entendiendo a la enseñanza como una práctica humana y social que compromete moralmente a quien la realiza (Contreras, 1991) lo cual exige –al decir de Paulo Freire (1997) preparación científica, rigurosidad ética y coherencia política. Desde esa concepción nos preguntamos cuáles son los saberes necesarios para una práctica educativa comprometida y crítica, que trabaje por la inclusión de los sujetos al sistema y al conocimiento.

La cátedra toma el doble problema de las relaciones entre educación y sociedad y las relaciones entre teoría y práctica (Kemmis, 1988), en contextos institucionales situados, con los sujetos involucrados en las prácticas curriculares.

Para el ordenamiento comprensivo de los contenidos y la cursada, el trabajo se aborda desde cuatro ejes interrelacionados. La relación sociedad-educación (Eje I) implica que el currículum forma parte de un proyecto de distribución cultural y explicita un mandato político en un momento histórico, cultural, social concreto. Ello nos remite a los procesos de selección, organización y distribución social de los conocimientos que se valoran y constituyen distintos códigos curriculares.

El Eje II se aboca a la relación entre nuestras ideas y la práctica curricular, refiere a que optamos por una formación que articule en praxis a la teoría y a la práctica, alejados de concepciones que confían sólo en la teoría que es transferida linealmente a la práctica o en una práctica ciega que se sostiene desde la ingenuidad y la no reflexión. Creemos que es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido y es siendo practicadas que la teoría tiene importancia social y material. El currículum se abre así, como un entretreído de problemas provenientes de la sociedad y el interés por su tratamiento se basa en las articulaciones que le dan sentido.

En el Eje III Currículum focaliza esas articulaciones así como la importancia política del conocimiento que circula al interior de la cultura escolar, entendida como un entrecruzamiento de culturas (Cultura Social; Cultura Crítica; Cultura Institucional; Cultura Experiencial y Cultura Académica).

La autonomía del profesor frente al currículum, desarrollada en el Eje IV ubica a los alumnos como intérpretes críticos del proyecto cultural, a través del trabajo cooperativo y articulando en una praxis la formación de sujetos autónomos comprometidos con el bien común.

Cada uno de los ejes previstos es abordado desde la concepción política que sostiene al saber construido en la interacción entre teoría y práctica educativa. Es por ello que para comprender ese Currículum Real (Frigerio1993) los alumnos se desempeñan como Ayudantes de profesores –según la especialidad de cada profesorado- en las distintas disciplinas de 3° Ciclo de EGB y Polimodal en escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa. Los alumnos se insertan activamente durante todo el cuatrimestre que dura la cursada de Currículum en un aula para acompañar al docente titular de ese curso en su labor docente. A partir de las ayudantías se busca comprender las prácticas curriculares, -que en tanto prácticas sociales histórica y

políticamente construidas- no pueden ser entendidas sino críticamente. En este proceso de comprensión reflexiva del currículum en acción los estudiantes realizan diferentes tareas – siempre bajo la autoridad y acompañamiento del docente a cargo. Planifican actividades, realizan búsquedas de material bibliográfico, elaboran consignas, contribuyen con correcciones, diseñan materiales, dan función sostén a grupos de alumnos, realizan explicaciones personales, etc.

Estas disposiciones y oportunidades implicarían –en palabras de Apple y Beane- *“dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes.”* (2000:24)

Para ello se pone fuerte énfasis en que es necesario comprender que la escuela ha sido un lugar de lucha permanente donde distintos grupos sociales han pugnado por imponer sus propósitos. De uno de esos lugares de lucha da cuenta la Sociología del Currículum, afirmando que lejos de ser un producto técnicamente racional y neutro, sintetizador del conocimiento más valioso, el currículum escolar puede analizarse como portador y distribuidor de prioridades sociales. El currículum funciona como un identificador y como dispositivo de diferenciación social. Desde su mandato fundacional junto al poder para designar lo que se incluía en las aulas, surge un nuevo poder: el de poder diferenciar qué es lo que quedaba excluido de él.

