

EL CURRÍCULO COMO EXPERIENCIA: LECCIONES EXTRAÍDAS DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN PARA PROFESORES/AS DE LA RED MUNICIPAL DE ENSEÑANZA DE SANTA CRUZ DE CABRÁLIA-BAHIA

THE CURRICULUM AS EXPERIENCE: LESSONS EXTRACTED FROM THE PROJECT EXTENSION FOR TEACHERS OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF SANTA CRUZ CABRÁLIA-BAHIA

Eliana Povoas Pereira Estrela Brito¹
eliana.povoasbrito@gmail.com

Kauan Santos Almeida²
kauan.a@yahoo.com

Universidade Federal do Sul da Bahia-Brasil

Resumen

Este artículo parte de la experiencia empírica extraída del curso de extensión titulado “Currículo y cultura: la ubicación de la diferencia”, llevado a cabo a través de una asociación entre el Programa de Postgrado en Educación y Relaciones Etnico-raciales (PPGER), Campus Porto Seguro, Universidad Federal del sur de Bahía y la Secretaría Municipal de Educación de la Ciudad de Santa Cruz de Cabrália-Bahía. Dicho curso se estructuró a través de ocho talleres temáticos, con una duración de 8 horas cada uno. Se desarrolló a partir del cuestionamiento de temas relacionados con las dimensiones de la diferencia en los currículos escolares. El currículo entendido como práctica cultural se constituye en lugar de articulación de los temas trabajados: proyecto político pedagógico; conocimiento quilombolas³; conocimiento indígena; género y sexualidad; recorrido histórico de las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008; conocimiento de la cultura afro y afroindígena. En términos metodológicos, los talleres se planificaron a partir de dos momentos/eventos: el cuestionamiento del tema y las actividades prácticas individuales y/o colectivas. Se considera que el proyecto ha impulsado el deseo de un compromiso de conocimiento pedagógico comprometido con una configuración curricular más plural y acogedora de las diferencias.

Palabras clave: Curriculum - Cultura - Experiencia

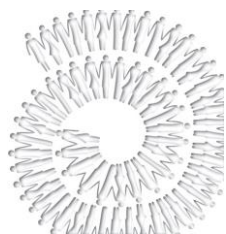
Abstract

This article benefits from the empiricism extracted from the extension course entitled “Curriculum and Culture: the location of the difference”, carried out through a partnership between the graduate Program in Education and Ethnic-Racial Relations (PPGER), Campus Porto Seguro, the Federal University of Southern Bahia and the municipal education secretariat of the city of Santa Cruz de Cabrália-Bahia. Structured through eight thematic workshops, lasting 8 hours each, the course developed from the questioning of subjects related to the dimensions of the difference in school curricula. The curriculum understood as cultural practice, is constituted in place of articulation of the themes worked: pedagogical political project; quilombolas knowledge; Indigenous knowledge; gender and sexuality; historical route of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008; knowledge Afro and Afroindígena culture. In methodological terms, the workshops were planned from two moments/events: The questioning of the theme and practical activities individual and/or collective. It is believed that the project has driven the desire for a knowledge/pedagogical commitment committed to a more plural and welcoming curricular configuration of the differences.

Keywords: Curriculum - Culture - Experience

Recibido: 20-10-2018

Aceptado: 12-03-2019



INTRODUCCIÓN

[...] la experiencia, y no la verdad, es lo que da sentido a la educación. Educamos para transformar lo que sabemos, no para transmitir lo que ya es sabido. Si alguna cosa nos anima a educar es la posibilidad que ese acto de educación, esa experiencia en gestos, nos permita liberarnos de ciertas verdades, de modo de dejar de ser lo que somos, para ser otra cosa más allá de lo que venimos siendo. (Larrosa, 2014, p.72)

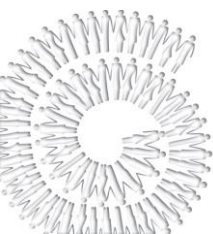
Traemos como epígrafe de este texto, las palabras de Jorge Larrosa (2014), extraídas de la Colección *Tremores: Escritos sobre experiencia*, en la medida en que estas nos ayudan a situar, luego del inicio, un entendimiento compartido entre nosotros, equipo proponente del curso de extensión titulado: Currículo y cultura: el lugar de la diferencia.

Esta iniciativa emergió en el ámbito del Programa de Postgrado en Educación y Relaciones Étnico-raciales (PPGER), frente a las recurrentes problematizaciones que ocurrieron en los espacios/tiempos de las aulas y en las sesiones de orientación del grupo de investigación, relacionadas a la aplicabilidad de las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 (leyes de Brasil), pasada más de una década de sus publicaciones.

