

Aportes para la revisión curricular desde la perspectiva intercultural¹

Contributions for the curricular revision from the intercultural perspective

José Mario Méndez Méndez²

National University of Costa Rica

Universidad Nacional, Costa Rica

Recepción: 25 de mayo del 2022

Evaluación: 02 de noviembre del 2022

Aceptación: 08 de noviembre del 2022



1 El artículo fue redactado en el marco del Proyecto “Innovación de la Oferta Académica de la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión”, en la Universidad Nacional de Costa Rica.

2 Doctorado en Filosofía en la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), El Salvador.
ORCID: 0000-0002-3838-5298

Correo electrónico: jmariomendez@gmail.com

Resumen

Los instrumentos curriculares suelen ser objeto de luchas políticas; están atravesados por opciones, renunciaciones y escogencias. No son nunca neutros. Estas páginas quieren ser una contribución a la urgente tarea de revisión curricular desde una perspectiva intercultural. En este artículo se presenta el currículo como “un camino” en el que las personas ‘aprendientes’ pueden encontrarse, dialogar y aprender gracias a su diversidad, y en el que es posible promover el diálogo de saberes y culturas. No se trata solamente de prestar atención a la diversidad cultural (lo cual sería ya un paso importante), sino de convertir los procesos educativos en un espacio para la convivencia en la diversidad y para la justicia cultural.

Palabras clave: educación intercultural, currículo, diversidad cultural.

Abstract

Curriculum has always been subject to political struggle. They are biased by opinions and decisions. They are not neutral at all. This paper is intended to contribute to the urgent curriculum revision from an intercultural perspective. In this article, the curriculum is presented as “a way” in which ‘learning’ individuals are able to meet, talk and learn thanks to their diversity, making dialogue possible through cultural affairs. It is not just giving attention to cultural diversity (this would be an important improvement) but turning the learning process into a space for coexistence in diversity and cultural justice.

Keywords: intercultural education, curriculum, cultural diversity.

Algunos presupuestos introductorios

En las siguientes páginas se aborda el tema de la revisión curricular a partir de algunos presupuestos que se resumen a continuación.

A nivel latinoamericano, frecuentemente se escuchan voces expresando la necesidad de realizar transformaciones de fondo en los sistemas educativos. Los recientes cambios realizados solo han producido algunos ajustes de la educación a las nuevas demandas del mercado o –más recientemente– a la emergencia causada por la pandemia, pero no han generado transformaciones relevantes. Tampoco han cuestionado, en la mayoría de los casos, ni el carácter monocultural de las prácticas educativas ni las distintas formas de violencia pedagógica asociadas a ese rasgo. Los sistemas educativos siguen siendo herramientas de homogenización cultural, aunque eso no sea tan evidente y explícito en los instrumentos curriculares.

Los proyectos educativos nacionales y locales están cargados de intencionalidades; están atravesados por decisiones, renunciaciones y escogencias. Esa es la razón por la que ninguna propuesta educativa es neutra ni tiene por qué serlo. Las finalidades y metas atribuidas a *las educaciones* dan cuenta de las decisiones inherentes a los procesos educativos. Esos fines –por lo menos algunos– sí suelen quedar plasmados, de forma explícita, en los instrumentos curriculares.

A través de sus intenciones, los proyectos educativos expresan el carácter *ministerial* de las educaciones. Por eso, ante toda experiencia educativa es posible formular las preguntas ¿al servicio de qué –o de quiénes– son puestos los procesos educativos? ¿Qué tipo de servicio prestan tales procesos? Las respuestas a estas preguntas no siempre son explícitas ni son localizables en los instrumentos curriculares.

Finalmente, conviene recordar que la educación no genera procesos lineales. A pesar de los fines preestablecidos y de los dispositivos de control incorporados en los sistemas educativos, las experiencias educativas suelen contener gérmenes de resistencia y de disidencia capaces de generar transformaciones profundas que van más allá de las reformas educativas y de los ajustes en los instrumentos curriculares.

El currículo como *camino*

El término ‘currículo’, en cuanto componente educativo, ha sido motivo de múltiples replanteamientos vinculados a distintos modelos educativos o a transformaciones que tienen lugar en las llamadas ‘ciencias de la educación’. En su etimología, ‘currículo’ se refiere a carrera o caminata. Guarda relación con ‘tránsito’ y con ‘recorrido’. Es el camino que se ‘recorre-transita’ en un contexto educativo concreto. Suele ser un camino institucionalizado, normado, planificado y controlado.