35

Este estigma de su origen se mantiene vigente en la actualidad y -al decir de autores contemporáneos- el Currículum es:

“un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma regular de imponer un determinado recorte de saberes, un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento” (Frigerio, 1993:23)

Este sistema de pensamiento se consolida a través de un currículum “latente, no explícito, no escrito” (Dreeben 1985); “oculto” (Jackson 1991); sostenido en “pedagogías visibles e invisibles” (Berstein 1993), protegido en la formación de un “hábitus” (Bourdieu 1991); que establece el saber con permanencia, provocando “efectos colaterales” (Dewey 1992). Todos los autores coinciden en que a lo que este currículum aspira es a la modelización de la personalidad de los sujetos haciendo predecibles sus conductas, de manera que la predicción asegure el control. Así, en poco tiempo la ideología logra la estabilidad a través de la

pertenencia a la cultura escolar y la naturalización de los procesos que allí se producen, asegurándose una enseñanza tácita de normas sociales y económicas para ser útiles en un orden socioeconómico complejo y estratificado.

Al respecto Michael W. Apple y James A. Beane (2000) advierten:

“Como parte de las antiguas tradiciones y las estructuras profundas los centros educativos, también ofrecen enseñanzas muy efectivas sobre qué valora la escuela y a quién. Por esta razón, constituyen una especie de currículum “oculto” por medio del cual las personas aprenden lecciones significativas sobre la justicia, el poder, la dignidad y el propio valor. Democratizar estas estructuras y procesos es un aspecto crucial de las escuelas” (Apple y Beane 2000: 45)

Siguiendo a estos autores –entendiendo que democracia implica el consentimiento informado de las personas-, un currículum democrático brindaría acceso a un gran cúmulo de información y además, otorgaría el derecho a aquellos que piensan diferente, a ser escuchados.

36

Los docentes de una sociedad democrática tendrían la obligación entonces, de ayudar a sus alumnos a buscar entre las diferentes posturas y a encontrar y expresar las propias. Explicitan sin embargo, que lamentablemente los centros de enseñanza se desentienden permanentemente de esta obligación con diferentes estrategias. En primer lugar, reducen los contenidos de la enseñanza a lo que está prescripto en el currículum oficial o de “posición social alta” que la cultura dominante produce o apoya (Apple, 1993). En segundo término, silencian las voces de quienes quedan fuera de la cultura dominante, en especial, las mujeres, las personas de color y los jóvenes.

El nuevo encuadre legal: el “Discurso Oficial”

En una sociedad justa, las libertades básicas se dan por garantizadas, y los derechos, asegurados por la justicia, no están sujetos al regateo político ni al cálculo de intereses sociales. (Rawls 1982)

La nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206, se fundamenta y sostiene en diez principios que regulan las prescripciones y el sentido de la política educativa:

1. Garantizar que todos tengan acceso y permanezcan en el sistema educativo: para ellos se organiza una estructura unificada para todo el país; la obligatoriedad de la Educación Secundaria; universalizar la Educación Inicial; dar oportunidad a aquellos que no

- completaron escolaridad obligatoria para que la finalicen con programas especiales y la igualdad en el acceso y permanencia a personas con necesidades educativas especiales.
2. La buena calidad de la educación es un derecho de todos: se busca calidad e igualdad de los aprendizajes. Esta buena calidad implica: renovar periódicamente los contenidos; formación integral; recuperar la centralidad del aprendizaje y garantizar el acceso a por lo menos una Segunda Lengua.
 3. Garantizar el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y su cultura.
 4. Garantizar el derecho a una educación a lo largo de toda la vida
 5. Garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos.
 6. El docente como sujeto de derecho: garantizar condiciones dignas de trabajo, de formación y de carrera.
 7. Garantizar el derecho de los alumnos a tener escuela en condiciones materiales dignas.
 8. Garantizar el derecho de todos a participar del desafío educativo.
 9. Garantizar el derecho de todos a conocer y dominar las nuevas tecnologías de la información.
 10. Poner el gobierno la educación al servicio de los objetivos de calidad para todos.