A partir de las experiencias relatadas por los propios estudiantes del PPGER, en su mayoría profesores/profesoras de la educación básica, comenzamos a problematizar los motivos por los cuales en las escuelas persisten dificultades para trabajar en sus currículos como así también en los conocimientos provenientes de la historia y de la cultura afro e indígena. A partir de la problematización de estas narrativas, decidimos, como tarea inicial, hacer una compilación introductoria de los estudios que vienen siendo realizados en el área de la educación y las relaciones étnico-raciales, priorizando las producciones científicas que toman el currículo escolar como unidad de análisis.

Este ejercicio nos permitió, aunque de forma embrionaria, tener un panorama general de lo que fue o viene siendo producido en este campo de estudios. La lectura de los textos seleccionados (Coelho & Coelho, 2012; Gomes a y Gomes b, 2012; Molina, 2013, entre otros) nos permitió identificar que los y las profesoras tienen dificultades en trabajar con estas temáticas de forma transversal en los currículos escolares. Estas dificultades, de acuerdo con la literatura seleccionada, acaban por situar y sitiar el trabajo de estas temáticas a las fechas conmemorativas presentes en los calendarios escolares: abril indígena, noviembre negro.

Conscientes de las valiosas contribuciones aportadas por los estudiosos del área de la Educación y de las relaciones étnico-raciales, defendemos el argumento de que las dificultades que las escuelas encuentran en atribuir significados a los preceptos legales no se dan únicamente por las ausencias de informaciones acerca de los dispositivos



legales (Leyes 10639/03 y 11645/08) o por la falta de preparación de los profesores y de las profesoras.

Creemos que esta problemática supera al “cómo enseñar” o la falta de información sobre el marco legal que regula las relaciones étnico-raciales e indígenas en los currículos. Como afirmó una profesora participante:

Las dificultades se deben mucho más a la historia de las relaciones étnico-raciales en este país y a los procesos educativos que ellas desencadenan, consolidando prejuicios y estereotipos, que a procedimientos pedagógicos, o a la cuestión tan reclamada de falta de textos y materiales didácticos.

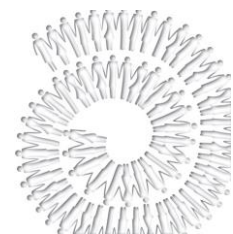
A partir de este entendimiento, trabajamos con la hipótesis de que las escuelas y los cursos de formación inicial y continua de profesores/as se resienten por las ausencias de espacios y/o tiempos volcados a la experiencia de la cultura negra e indígena.

Aquí, el sentido que Jorge Larrosa atribuye al concepto de experiencia cuando dice que “la experiencia es lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que nos toca” (Larrosa, 2002, p.26), nos remite al texto cuyo título es *Relaciones Étnico-Raciales, Educación y Descolonización de los Currículos* (Gomes, 2012b), en el que la autora describe la abertura de una pieza teatral, “Escarabajo Cordón de Oro”, como espacio/tiempo de experiencia de negritud. Escuchemos su narrativa:

Retomo mi experiencia en el espectáculo teatral anteriormente descrito. Las escenas, la vivencia, las emociones que sentí en aquel momento fueron preciosas. Me transformaron, me hicieron reflexionar. Aquel día, al mirar AL público, vi alumnos de la graduación, compañeras de la universidad, amigos de la militancia, artistas, personas jóvenes, adultas y mayores, negras y blancas, con escolarización superior o sin ella, de varios niveles socioeconómicos que, juntos, eran movidos por el arte, culminando en un sentimiento de estar juntos. La vida del *capoeirista* Escarabajo Cordón de Oro no era percibida como la “historia de más de un hombre negro” del interior de Bahía, sino como la historia de nuestro país y de un pueblo que históricamente siempre luchó por la libertad. El legado de la lucha del pueblo negro en Brasil alcanza a todos independientemente del sexo, raza, clase social y edad (Gomes, 2012b, p.103).

Motivados por las lecturas y tocados por las experiencias narradas, discutimos sobre las posibilidades y los límites de que esta experiencia suceda en los cotidianos escolares. Estructuradas por las disciplinas, limitadas temporalmente y sujeta al ordenamiento de los rituales escolares, la escuela se asemeja mucho más a una institución que informa, que socializa nuevos conocimientos, que a una que propiamente potencialice experiencias capaces de provocar la transformación lo que ya sabemos.

Si aceptamos esta posibilidad de comprensión, podemos decir que las prácticas escolares nos habilitan, a partir de la adquisición de determinados conocimientos,



a expresar opiniones, criticar, analizar, comentar sobre determinados contenidos/temas. Más se resienten los tiempos/espacios de la experiencia que sean capaces de transformar nuestras convicciones, nuestras verdades “de modo de dejar de ser lo que somos, para ser otra cosa más allá de lo que venimos siendo” (Larrosa, 2014, p. 72).