Algunos aprendizajes se generan –sin ser planificados– mediante la experiencia, la imitación, la casualidad, la interacción, la colaboración, la convivencia, la confrontación, la consulta. Otros, en cambio, requieren del trazo de caminos, del involucramiento de personas especializadas y de la creación de entornos/ambientes educativos. Todas las culturas y todos los grupos humanos han planificado currículos. Eso quiere decir que han organizado caminos de aprendizaje para grupos particulares de aprendientes, con diferentes etapas y con fines previstos: transmitir saberes, generar habilidades (laborales, militares...), preparar dirigentes, formar ciudadanía, convivir etc.

El trazo de estos caminos implicó siempre la selección y organización de distintas áreas de conocimiento. Así, por ejemplo, en la Europa medieval, el currículum estaba integrado por el ‘trívium’ (tres caminos), conformado por el estudio de la gramática, la retórica y la dialéctica; y el ‘cuadrivium’ (cuatro caminos), integrado por astronomía, geometría, aritmética y música: “(...) la tendencia era educar a la élite de la población; los demás debían adquirir un oficio mediante la observación al maestro (...)” (Luna y López, 2011, p. 67).

Esa forma de ordenar el conocimiento (destinado a un grupo muy reducido de personas) se mantuvo durante siglos. En el período llamado escolástico, esas artes “liberales” fueron la base para el estudio de la filosofía y la teología.

En la Universidad de Al Qarawiyyin (fundada en el año 859), la enseñanza se centraba, durante los primeros años, en la educación religiosa, pero luego se expandió a la lingüística, la gramática, el derecho, la música, la medicina y la astronomía. En la universidad de Tombuctú, en Malí, entre los siglos XIV y XVI, se estudiaba ampliamente el Corán, pero también se enseñaba lógica, astronomía, historia, música, botánica, comercio, derecho y matemáticas (Civallero, 2018). En la ciudad maya de Tikal (importante centro de estudios superiores ubicado en lo que hoy es el departamento de Petén, Guatemala),

cuyo período clásico se ubica entre el 200 y el 900 de la era común, se enseñaba escritura, matemáticas, astronomía, agricultura y medicina (Cáceres, 2016). A partir del siglo XVI, en Europa, algunas universidades organizaron la enseñanza conforme a los aportes del movimiento calvinista³; es allí donde aparece explícitamente el término ‘currículo’.

Posteriormente, el movimiento renacentista favoreció la ampliación de la cobertura educativa y cierta democratización de la escolaridad. En este contexto, “(...) durante los siglos XVII y XVIII, el término currículo, a nivel universitario, fue relacionado con el conjunto de materias que forman parte de una carrera, significado aplicado también en la estructuración de los inicios de la escolaridad (...)” (Toro, 2017, p. 466).

A partir de esa época podemos reconocer diversidad de formas de comprender el currículo, pero siempre referidas a la manera en que las distintas comunidades educativas piensan y organizan los procesos de formación-educación según un determinado orden y definen lo que se pretende enseñar: es lo que Gimeno Sacristán (2010, p. 12) denomina “contenidos culturales”. Más recientemente se insiste en que el currículo incluye otros elementos además de los contenidos: ambiente educativo, interacciones (entre las personas, con el entorno, con los saberes previos), experiencias diversas de aprendizaje.

Por su parte, la elaboración de los currículos educativos ha sido condicionada por el contexto histórico-político, social y cultural, así como por los intereses de quienes inciden en la definición de las políticas educativas. Es necesario reconocer, además, que el currículo ha funcionado frecuentemente como estrategia para homogenización (carácter político) y para la fragmentación y jerarquización de los conocimientos en los espacios educativos.

En algunas ocasiones se han acentuado los objetivos y contenidos, o bien los métodos. En otras etapas el acento ha sido puesto en las experiencias de aprendizaje o en el entorno social, o bien en las condiciones y elementos fundamentales para el aprendizaje (Luna y López, 2011, p. 67).