Una vez más, la inserción de los alumnos en las aulas de las escuelas públicas de nuestra ciudad nos ha permitido poner en tela de juicio los discursos oficiales donde las leyes parecieran prescribir condiciones y situaciones ideales que lejos están de plasmarse en la realidad. Para Apple y Beane (2000) lo más problemático es que habitualmente las escuelas enseñan este “conocimiento oficial” otorgándole caracteres de “verdad” que parecieran emerger de alguna “fuente inmutable o infalible”. Quienes por el contrario proponemos pensar un currículum más participativo, que contemple al conocimiento como construcción social, elaborado y distribuido por personas con determinados valores e intereses y sesgos particulares, consideramos que es inevitable reconocer que el conocimiento estará siempre atravesado por nuestra cultura, género, procedencia geográfica, etc. Es por ello que -en un currículum democrático- los estudiantes aprenderán a ser “intérpretes críticos” del currículum y consecuentemente, de su sociedad. Se les llevará permanentemente a habilitar el cuestionamiento frente a cada nuevo saber o punto de vista, -a que, en definitiva-,

“se pregunten siempre: ¿Quién dijo eso? ¿Por qué lo dijo? ¿Por qué deberíamos creerlo? y ¿Quién se beneficia de lo que creamos y nos guiamos por ello?”
(Apple y Beane 2000:52)

R. W. Connell (1997) en su obra *Escuelas y Justicia Social* sugiere analizar esta democratización del saber a partir de la concepción de justicia curricular a través de tres principios:

1. **“Los intereses de los menos favorecidos”**. Los grandes filósofos han considerado siempre como uno de los principales ejes de la justicia, a la protección de los más necesitados. Así, John Rawls (1982) plantea que la educación debe servir específicamente a los intereses de los grupos “menos favorecidos” de la sociedad. Esto implica ni más ni menos que abordar los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos; las problemáticas del género desde el lugar de la mujer; las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde las perspectivas de los indígenas; la sexualidad desde la posición de los homosexuales, etc.

El autor aclara, no obstante, que para garantizar la justicia social no sirven los currícula de guetos, ya que si bien éstos son seductores en el tratamiento de las problemáticas particulares, no modifican el currículum hegemónico en vigor. La justicia social estaría contemplada si se reconstruye la corriente principal, encarnando los intereses de los menos favorecidos.

Nuestros alumnos de Currículum han percibido con preocupación esa no contemplación de los intereses de los más desfavorecidos en instancias tales como: selección de materiales inapropiados; alejamiento de la cultura experiencial; ausencia de rastreo de ideas previas; uso de códigos lingüísticos inaccesibles. Elementos todos estos que llevaban a la imposibilidad de comprensión.

“... no lo adaptaban a la situación de ellos, igual cuando trabajaban con el libro... los libros que trabajaban en la escuela, los que analizamos eran una vergüenza, promovían.. eran totalmente eurocéntricos” (Laura, Prof. en Historia)

“...enseguida la profesora se levantó y empezó a hacer la corrección. Una pregunta la tuvieron todos mal pero nunca hubo ingreso de la palabra “había” en pasado y nadie supo como escribirla” (Isaías, Prof. en Inglés)

“Fueron las dos horas de clase más aburridas que he tenido en los últimos cinco años, otra vez el mismo sistema de trabajo. “Fotocopias” que nada tienen que ver con los pensamientos de los chicos” (Vanesa, Prof. en Inglés)

“Dijo el tema y empezó la clase teórica, nunca les preguntó si conocían algo del tema o si se acordaban algo relacionado del año anterior. (Matías, Prof. en Historia)

2. Participación y escolarización común. Tal como puede observarse en las transcripciones de la LEN, el sistema educativo, señala estar preparando a los futuros ciudadanos para la participación democrática. Si esto fuera tomado con seriedad, debiera tener implicancias muy relevantes en el currículum, ya que la palabra “democracia” implica toma de decisiones colectivas sobre cuestiones trascendentales en las que todos los ciudadanos tendrían, en principio, la misma voz. Ahora bien, para ser protagonistas en esa toma de decisiones es necesario tener conocimientos y habilidades (incluida la habilidad de adquirir más conocimientos). En ese marco, no sería posible una democracia en la que algunos “ciudadanos” sólo reciben las decisiones que otros han tomado. Es esta la base entonces para que –como una cuestión de justicia social- se defienda la idea de un currículum común, con prácticas no jerarquizadas y de cooperación, donde no se promuevan ofertas que favorezcan a unos ciudadanos sobre otros. Se desestima cualquier currículum elaborados desde una única posición socialmente dominante y se promueve la idea de un currículum inclusivo que incluya y valore las experiencias de las mujeres en el mismo sentido que las de los hombres, a los aborígenes como a los blancos o a los obreros del mismo modo que a los profesionales liberales.