En el marco de este razonamiento, difícilmente, podríamos pensar en el ennegrecimiento del currículo, a partir de la diseminación de un conjunto de conocimientos sobre la historia de África y de la cultura afrodescendiente, por ejemplo. Sería necesario propiciar la experiencia con la negritud, para que los conocimientos de esta experiencia potencien rupturas epistemológicas y éticas, que repercutan en las políticas curriculares, en las prácticas pedagógicas y en los rituales escolares.

En el caso de los países de la región, los países de América Latina y el Caribe, en los últimos años, se han visto afectados por la crisis económica mundial. Las dimensiones de las diferencias pueden ser significadas en los currículos escolares. Al tomar la experiencia como cambio, elegimos tres puntos de anclaje para la propuesta de extensión: currículo, cultura y diferencia.

Aunque el proyecto de extensión pretendía ser realizado en tres municipios de la región de cobertura del Campus Sosígenes Costa (UFSB): Santa Cruz de Cabrália, Porto Seguro y Eunápolis, para la primera edición optamos por el Municipio de Santa Cruz de Cabrália por tratarse de una ciudad que, de acuerdo con los datos del Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística (IBGE) (2016), posee una población predominantemente negra (66,2%), además de contar con un expresivo universo de indígenas (14,92%). A estos factores, se agrega el bajo Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), registrado con 4,0 puntos para los años iniciales de la enseñanza primaria y 3,2 para los años finales.

Se destaca que el racismo instauró asimetrías entre los brasileños y materializó y naturalizó situaciones de exclusión, de explotación, de precarización de derechos y de exposición a la violencia entre la población negra. En el ámbito de la educación, los efectos del racismo pueden ser observados en todas las instancias y están directamente articulados a los factores que generan el fracaso escolar.

Currículum, cultura y diferencia

Existe amplia literatura en el área educativa que apunta a las principales dificultades encontradas por las escuelas públicas para dar sentido a las diferencias culturales que habitan los cotidianos escolares. Diferencias estas que vienen siendo comúnmente llamadas y agrupadas bajo la noción de diversidad: raza, etnias, sexualidades, género, etc. Mientras, los y las profesoras manifiestan preocupación en promover la igualdad entre los/las estudiantes (“son todos iguales”), las relaciones con las diferencias serán



difíciles de ser trabajadas (somos todos diferentes) y acaban siendo apaciguadas, muy especialmente, por las ausencias de estrategias curriculares que permitan que, por el diálogo y en el diálogo, las interacciones ocurran, como modo de creación de espacios que potencialicen la experiencia.

A partir del estudio de diferentes perspectivas teóricas sobre currículo, cultura y diferencia, proponemos, en una aproximación con los estudios que vienen siendo realizados por la curricularista Elizabeth Macedo (2006), pensar el currículo como cultura, como práctica cultural, “que envuelve, ella misma, la negociación de posiciones ambivalentes de control y resistencia” (Macedo, 2006, p.55). Negociación en el sentido que Homi Bhabha (1998) atribuye al concepto, o sea, una articulación entre instancias antagónicas o contradictorias que produce lugares y objetivos híbridos de lucha y que destruye polaridades negativas entre el conocimiento y sus objetos. Así, “cada negociación no es un proceso de traducción y transferencia de sentido - cada objetivo es construido sobre el trazo de aquella perspectiva que él rasura” (p.53).

Para este autor:

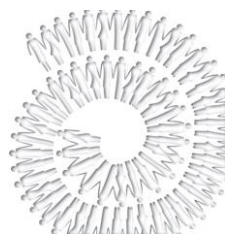
[...] el momento híbrido tiene un valor transformacional de cambio que reside en la rearticulación, o traducción de elementos que no son ni Uno (la clase trabajadora como unidad) ni el Otro (las políticas de género), mas algo más, que los términos y territorios de ambos. (Bhabha, 1998, p. 55)

Esa cita se convierte en algo especialmente importante aquí, pues deja clara la posición de Bhabha (1998) al denunciar los enclaustramientos teóricos y aprisionamientos de la política cultural de la diferencia, encontrados frecuentemente en la literatura educacional, inclusive, en los estudios críticos. Su crítica se justifica por el siguiente argumento:

El lugar de la diferencia cultural puede convertirse en un mero fantasma de una terrible batalla disciplinar, en el cual ella misma no tendrá espacio o poder: ella es citada, hablada, ejemplificada, mas pierde su poder de significar - el Otro pierde su poder de significar. (Bhabha, 1998, p.59)

Al mismo tiempo se da visibilidad a la diferencia cultural y correlativamente se niega su potencia. El Otro queda reducido a la sombra, sin poder de enunciación, o es “el dócil cuerpo de la diferencia” (Bhabha, 1998, p.60).