El currículo como *territorio disputado*

En línea con el enfoque curricular crítico –al que nos referiremos más adelante– es posible afirmar que los currículos reflejan las luchas de poder que

3 Según David Hamilton, el término ‘currículum’ “(...) parece haber confirmado la idea –ya reflejada en la adopción del término “clase”– de que los distintos elementos de un curso educativo iban a ser tratados como un todo unitario (...)” (1993). Véase <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>

tienen lugar en el campo educativo. Por ese motivo, Miguel Arroyo (2013) afirma que el currículo es un territorio *disputado*, y que ignorar esa condición sería expresión de una ingenuidad que impediría todo camino hacia la revisión y transformación de las prácticas educativas. Independientemente del enfoque curricular predominante, el currículum selecciona elementos, valora unos sobre otros, visibiliza unos y silencia otros. Algunos son sobredimensionados, otros son ocultados y otros son resaltados.

Sobre los currículos han ejercido presión las iglesias, los grupos políticos, los gremios de personas educadoras, los grupos empresariales, la banca mundial, los movimientos sociales, y otros actores que buscaron (im)poner orden. En efecto, según Gimeno Sacristán (2010, p. 23), el currículum cobró el decisivo papel de poner un orden sobre los contenidos de la enseñanza. Se trata de un poder regulador que se sumó a la capacidad igualmente reguladora de otros conceptos que también son familiares en entornos de educación formal, como el de *clase y grado*.

El currículo es un *territorio disputado*, normalizado, significado y resignificado, controlado, revisado y evaluado. Las evaluaciones estandarizadas internacionales son una muestra del control mundial que se busca ejercer sobre los currículos escolares (por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, PISA). Una de las razones de esa disputa es que actualmente asistimos a una lucha por el conocimiento, la ciencia y la tecnología: “(...) la producción y apropiación del conocimiento siempre formó parte de las disputas vinculadas a las relaciones sociales y políticas de dominación-subordinación (...)” (Arroyo, 2013, p. 14.). Al respecto, Sacristán señala que:

El currículum desempeña una doble función –organizadora a la vez que unificadora– de la enseñanza y del aprendizaje, por un lado, a la vez que, por otro lado, se produce la paradoja de que en él se refuerzan las fronteras (y murallas) que delimitan sus componentes, como por ejemplo la separación entre las asignaturas (asignaciones) o disciplinas que forman su contenido (2010, p. 22).

El currículo ha sido también una forma de controlar el trabajo docente. Sirve para marcar los límites entre los cuales los docentes pueden moverse. Es “una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas” (p. 11), porque ha estado en manos de administradores y gestores (técnicos) de la educación:

El concepto currículum y la utilización que se hace de él aparecen ligados desde sus comienzos a la idea de selección de contenidos y de orden en la

clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza. En términos modernos, podríamos decir que, con esa invención unificadora, por un lado, puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado. Esa polivalencia se mantiene hasta nuestro tiempo (p. 23).

El currículo es también una forma de control sobre el alumnado: indica lo que se quiere que este aprenda. Marca la ‘distinción-separación’ docente-dicente. Por eso, con frecuencia el alumnado –entendido como destinatario– no se reconoce a sí mismo y a su contexto en el currículo, lo cual explica –en parte– que germinen las resistencias, las deserciones, las huidas.

La institucionalidad suele establecer sanciones para quienes sobrepasen los límites que marca el currículo. De esa manera, el currículo suele cerrarse a la riqueza de diversas experiencias sociales, referencias culturales y saberes de los sujetos aprendientes. La prioridad dada a los tecnicismos en la construcción curricular los vuelve territorios fríos, poco hospitalarios, poco acogedores.

Diversidad de enfoques curriculares

La caracterización y la organización de los elementos que constituyen el currículum, dependen de lo que algunos denominan ‘enfoques curriculares’. Luna y López (2011), por ejemplo, distinguen entre el enfoque *técnico* (un plan para el aprendizaje, orientado al producto deseado), el *práctico* (que se interesa por el proceso de enseñanza-aprendizaje y por la interacción entre las personas participantes –consideradas como sujetos– más que por el producto), el enfoque de *transición* (el currículo como un puente entre teoría, realidad y práctica, que tiene como finalidad facilitar el conocimiento mediante núcleos temáticos o problemáticos) y el enfoque curricular *crítico social*. Este último “(...) implica la colaboración de los docentes, padres, estudiantes e investigadores en el proceso de transformación y reflexión, donde no se presentan relaciones jerárquicas, y predomina la cooperación, la autonomía individual o colectiva de pensamiento y acción” (Luna y López, 2011, p. 71). En este enfoque, las personas aprenden a partir de su propia realidad.