39

Las apreciaciones de los alumnos de Currículum respecto al incumplimiento de este principio de justicia curricular se focalizan en la desigualdad en la distribución del conocimiento. Plantean pérdida de horas de clase, tratamiento de un mismo contenido por largos lapsos de tiempo, ausencias reiteradas de los docentes en las escuelas periféricas de la ciudad en contraposición a las escuelas del centro. Es ilustrativo el ejemplo que señala que mientras en el Polimodal ZN. Al respecto un alumno de Historia señala:

“Mis compañeros que estaban haciendo la ayudantía en escuelas del centro llevaban 6 clases, yo todavía no había podido empezar porque la docente no iba, llovía o había Jornadas” (Matías, Prof. en Historia)

Otros casos similares explican:

“Hoy nos dijeron que no teníamos clases, la profesora estaba con licencia. Mañana tampoco va pero la semana que viene parece que va a venir una suplente” (Claudia, Prof. en Matemática)

“El jueves miramos el libro de tema y hace tres meses que están con el Presente Simple, ahora entendemos por qué los chicos dicen que se aburren, además las fotocopias eran todas de completar” (Vanina, Prof. en Inglés)

Un estudiante de Computación advierte:

“Segundo día: la docente no se presentó por problemas particulares” – día 7/9

“(día 21/9) feriado”

“Hoy debido a que la docente tenía que transcurrir a otra escuela en la que trabaja, me quedé con los alumnos yo solo hasta que terminaron el módulo.” (28/9: tercera clase)

“Una vez que llegué al colegio y entré en la dirección donde están las máquinas me sentí muy contento ya que vi a los alumnos trabajando igual en las máquinas - sin la presencia de la docente - que estaba en otro aula haciendo otras cosas.” (5/10)

“Antes de que termine el módulo la docente se tuvo que retirar dejándome a cargo de los alumnos.” (12/10)(Alexis, Prof. en computación)

40

3. La producción histórica de la igualdad. Para promover la ciudadanía crítica y participativa es fundamental advertir el carácter histórico de las estructuras sociales que producen la desigualdad, dado que tanto producción como reproducción son generadas en el mismo proceso histórico. Es importante entonces notar que la justicia curricular sería la estrategia para “producir” en el sistema educativo y que esto se vería reflejado en las relaciones sociales más igualitarias.

Visto entonces el lugar que ocupa el conocimiento escolar en la construcción de esta ciudadanía crítica fue central en nuestra cursada la pregunta permanente acerca de “qué enseño?”; “Por qué lo enseño?”; “¿A qué proyecto político responde?”; “¿Quién se beneficia con lo que enseño?”. Es decir, trabajar en vigilancia epistemológica, política y ética sostenida para explicitar las concepciones ingenuas que han naturalizado modos de pensar hegemónicos. Son muy significativos entonces protocolos de los estudiantes de los profesorados que desenmascaran cuestiones políticas tan fuertes como:

“La materia me sirvió, o me “alertó” con situaciones que muchas veces una las siente como naturales. Y esta idea de emancipar esa naturalización, descentrar el poder, encontrar o escuchar la propia voz, pensar crítica y reflexivamente, abre otra mirada más enriquecedora para intentar promoverla en nuestra propia práctica como docentes”. (Rocío, Prof. en Biología)

“Sin duda lo más importante es el obligarte a mirar las cosas desde otro ángulo, el alejarte, tomar distancia y revisar, lo digo, hago y escribo”. (Omar, Prof. en Matemática)

“Como primer medida quiero rescatar la importancia de esta materia para ayudarnos a ver las culturas docentes a pensar una práctica diferente y desnaturalizar el mundo que nos rodea. A nivel personal tuvo mucha influencia esta materia en mis estructuras mentales, me ayudó a ver la enseñanza y el ámbito en el que se desarrolla de forma más crítica”.(Marta, Prof. en Letras)