No se trata, obviamente, de negar las dimensiones históricas relativas al sujeto, así como la construcción discursiva de la realidad, pero, siguiendo los estudios postcoloniales, esto solo puede suceder si trabajamos en el campo de la diferencia cultural, y no de la diversidad cultural. Es importante resaltar que la noción de diversidad, presente en la mayor parte de la literatura educativa y textos oficiales sobre currículo, implica un objeto de conocimiento -la cultura como objeto de conocimiento empírico-, mientras que la noción de diferencia cultural se refiere al proceso de enunciación de la cultura, de



significación a través de la cual afirmaciones de la cultura o sobre la cultura diferencian, discriminan y autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad, capacidad.

En esa dirección, pensar el currículo a partir de estas pistas conceptuales nos permite identificarlo como un campo híbrido de culturas, como espacio donde las culturas negocian con la diferencia, o como un espacio de frontera donde las articulaciones ambivalentes ocurren. Para Bhabha (1998), todo lo que se produce en la articulación de diferencias culturales, configura entre-lugares, un espacio de frontera, un híbrido cultural. Resaltando que esos espacios producen flujos, conflictos, no siendo posible imaginarlos solo bajo la óptica de los intercambios amistosos entre las culturas. En las palabras del autor: “Los embates de frontera acerca de la diferencia cultural tienen tanta posibilidad de ser consensuados como conflictivos; y en el sentido de que, en la medida de lo posible, no se trata de un proceso de transformación” (Bhabha, 1998, p.73).

Bhabha (1998) nos incita a pensar la diferencia cultural más allá del entendimiento que habitualmente hemos tenido y que también encontramos frecuentemente en la literatura educativa, que atribuye a la diferencia el “reflejo de rasgos culturales o étnicos preestablecidos, inscritos en la lápida fija de la tradición” (p.20). Nos remite a pensar las relaciones étnico-raciales en el currículo como:

[...] producto de acciones discursivas colocadas como “norma” para juzgar los vínculos entre “nosotros” y “ellos”. Significa decir que las llamadas culturas “diferentes” casi siempre se toman como “objeto histórico” para negar su invención en el presente. En cierto modo, estas invenciones hacen que las diferencias culturales sean tan distantes como estrechas, tan verosímiles como desconocidas. (Costa, 2001, p.10).

En el siglo XX, un conjunto de cambios sociales, económicos y culturales afectan el marco de referencia que hasta entonces orientaban a los sujetos y les daban una cierta sensación de estabilidad y pertenencia a un universo centrado. Estos movimientos, según este autor, inciden directamente en la supuesta estabilización del sujeto produciendo, por efecto, su fragmentación y su descentramiento. El desplazamiento del sujeto, característico de nuestra contemporaneidad, presenta dimensiones positivas, pues al provocar la desestabilización de las identidades estables de la modernidad, cuestionan el estatuto de estas estabilidades y provocan el juego de nuevas identidades. O sea:

Una vez que la identidad cambia de acuerdo con la forma que el sujeto es interpelado o representado, la identificación no es automática, pero puede ser ganada o perdida. Ella se volvió politizada. Este proceso se describe a veces como un cambio de una política de identidad (de clase) a una política de diferencias (Hall, 2003, p.21).

Stuart Hall (2003) problematiza las cuestiones de identidad rompiendo con comprensiones esencialistas y afirma que “raza es una construcción discursiva, un concepto clasificatorio



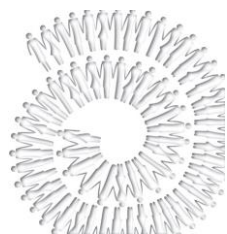
importante en la producción de la diferencia, un significante fluctuante, deslizante, que significa diferentes cosas en diferentes épocas y lugares” (Hall, 2003, p.53). El autor subraya que “raza” es una categoría discursiva y no una categoría biológica o genética, señalando que los significados atribuidos a la raza son relacionales (no por esencia), no pudiendo tener fijaciones definitivas, pues sufren redefiniciones, “señalando cosas diferentes en diferentes culturas, formaciones históricas y momentos” (Hall, 2003, p.59).

Las contribuciones de este autor se tornan relevantes, si pretendemos romper con el carácter esencialista y totalitario con que la noción de raza y de la identidad negra son tratadas por las políticas curriculares en Brasil. Trabajadas como categorías estables y universales, que integran el conjunto de la diversidad cultural en los currículos, silencian singularidades, no permitiendo que, en los espacios entre una raza y otra, pueda emerger la diferencia. Al cuestionar: “¿Qué negro es ese en la cultura negra?” (Hall, 2003, p.317), el autor critica la perspectiva que comprende las identidades negras como las “tradiciones de ellos versus las nuestras”, como mutuamente excluyentes e incapaces de atribuir sentidos a las formas híbridas de la estética de la diáspora.