Durán, Morales y Raesfeld (2019), por su parte, distinguen tres enfoques curriculares recientes: el *positivista*, el *crítico* y el *decolonial*. El primero –cuya expansión se acentuó a inicios del siglo XX– favoreció una selección

de saberes de carácter *universal* que debían ser transmitidos en cualquier circunstancia. Las experiencias educativas son transferibles más allá de las diversidades psico-socioculturales existentes, solamente con las limitaciones impuestas por las diferencias individuales. Este enfoque se basa, entre otras cosas, en teorías psicológicas del aprendizaje que podrían ser denominadas “intradérmicas” o cognitivas, lo que significa que se presta poca atención a los contextos sociales o a las referencias culturales del estudiantado (Durán et al., 2019).

El enfoque *crítico*, según Durán et al. (2019), surge en la década de los sesenta como alternativa al paradigma positivista. Entiende que el currículo es una práctica social influenciada por el poder, por motivaciones políticas y económicas, y que está determinado por las ideologías. Desde las estructuras de poder se legitiman contenidos, metodologías, estrategias de control-evaluación. De esa manera, a través de la educación se perpetúan las desigualdades sociales y se re-producen subjetividades sumisas. Se plantea, desde la perspectiva crítica, la necesidad del discernimiento y la reflexión-concientización, que se logra a través del diálogo y la acción comunicativa.

Hacia fines del siglo XX y principios del XXI, muchos movimientos sociales en América Latina emprendieron acciones de resistencia y de fortalecimiento de la propia palabra. Algunos movimientos indígenas y comunidades afrolatinoamericanas cuestionaron más fuertemente –motivados por sus cosmovisiones e historias comunitarias– la educación asimilacionista, homogeneizadora y violenta impuesta durante siglos.

Estos grupos demandaron no solamente autogestión educativa, sino también la posibilidad de revisar procesos, contenidos y metodologías desde sus propias culturas, narraciones y sus contextos. De esa manera, la lucha por la educación se convirtió en lucha por la identidad. Estos movimientos corresponden al tercer enfoque: *el decolonial*. Durán et al. (2019) ponen como ejemplo del enfoque decolonial al Movimiento Zapatista de Liberación Nacional, que desde el sur de México expresó demandas relacionadas con la tenencia de la tierra, la libertad, la justicia, la salud y la autonomía en el campo educativo:

En este sentido, el currículo de los zapatistas no está legitimado por el Estado ni está institucionalizado. Sin embargo, debido a su autodeterminación, es para el grupo social, la verdadera educación. Sus planes de estudio y programas están orientados a la educación para el trabajo, y la autosuficiencia económica en función de la autodeterminación (p. 39).

Se trata de un currículo que ordena los diferentes componentes del proceso educativo (ambiente educativo, personas aprendientes, contenidos, experiencias etc.) de tal forma que ayudan a comprender y transformar la realidad, a resolver los problemas cotidianos, a superar todas las formas de exclusión.

Cristiane Landulfo (2022) distingue entre *teoría curricular tradicional*, las teorías llamadas *críticas*, las *post-críticas* y las *decoloniales*. Las primeras son tecnicistas; se desentienden de las problemáticas sociales y hacen que los espacios educativos funcionen como fábricas o espacios de entrenamiento centrados en la memorización y la aplicación.

Las teorías curriculares *críticas* nacen de la conciencia de que la educación suele reproducir desigualdad social, racial y de género debido a que está al servicio de un modelo de sociedad capitalista, patriarcal, racista, transfóbico, misógino y colonial sostenido por las clases/grupos dominantes. Mientras el currículo tradicional naturaliza las injusticias, el crítico invita a cuestionarlas y a transformar la realidad.

Landulfo también se refiere a las teorías curriculares que denomina *post-críticas*, las cuales aportan su sensibilidad ante las diferencias culturales, sin excluir otro tipo de diferencias presentes en las experiencias educativas: “El objetivo de un currículo elaborado a partir de las teorías post-críticas es construir una sociedad democrática, en la que sean evidenciadas las historias olvidadas y las voces silenciadas (...)” (p. 98).