“Fue la primera vez que a partir de una cátedra pudimos tener, en mi caso en particular, el primer contacto con el proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Confirmé que en verdad me gusta la idea de ser docente, pararme frente a un curso y tener la posibilidad de formar ciudadanos críticos. Y además de ser una educadora, también tener la oportunidad de brindarle a los alumnos las herramientas y conocimientos necesarios para reflexionar, criticar y transformar la realidad que se les presenta”. (Juan, Prof. en Historia)

Los “malentendidos” en el tratamiento de la diversidad

Cuando el tratamiento de la diversidad es un mero slogan que no contempla los principios de justicia curricular, sólo se da una legitimación arbitraria de determinada selección y tratamiento de los contenidos que responde a una visión del mundo, el conocimiento y la cultura que representan intereses hegemónicos.

Es interesante la diferenciación que hace Canclini (2004) entre un mundo “multicultural” con yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación, y otro mundo “intercultural” globalizado. Cuando se habla de concepciones multiculturales, afirma el autor, se admite la diversidad de culturas, haciendo eje en su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto que usualmente refuerzan la segregación. Cuando se habla de “interculturalidad” se está remitiendo a confrontación y entrelazamiento, a lo que ocurre cuando los grupos interactúan. Los dos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. En este intento de estudio lo que sugiere García Canclini es una reconceptualización, en lugar de comparar culturas que operarían como sistemas preexistentes y compactos, se trata de prestar

atención a las mezclas y los malentendidos que vinculas a los grupos. Para entender a cada grupo hay que ver cómo éste se apropia y reinterpreta los productos materiales y simbólicos ajenos. Tampoco se trata de pasar de las diferencias a las fusiones como si las primeras dejaran de importar, es ver el modo en que las teorías de las diferencias necesitan articularse con otras concepciones de las relaciones interculturales: las que entienden la interacción como desigualdad, conexión/desconexión, inclusión/exclusión.

Las últimas Reformas Curriculares que tuvieron lugar en Argentina fueron insistentes en su discurso de inclusión y respeto por la diversidad. Sin embargo, la experiencia de nuestros alumnos de Currículum ha mostrado que las prácticas áulicas estaban mucho más cercanas a lo que García Canclini denominaría un “multiculturalismo acrítico” sólo basado en la diferenciación cultural apartada de las relaciones de poder,

“Las mujeres de los libros de texto son siempre rubias, bonitas y hacen compras, ninguna parece tener que trabajar y si no son secretarias o guías de turismo” (Natacha, Prof. en Inglés)

“Un tema en geografía es la pobreza. Se la menciona, claro, como una situación socioeconómica por la cual algunas personas, no satisfacen sus necesidades. Pero no se menciona cuáles son las causas, cual es la responsabilidad de los actores sociales, el Estado, por ejemplo” (Gustavo, Prof. en Geografía)

“Las sociedades de la revolución industrial alientan el progreso, nada se dice de la pobreza generada, las mujeres y niños muertos en trabajos de minas y fábricas textiles; ni de los primeros gremios, ni de sus luchas y resistencias”.(Jorge, Prof. En Historia)

“El mundo rural que aparece en los textos, es un campo sembrado de las regiones más ricas con mayor tecnología. Lejos queda la propiedad y distribución de las tierras, los empleados rurales, las políticas crediticias. los agroquímicos y el deterioro del suelo, las pérdidas de capital, la concentración de capital en los en los pooles de siembra, el mercado internacional, etc”. (Germán, Prof. en Geografía)

Conclusiones

Los cuatro ejes presentados sintéticamente al inicio de este trabajo nos ayudan a sostener un saber integrado que da sentido a las comprensiones y construcción del saber en el trabajo cooperativo y reflexivo de la clase. Paralelamente, el trabajo de las ayudantías permitió

a los alumnos una interacción dialéctica permanente entre la teoría y la práctica. Se constituyó así una forma de interacción, de actuar con otros para construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social. La inserción en la escuela permitió que los estudiantes de currículum que se desempeñaron como ayudantes de cátedra pudieran vivenciar el Currículum Real.