En otro texto de su autoría, él pregunta: “Quién precisa de la identidad?” (Hall, 2000, p.108), para defender la idea de que “las identidades son construidas por medio de la diferencia y no fuera de ella” (Hall, 2000, p.110). Esto implica atribuirle a la diferencia el mismo estatuto conceptual atribuido a la identidad. Diciéndolo de otra forma, la diferencia, tal como la identidad, es del orden de la producción, o sea, estas son “el resultado de un proceso de producción simbólica y discursiva” (Gonçalves Silva, 2007, p.81). Las identidades, en tanto construcciones que suceden “dentro y no fuera del discurso” (Hall, 2000, p.109) emergen en el interior de juegos específicos de poder que, como tal, clasifican, seleccionan, ordenan y normalizan: buenos y malos, obedientes y transgresores, negros y blancos, razas puras y razas impuras, competentes e incompetentes, aptos e inaptos, normales y anormales, prioritario y secundario, importante y banal, en fin, como tantas otras divisiones sociales que marcan el régimen de verdad que caracteriza nuestras sociedades.

Dimensiones metodológicas del proyecto

El proyecto de extensión se encuentra estructurado por ocho talleres, con una carga horaria de ocho horas cada uno y tiene una periodicidad quincenal. Elegimos el currículo como un “concepto paraguas” en el cual las diferentes temáticas trabajadas fueron direccionadas. Los temas seleccionados fueron los siguientes: currículo; proyecto político pedagógico; conocimiento quilombola; conocimientos indígenas; género y sexualidad; el recorrido histórico de las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008; conocimientos afrobrasileños y cultura afroindígena.



En términos metodológicos, estructuramos los talleres potencializando las condiciones para el acontecimiento de la experiencia. Partimos de la comprensión de que la experiencia supone un acontecimiento exterior al sujeto. Sin embargo, no se trata de una exterioridad, puesto que los “efectos de la experiencia” son internos al sujeto. Ellos operan a partir de un “principio de subjetividad” o por un “principio de transformación”. Dicho en las palabras de Jorge Larrosa (2011):

Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi conocimiento, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (p.6)

Así, buscamos organizar los talleres a partir de dos momentos o acontecimientos externos: la problematización del tema y las actividades prácticas individuales y/o colectivas. En ese sentido, aunque tengamos conciencia de que la experiencia difiere del experimento y, en cuanto tal, es casual, reflexiva y volcada a la transformación personal, buscamos abrir cuestiones que llevaran a las personas a pensar las relaciones que establecen con los lugares y los papeles que vivencian o les gustaría vivenciar en cuanto educadores y educadoras.

Los conocimientos de la experiencia

Volcados a un público bastante heterogéneo (profesoras/es, coordinadoras/es pedagógicos, directoras/es y funcionarios de la Secretaría Municipal de Educación), los talleres, con duración de ocho horas, suscitaron discusiones, silenciamientos, discordancias, resistencias, complicidades, procesos, que abrieron espacios para la experiencia. La experiencia es aquí el efecto de la afectación que emerge durante el cambio, o sea, “es una relación en que algo pasa de mí a otro y del otro a mí” (Larrosa, 2002, p.10).

En este sentido, seleccionamos previamente materiales para ser utilizados en los momentos de los talleres y, sin embargo, no nos limitamos a una idea de previsibilidad de los acontecimientos, pues la experiencia no es el resultado de una *matematización*, un encadenamiento de conocimientos. Al contrario, tratamos los materiales de manera contingente a partir de las discusiones provocadas por los y las profesoras.

De esta manera seleccionamos diferentes tipos de materiales (artículos, documentos, leyes, cartografías, fragmentos de películas, entre otros) que fueron colocados a disposición de los asistentes con dos semanas de antelación. Durante los encuentros, realizamos inicialmente una discusión que posibilitara el ejercicio político de expansión del entendimiento de los conceptos centrales en cada uno de los temas, así como los atravesamientos de la temática en las salas de aula y en la escuela.



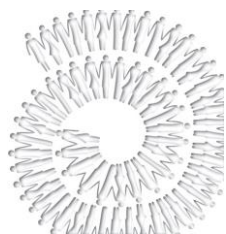
A partir de las discusiones colectivas, trazamos las disputas histórico-sociales de los movimientos feministas y de lésbicas, gays, bisexuales y transgéneros, transexuales y travestis (LGBT), del movimiento negro, de los enfrentamientos quilombolas, de las luchas indígenas, de las dificultades que vienen siendo trabadas, en el sentido de construir un currículo escolar que acoja las diferencias. En este sentido, los y las profesoras se mostraron sensibles a los temas tratados y reconocieron la necesidad de trabajar un currículo más plural y acogedor de las diferencias, vivamente representadas en los contextos de las escuelas municipales de Santa Cruz de Cabrália.