Finalmente, esta autora apuesta también por un currículo construido desde un enfoque *decolonial*: “Como respuesta a todas esas violencias y, en este caso, al genocidio epistémico, es que necesitamos promover el llamado giro decolonial (...)” (p. 100). Este giro permitiría recrear los currículos a partir del diálogo con los saberes otros y de la promoción de lo que ella denomina ecología de saberes.

La ecología de saberes es entendida por Landulfo como el reconocimiento y la co-presencia de diferentes saberes, y la necesidad de estudiar sus afinidades, divergencias y contradicciones. De esta manera podremos ampliar la efectividad de las luchas de resistencia contra las distintas formas de opresión.

En síntesis, en el acercamiento a las diferentes teorías y enfoque curriculares, es posible reconocer algunas tendencias:

1. La necesidad de superar y dejar atrás prácticas educativas fundadas en modelos curriculares centrados en los contenidos, la memorización, la autoridad y la función transmisora de los docentes.
2. El reconocimiento del carácter homogeneizante y violento de las prácticas educativas fundamentadas en los llamados enfoques curriculares tradicionales.
3. La práctica del discernimiento para identificar y superar, en las propias prácticas educativas, las tradiciones pedagógicas que promueven la injusticia cultural.
4. El paso de prácticas educativas fundadas en pedagogías “bancarias”, al desarrollo de procesos educativos inspirados en paradigmas críticos y decoloniales.
5. El paso de la deslegitimación de las diferentes culturas del saber en nombre de la tradición epistémica dominante, a la construcción de “ecologías cognitivas” que dan lugar a la confluencia de diferentes saberes y formas de construirlos.
6. El paso de procesos indiferentes frente a la realidad social, a prácticas educativas que –debido a sus fundamentos curriculares– se dejan afectar por la realidad y sus conflictividades sociales, culturales, de género.
7. La sustitución de prácticas educativas homogeneizantes, por ejercicios educativos en los que la diversidad cultural es reconocida no como un problema, sino como una posibilidad para aprender y para convivir.
8. La tendencia a superar la ingenuidad de creer que el currículo es una realidad neutra y objetiva, para aceptar que él es un *territorio en disputa*.
9. La tendencia a superar el reduccionismo de entender el currículo como la simple organización de los saberes (disciplinados), para incorporar en él todos los aspectos que inciden en el aprendizaje: el contexto, las culturas en diálogo, la convivencia, la interacción entre las personas aprendientes.

Muchas de las tendencias arriba enunciadas forman parte de lo que podríamos denominar enfoque curricular intercultural-liberador, cuyos rasgos y aportes serán retomados a continuación.

Pistas para la transformación curricular desde una perspectiva intercultural-liberadora

En los enfoques o teorías curriculares a las que se hizo referencia anteriormente es posible vislumbrar ya algunos elementos de lo que aquí podría ser denominado *perspectiva curricular intercultural-liberadora*. Esto se debe a que los enfoques, lejos de ser puros y de excluirse unos a otros, se suponen o complementan.

Las perspectivas *liberadora* e *intercultural* se requieren y se complementan. El enfoque *liberador*, por su parte, es también una forma de pedagogía crítica que asume como punto de partida la ‘diferencia-antagonismo’ entre una educación domesticadora-bancaria y una educación dialógica-liberadora.

Se entiende, desde esta perspectiva liberadora, que la educación es una acción eminentemente política, histórica y contextual. Está orientada a revertir las distintas formas de dominación y de alienación y a emprender prácticas transformadoras de la realidad social. Pone el acento en la dimensión política de los procesos educativos y en el reconocimiento de la conflictividad social presente en los contextos en los que ellos tienen lugar. Busca que las personas oprimidas sean protagonistas de sus propios procesos de liberación. En esto coincide con la perspectiva de-colonial.

Las prácticas pedagógicas liberadoras emergen de cada historia local-comunitaria como expresiones y a la vez como impulsoras de las luchas históricas de los pueblos y las culturas, y como reacciones ante las distintas formas de sometimientos y exclusión. Llevan consigo las memorias comunitarias y los lenguajes de los territorios en las que tienen lugar. La educación liberadora es fundamentalmente educación educación ‘con’, ‘desde’ y ‘para’ la justicia.