El claro posicionamiento de la asignatura en el paradigma de las Pedagogías Críticas los llevó a comprender la praxis como una ciencia orientada por la libertad, la autonomía, la emancipación y la responsabilidad, pudiendo comprender la posibilidad emancipadora de la educación (Freire 1972), (Grundy (1991), Giroux (1990) al tiempo que ejercían un escrutinio crítico de la realidad áulica advirtiendo que no existen las casualidades ni el azar cuando hablamos de docencia, enseñanza o aprendizaje y que es precisamente esta práctica dialéctica y reflexiva la que permite a docentes y alumnos revisar las relaciones que se dan entre cultura, conocimiento y poder y vislumbrar la posibilidad de construcción de una ciudadanía crítica.

Se ha puesto a su vez, especial énfasis en advertir que esta mirada se sostiene en la concepción política que vincula al conocimiento escolar con sociedades democráticas, tal como lo sostienen Michael W. Apple y James A. Beane (2000)

“Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia”

Desde esta concepción de Escuela Democrática se trabajará en desocultar las relaciones y mecanismos de poder contribuyendo a que el docente pueda posicionarse como intérprete del currículum. La explicitación y conciencia crítica -por parte de los docentes- de las construcciones de poder hasta aquí mencionadas llevarían a comprender que a lo largo de la historia, el campo científico ha acumulado creencias, conocimientos y habilidades que ubican a los sujetos en dos posiciones: las de quienes detentan el saber y las de quienes aspiran a tenerlo. Estas tensiones son lo que Raymond Williams (1980) denominó “productos hegemónicos”, son presiones específicas y cambiantes y jamás pueden ser individuales o pasivas sino que deben ser continuamente renovadas, recreadas, defendidas y modificadas. Por eso mismo, pueden ser también continuamente resistidas, limitadas y alteradas. Surge así la idea de contrahegemonía, ya que si bien la hegemonía siempre es dominante, nunca lo es de un modo total o exclusivo.

Finalmente, en las prácticas áulicas de los alumnos de Currículum la temática de la diversidad ha sido un gran ausente. Prácticamente no hay menciones que hagan referencias a lo que Jurjo Torres Santomé (1993) denomina “las voces desoídas”. En los pocos protocolos que

dan cuenta de ellas, el tratamiento acrítico de las diferencias que se ha realizado podría ser enmarcado dentro de lo que los autores mencionados anteriormente denominan “Multiculturalismo Acrítico”. Se trata de una coexistencia híbrida de expresiones fragmentadas que al decir de autores como Grüner (2004), están manifestando la problemática opuesta al trato respetuoso de la interculturalidad, es decir, la presencia masiva y consolidada de un discurso que responde, legitima y fortalece los intereses hegemónicos imperantes desestimando las genuinas realidades de estos colectivos como un modo más de ejercer la “injusticia curricular”.

Bibliografía

- APPLE, M. Y BEANE, J. 2000. Escuelas democráticas. Ediciones Morata. Madrid.
- BERSTEIN, B. 1993. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.
- BOURDIEU, P. 1991. El sentido práctico. Taurus, Madrid.
- CONNELL, R. 1997. Escuelas y justicia social. Madrid, Morata
- CONTRERAS DOMINGO, José. 1991. Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid, Akal.
- DREEBEN, R. 1985. “El currículum no escrito y su relación con los valores” en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.
- FREIRE, Paulo. 1997. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo. 2002 Cartas a quine pretende enseñar. México, Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. (Comp.). 1993. El currículum presente, ciencia ausente. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- GARCIA CANCLINI, N. 2004. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad. Barcelona Gedisa.
- GIROUX, H. 1990. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/Mec.
- GRUNER (2004) “Prólogo” en ZIZEK, S. Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo. Paidos, Buenos Aires.
- JACKSON, PHILIPS W. 1991. La vida en las aulas. Madrid. Morata.
- GRUNDY, S. 1991. Producto o Praxis del currículum. Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. 1988. El currículum: mas allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.
- PEREZ GÓMEZ, A. 1999. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata
- RAWLS; John (1982) Teoría de la Justicia. México; FCE.

TORRES SANTOME, J. "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" En Cuadernos de Pedagogía N° 217. Septiembre 1993.

WILLIAMS, R. 1980. Marxismo y literatura. Barcelona, Península.