Sin embargo, aunque conscientes de las zonas de silenciamiento de estos conocimientos en los currículos, los y las profesoras manifestaron dificultades en operacionalizarlos en la cotidianidad de sus prácticas. “Entre nosotros, la teoría es una, la práctica es otra”, afirmó una de las profesoras. Las dificultades en trabajar con las temáticas de las culturas africanas e indígenas fueron justificadas tanto por el estructurado del currículo, “el programa de asignaturas viene como si estas temáticas fueran limitadas a la disciplina de Historia y se extiende, como máximo, a las Artes”; como por la ausencia de compromiso de los profesores: “Cada profesor de nuestra escuela tiene el PPC en su pendrive, pero, pregunto: ¿lo miran?”, argumentó uno de los asistentes.

La discusión sobre las Leyes 10.639/03 y 11.645/08 y sus implicaciones en los currículos escolares hizo emerger las correlaciones entre conocimientos e identidades. Para los y las profesoras que se manifestaron, las dificultades en trabajar con los conocimientos afro-brasileños e indígenas provienen en gran medida del distanciamiento que algunos docentes tienen con estas culturas. “Para trabajar con estas temáticas usted tiene que conocer la realidad, sentir su pertenencia, y no simplemente reproducir lo que dicen los libros didácticos. Esa cosa de ser quien yo soy, el indígena lo tiene muy claro”, explicitó una de las profesoras indígenas. Y prosiguió: “Nosotros sabemos quiénes somos, dónde estamos y donde queremos llegar”.

Las discusiones sobre las temáticas trabajadas llevaron a reflexiones sobre los prejuicios y los enfrentamientos que vivencian en sus prácticas docentes. Argumentaron que ser negro o indio es quedar vinculados a una representación estereotipada de identidad. Como dijo una profesora: “Cuando un docente tiene como alumno un indio, él pierde su nombre, es identificado como el indio”.

Las problematizaciones sobre sexo, sexualidad y género contextualizadas en la discusión en torno del debate, ocurrido en 2015, sobre el Plan Nacional de Educación 2014-2014 (PNE) (Ley nº 13.005/14) fueron ocasión para que las redes estatales y municipales se volcaran a la elaboración de los Planes Municipales y Estadales de Educación, a fin de agregar y/o retirar asuntos para la construcción del PNE (2014-2024), y ello suscitó opiniones polarizadas que culminaron en intensas discusiones.

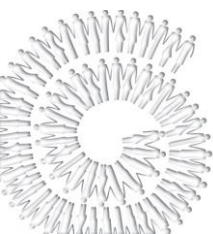


En el curso de extensión “Currículo y cultura: el lugar de la diferencia”, ofrecido a las profesoras/es del municipio de Santa Cruz Cabrália-Brasil, en una asociación entre el Programa de Postgrado en Enseñanza y Relaciones Étnico-Raciales (PPGER) y la Secretaría Municipal de Educación, uno de los reclamos constantes entre docentes es que “solo el 20 de noviembre, la cultura negra es vista en la escuela”⁴, como relata una coordinadora escolar.

La aparición de esta “cultura negra” en la escuela es el resultado de los regímenes de visibilidades constituidos para lo que hemos llamado “cultura negra”: es decir, cuando los estudiantes juegan capoeira, participan en talleres de turbantes y celebran canciones consideradas como “negras”, es decir, el axé y el samba. Todos los demás acontecimientos, fuera de los límites imaginados y de las ideas prescritas de lo que es ser negro, pasan en blanco. En este contexto de mismidad, las experiencias que emergen de la diferencia no son reconocidas y, cuando lo son, muchas veces son eliminadas a través de su esencialización. A partir del supuesto lógico de que tenemos en la negritud una pluralidad de experiencias, por lo tanto, negritudes, la regulación estatal del currículo no es sensible a las trayectorias formativas de cada uno. Aunque lo intente, los sujetos siempre escapan de las posibilidades de ser encerrados por el acto de nombrar. Luego, en un currículo que busca, como es el caso de la propuesta legal, fortalecer la identidad racial, ¿de qué identidad se habla? o, como indaga Stuart Hall (2003): “¿Qué negro es este en la cultura negra?”.