Por su parte, el enfoque curricular *intercultural* da respuesta a las “(...) demandas de justicia cultural de los pobres y de las culturas negadas (...)” (Fornet-Betancourt, 2014, p. 98), y se presenta como un aporte a la superación de las asimetrías (expresadas en prácticas de exclusión, olvido, ocultamiento y jerarquización cultural) y como una invitación al diálogo de saberes, de memorias, culturas, epistemologías y pedagogías.

La interculturalidad implica entender la educación como práctica de consulta y discernimiento para reconocer y distinguir en las culturas las tradiciones humanizantes-liberadoras de aquellas que no lo son. Reconoce el valor de las pedagogías locales, contextuales, que emergen de las prácticas sociales de resistencia. El diálogo intercultural se presenta como una mediación para el encuentro de las memorias históricas de liberación presentes en las distintas tradiciones culturales (Fornet-Betancourt, 2016).

El currículo debe contemplar tanto la diversidad cultural como la de los sujetos aprendientes, y tiene como punto de partida el reconocimiento de que en las comunidades educativas confluyen culturas y tradiciones pedagógicas distintas, y que ninguna debe ser deslegitimada u ocultada.

La perspectiva curricular intercultural toma muy en serio “(...) el principio pedagógico que establece que todo aprendizaje se realiza a partir de un referente cultural y que, posteriormente, se proyecta en el contexto cultural donde toma sentido y significado. Hay que tener en cuenta esta doble referencia cultural de ida y vuelta en cualquier proceso de aprendizaje” (Iluch y Balaguer, 2011). El papel del currículo es ayudar a crear las condiciones para el discernimiento cultural que permite, en ese ida y vuelta, reconocer en las culturas las tradiciones que humanizan de aquellas que degradan y someten a las personas y a las comunidades. No se trata entonces de facilitar la asimilación cultural acrítica, sino de generar procesos que incluyan la revisión y hasta la desobediencia cultural, junto al diálogo y la consulta mutua de las culturas. De esta forma, la perspectiva curricular intercultural ayuda a superar la violencia cultural inserta en el enfoque que más arriba ha sido descrito como positivista o *tradicional*.

Currículos a revisión

Un currículo intercultural no es la organización del proceso de enseñanza aprendizaje que tiene como objetivo la atención a la diversidad cultural: ese sería el caso de un currículo multicultural. La interculturalidad va más allá. La revisión curricular con perspectiva intercultural tiene como punto de partida el reconocimiento del currículo como un producto cultural, una construcción social, no neutral. Cada construcción curricular es portadora de una determinada cultura (científica, religiosa, pedagógica, académica), y lleva inmersa, de forma implícita o explícita, respuestas a preguntas como estas: ¿Para qué se educa? ¿Cómo educar? ¿Quiénes aprenden? ¿Cómo se aprende?

¿Qué problemas se resuelven? ¿Al servicio de quiénes son pensados los procesos educativos? Conviene adentrarse en los currículos para descifrar críticamente la forma en que se responde a esas preguntas, y para verificar la pertinencia de las respuestas en un determinado contexto.

Además, como toda educación acontece –según el conocido aporte freireiano– mediada por el mundo o, mejor dicho, por los mundos que sirven de referencia a las personas aprendientes, también son pertinentes estas otras preguntas: ¿Cuál es el mundo desde y para el cual fue enunciado el currículo? ¿Qué otras enunciaciones son posibles? ¿Desde cuáles y para cuáles mundos debemos repensar los currículos? La respuesta a estos interrogantes debe tomar en cuenta que el espacio educativo es un mundo donde confluyen muchos mundos.

También conviene preguntarse si los currículos contribuyen o no a superar la violencia cultural, epistemológica y pedagógica que ha caracterizada por siglos a los sistemas educativos de América Latina. La violencia se expresa a través de prácticas educativas caracterizadas por el desconocimiento, ocultamiento o deslegitimación de las diferencias; la imposición de unas formas de aprender en detrimento de otras; el rechazo de las memorias comunitarias en nombre de la versión oficial de la historia; la imposición de prácticas de evaluación que tienden a la homogenización.