El ejemplo del curso de formación en Santa Cruz Cabrália permite delineamientos de otros modos de existencia en que se reinventan nociones de negritud. Por ser un área marcada por muchas comunidades indígenas, algunos allí se declaran como afroindígenas. Así, ¿en qué lugar del dispositivo legal se inscriben tales experiencias? ¿Cuándo se declaran solamente indígenas, aun teniendo fuertes rasgos fenotípicamente leídos como de herencia africana, podemos asociar esta declaración como falta de conciencia? ¿La no implementación de las Leyes son solo reflejos de la falta de cursos de formación o capacitación? Si es así, la educación sería solo el resultado acumulativo de conocimientos y el currículo se describiría como una agrupación de contenido.

Estas cuestiones quizás tengan que ser respondidas teniendo en cuenta las realidades locales y no prescritas a partir de parámetros y directrices que regulan las políticas públicas, ya que estas niegan espacios de pensamiento sin imagen, constitutivos de otros cuerpos (im)posibles. Cuando nos movemos en los espacios del plano geopolítico de las políticas, negamos que la negritud es también un modo de experiencia creada a partir de las realidades posibles, lo que me hace retomar la pregunta de María Inez Carvalho (1992, p. 164): “¿Qué estamos dejando ver por nuestro esfuerzo en mostrar lo que falta?”



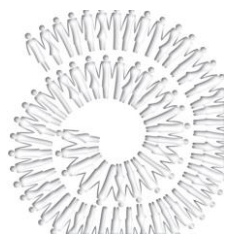
Así, ¿qué experiencias emergen en las realidades escolares que constituyen otros conocimientos sobre la negritud? ¿Y al investigar las escuelas en el anhelo de “mostrar lo que falta”, a quién culpamos por la falta? ¿Profesores? ¿Estudiantes? ¿Coordinación? ¿Comunidad? ¿O las propias políticas públicas que corren por los surcos anteriormente cavados? Pero esta falta, que corrientemente intentamos mostrar, no es deseo, es, en el sentido deleuziano, la posibilidad de extinción de los lugares de donde emergen las experiencias, es una voluntad de control que concluye la experiencia a partir de las órdenes prescriptivas de lo que debe ser cualquier cosa.

Para Deleuze (2013), el deseo no es entendido como falta, pues en él no se comporta ninguna ausencia. Una vez que se afirma, en el sentido de la producción, ya no es la representación de algo o alguien ausente, ya no es actuación, sino una constante actividad. Por lo tanto, las experiencias que atraviesa la escuela -incluso aquellas no inscritas en las formas dominantes de negritud establecidas por parámetros y directrices- en su ejercicio constituyen invenciones de sí, que se inscriben dentro del gran abanico plural de la negritud en la experiencia de investigación. Es posible observarlas en discusiones acerca de las condiciones de trabajo, de la autoestima, de las canciones escuchadas y cantadas, de las ropas, de los graffitis en los muros, en las conversaciones de pasillo y en muchos otros lugares.

Estas experiencias desplazan conocimientos anteriormente instituidos y localizan en el cotidiano otras inscripciones que se aproximan a una vivencia localizada de la cultura. Y así, hacen del acontecimiento una inventiva que atraviesa el currículo como algo del orden de lo imprevisible. Imprevisible, pues, está en el interior de la cultura y esta es una red de significaciones, como argumenta Hall, inestable y transitoria, que depende de la ubicación del sujeto para significarlas. De este modo, estas experiencias que emergen del campo de la diferencia se aproximan a lo que la escritora Concepción Evaristo (2017) viene llamando “escrituras”.

Para Evaristo (2015), las escrituras son espacios en profundidad entre el acontecimiento y la narración del hecho, son en estos espacios donde es posible la invención. Por lo tanto, un currículo pautado por escrituras sería aquel que accede al plano de lo real, que enuncia el conocimiento con base en la experiencia y en la alteridad, pues, según Elizabeth Macedo (2016) “la educación, la justicia y la democracia requieren alteraciones para ser vividas como tales” (p.62).

En ruta de colisión, aquello que es un anti-principio metodológico, por lo tanto, sin conclusiones, es que las acusaciones a las y los docentes, estudiantes, direcciones, etc., se ejecutan sobre la base de la premisa de no cumplir lo escrito en la legislación, la falta de formación, de capacitación, de infraestructura y de materiales didácticos. Por la falta de deseo, no importa el motivo, siempre se pauta la falta de algo, siempre



se notan las ausencias en el campo de investigación, siempre apuntamos a los/las grandes responsables por la no-efectividad de las Leyes. Pero raramente notamos las emergencias en el terreno escolar, de lo que las voces discentes y docentes están diciendo. Casi como si el oído-investigador no captara la vibración de las voces discentes y docentes, los ojos-investigador no percibieran que ver es crear visibilidades y que estos personajes han estado invisibles o escondidos en capas de anhelo, para entender las ausencias.