Es importante considerar que las respuestas a muchas de esos interrogantes no siempre son explícitas en los instrumentos curriculares. Por esta razón se ha utilizado frecuentemente la categoría *currículo oculto*: aquel que “(...) se filtra entre los contenidos, la forma de exponerlos, graficarlos, dibujarlos, representarlos y evaluarlos (...)” (Ramírez, 2018, p. 25).

Por su parte, la revisión, actualización o reelaboración de nuevos currículos desde una perspectiva intercultural, acoge los aportes de los enfoques curriculares críticos, acentuando por un lado la necesidad de que las personas aprendientes se dejen afectar-interpelar por el otro en su diversidad y, por otro lado, la urgencia de re-aprender a aprender a partir del diálogo. De esta manera el espacio educativo se convierte en una experiencia de consulta, de interlocución, de escucha atenta, de intercambio.

En toda revisión curricular desde el enfoque intercultural se entiende que el aprendizaje es una acción política, pues está basado en la ‘confluencia-encuentro-convivencia’ de personas aprendientes que aprenden gracias a su

diversidad. El aprendizaje tiene fuerza emancipadora cuando está orientado a la superación de toda forma de exclusión y violencia.

Los currículos construidos desde la perspectiva intercultural son flexibles, pues muestran apertura a las realidades cambiantes de los sujetos aprendientes y sus contextos. No son limitantes para los docentes ni para el estudiantado. Se trata de currículos que no fragmentan los saberes, sino que favorecen el diálogo de los saberes disciplinados (disciplinas) y aquellos *no disciplinados*. La fragmentación curricular debería ser sustituida por el diálogo de saberes, de disciplinas y de *indisciplinas*.

Lo anterior implica, ciertamente, una especie de *desescolarización* de la educación, tradicionalmente fundamentada en prácticas de fragmentación y jerarquización de las disciplinas. La desescolarización acontece también cuando se toma a la ciudad, al barrio, al vecindario, a la comunidad, y no a la escuela, como el marco-referente para pensar, para aprender y para convivir en diversidad. El currículo, entonces, no se reduce a un plan con objetivos y contenidos, sino que se extiende al conjunto de experiencias, de encuentros, de intercambios y de consultas a través de las cuales ofrecemos nuestra contribución a la construcción de un mundo en el que quepan todos los mundos.

Referencias

- Arroyo, M. (2013). *Currículo. Território em disputa*. Petrópolis: Voceiz.
- Cáceres, O. (2016). *Astronomía en el área maya*. Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán. https://www.academia.edu/16425064/Astronom%C3%ADa_en_el_%C3%81rea_Maya
- Civallero E. (2018). *Bibliotecas en Timbuktu* (Distribuido como pre-print bajo licencia Creative Commons by-nc-nd 4.0). <https://www.academica.org/edgardo.civallero/228.pdf>
- Durán, R. E., Morales, E. and Raesfeld, L. (2019). The curriculum: origin, evolution and trends in the 21st century. *Conrado*, 15 (68), pp. 37-43. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-37.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2014). *Justicia, restitución, convivencia: Desafíos de la filosofía intercultural en América Latina*. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.

- Fornet-Betancourt, R. (2016). Diálogo entre culturas. A. Sidekum, A. Wolkmer and S. Manica (Eds.), *Enciclopedia Latinoamérica dos Direitos humanos* (pp. 166-171). Blumenau: EDIFURB.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículo”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>
- Landulfo, C. (2022). Currículo e decolonialidade. C. Landulfo e D. Matus (Comp.), *Suleando Conceitos E Linguagens: Decolonialidades e Epistemologias outras* (pp. 95-103). Campinas: Pontes.
- Lluch y Balaguer, X. (2011). Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar. *Aula intercultural*. <https://aulaintercultural.org/2011/02/02/educacion-intercultural-y-curriculum-una-oportunidad-de-repensar-la-cultura-escolar/>
- Luna, E. y López, G. (2011). El Currículo: Concepciones, Enfoques y Diseño. *Revista Unimar*, 58, pp. 65-76. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/217/193>
- Ramírez, J. (2018). *El racismo entra y sale de la escuela*. Heredia: EUNA.
- Sacristan, G. (2010). ¿Qué significa currículum? *Sinéctica*, 34, pp. 11-43. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n34/n34a9.pdf>
- Toro, S. (2017). Conceptualización de currículum: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 11 (1), pp. 459-483. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf_397