CONCLUSIONES

Al abordar el currículo, como producciones del lenguaje y de la cultura, en una perspectiva postcrítica, trabajamos las diferencias como constitutivas del ser humano. Defendemos que la emergencia de la diferencia ocurra a partir de relaciones que se establecen entre el yo y el otro. Este “entre” se constituye en un espacio de frontera, de negociaciones, un espacio híbrido.

Pensar las diferentes culturas presentes en los contextos escolares, a partir de esta perspectiva de entendimiento, contribuyó a desconstruir la visión homogénea del discurso colonial, en el cual el Otro, el subalterno, el colonizado, no tiene voz activa, quedando a merced de la historia narrada sobre él. Explicitando el peligro de las nociones homogéneas de raza, clase, género e identidades, en la medida en que es en los juegos de negociaciones, imprevisibles y ambivalentes, que estas nociones se van constituyendo y se reconstituyen dentro de una determinada configuración cultural, siempre abierta a nuevas significaciones.

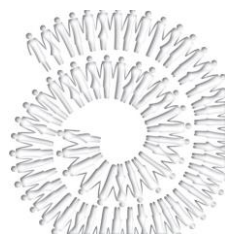
Creemos que la posibilidad abierta a los profesores/as de cuestionar quiénes son, a quienes se dirigen sus prácticas docentes, en qué escuela, bajo qué condiciones, constituyó la oportunidad de que los saberes de la experiencia pudieran ser resignificados tanto para los y las profesoras asistentes, como para aquellos que gestionaron el curso. Pensamos que este movimiento de resignificación ha impulsado el deseo de un conocimiento y un hacer pedagógico, comprometido con una configuración curricular más plural y acogedora de las diferencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bhabha. H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte, Brasil: Editora da UFMG.
- Brasil. IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- Carvalho, M. I. (1992). O a-con-te-cer de uma formação. *Educação e Contemporaneidade*, 1, (1), 159-168.



- Coelho, W., Coelho, M. (2012). A educação para a diversidade e a questão étnico-racial: apontamentos para a análise de práticas em curso. 35° *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Disponible em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1302_int.pdf
- Costa, S. (2001). A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social*, 13 (1), 143-158.
- Deleuze, G. (2013). *Conversações*. Editora 34, 2013.
- Evaristo, C. *Olhos d'água*. Pallas, 2015.
- Gomes, N. L. (2012a). Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*, 33 (120), 727-744.
- Gomes, N. L. (2012b). Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (1), 98-109.
- Gonçalves e Silva, P. B. (2007). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. 3 (63), 489-506.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? En: T.T. SILVA (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponible en <https://www.ibge.gov.br/>
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, 19 (2), 4-27.
- Larrosa, J. (2014). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Lei nº 10.639. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, Brasil, 9 de janeiro de 2003.
- Lei 11.645/08. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, Brasil, de 10 de março de 2008.
- Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, Brasil, de 25 de junho de 2014.



- Macedo, E. (2006). Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, 6, 2, 98-113.
- Macedo, E. (2016). Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, (3) 2.
- Molina, T. (2013). A didática da dupla consciência e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Disponible em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/didatica-da-dupla-consciencia-e-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e>

¹ Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito es graduada en Pedagogía por la Universidad Federal del Río Grande (1992). Magíster en Alfabetización y Clases Populares por el Grupo de Estudios sobre Educación, Metodología de la Investigación y Acción (GEEMPA). Master en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (1996) y Doctora en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (2003). Es profesora permanente del Programa de Postgrado en Estado y Sociedad (PPGES) en la Universidad del Sur de Bahia (UFSB) y Coordinadora del Programa de Postgrado en Enseñanza y Relaciones Étnico-Raciales (PPGER/UFSB) donde investiga y orienta trabajos situados en el campo de las políticas curriculares; formación docente y currículo y diferencias.

² Kauan Santos Almeida es estudiante del Programa de Postgrado en Enseñanza y Relaciones Étnico-Raciales - Maestría - (PPGER / UFSB) de la Universidad Federal del Sur de Bahía - UFSB - donde investiga en las áreas de raza, géneros, sexualidades y currículo a partir de la línea de investigación en Post-Colonialidad y Fundamentos de la Educación en las Relaciones Étnico-Raciales.

³ Quilombolas es una designación común a los esclavos refugiados en quilombos, o descendientes de esclavos negros cuyos antepasados en el período de la esclavitud huyeron de los ingenios de caña de azúcar, haciendas y pequeñas propiedades donde ejecutaban diversos trabajos para formar pequeños pueblos llamados de quilombos.

⁴ El 20 de noviembre en Brasil se conmemora La Lucha Del movimiento negro con la delebración del Día Nacional de la Conciencia Negra.

