



Título del artículo / Título do artigo: Curriculum e inteculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza

Autor(es): Gabriela Marina Paz

Año de publicación / Ano de publicação: 2023

DOI: [10.63314/JVYL8026](https://doi.org/10.63314/JVYL8026)

Citación / Citação

Paz, G. M. (2023). Curriculum e inteculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 10(20), 221-238. <https://doi.org/10.63314/JVYL8026>





Curriculum e inteculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza

Gabriela Marina Paz

pazgabrielamarina@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0005-0705-2991>

Doctoranda en Educación (UNICEN), Magíster en Educación (UNQ), Especialista en Docencia en Entornos Virtuales (UNQ), Licenciada y Profesora en Educación (UNQ) y Profesora de Educación Preescolar. Se desempeña como docente de grado, posgrado, investigadora y coordinadora académica de la Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes. También ha sido directora y jurado de tesis de maestría y especialización

Resumen - Resumo - Abstract

La propuesta de este trabajo gira en torno a la reflexión de los aportes de las teorías críticas y poscríticas al estudio y análisis del currículum en clave de educación intercultural. En este sentido, se toman las contribuciones que han realizado la socióloga Raewyn Connell, el pedagogo y ensayista Jurjo Torres Santomé y el pedagogo Tomaz Tadeu Da Silva.

Desde los estudios de Connell y Torres Santomé, profundizamos en el concepto de justicia curricular. Sus investigaciones nos proponen arrojar luz sobre el lugar que ocupan los intereses de los-as menos favorecidos-as en la selección de los contenidos a enseñar y desde qué posición se plantean las reformas curriculares que los abrazan. La producción académica de Da Silva, permite analizar las conexiones que se

A proposta deste trabalho gira em torno da reflexão sobre as contribuições das teorias críticas e pós-críticas para o estudo e análise do currículo no contexto da educação intercultural. Nesse sentido, percorremos às contribuições feitas pela socióloga Raewyn Connell, pelo educador e ensaísta Jurjo Torres Santomé e pelo educador Tomaz Tadeu Da Silva.

A partir dos estudos de Connell e Torres Santomé, aprofundamos o conceito de justiça curricular. As pesquisas desses autores nos incentivam a lançar luz sobre o lugar ocupado pelos interesses dos menos privilegiados na seleção dos conteúdos a serem ensinados e a partir de que posição são formuladas as reformas curriculares que os abraçam. A produção acadêmica de Da Silva nos permite analisar as conexões

The proposal of this work revolves around the reflection on the contributions of critical and post-critical theories to the study and analysis of the curriculum in the context of intercultural education. In this regard, we draw upon the contributions made by sociologist Raewyn Connell, educator and essayist Jurjo Torres Santomé, and educator Tomaz Tadeu Da Silva. Building upon the studies of Connell and Torres Santomé, we delve into the concept of curriculum justice. The research of these authors encourages us to shed light on the place occupied by the interests of the less privileged in the selection of the content to be taught and on from what standpoint curricular reforms that embrace them are formulated. Da Silva's academic production enables us to analyze the connections between the cu-

gestan entre el currículum y la interculturalidad. En este sentido, propone entender la cuestión del género y el racismo en los materiales curriculares desde un análisis de los procesos por los cuales las diferencias son producidas a través de relaciones de asimetría y desigualdad.

que se estabelecem entre o currículo e a interculturalidade. Nesse sentido, propõe-se compreender a questão de gênero e racismo nos materiais curriculares analisando os processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações de assimetria e desigualdade.

rriculum and interculturality. In this sense, it proposes understanding the issue of gender and racism in curricular materials analyzing how differences are produced through relationships of asymmetry and inequality.

Palabras Clave: currículum, interculturalidad, justicia curricular

Palavras-chave: currículo, interculturalidade, justiça curricular.

Keywords: curriculum, interculturality, curriculum justice.

Recibido: 13/07/2023

Aceptado: 08/11/2023

Para citar este artículo:

Marina Paz, G. (2023). Curriculum e inteculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(20). 221-238.



Curriculum e inteculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza

Introducción

¿Cómo definimos al currículum? Sin duda, la polisemia del término es de gran controversia entre los teóricos referentes de la disciplina. La realidad de la escuela puede ser observada y analizada desde distintas aristas o perspectivas, por lo tanto, el estudio, la comprensión y la conceptualización del currículum puede darse también desde diferentes niveles y puntos de vista. De todas maneras, a pesar de las discrepancias, la cuestión de la construcción social del currículum es un punto que aglutina ideas y posicionamientos. Según Alicia de Alba (1998), el currículum puede definirse como una síntesis de elementos culturales enmarcada en una propuesta político-educativa. Para Bolívar, definir el currículum implica referirse a “todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su práctica profesional y el alumnado vive su experiencia escolar” (2008, pág. 14).

Esta propuesta de valores, hábitos, costumbres, creencias, experiencias y problemas que constituyen el currículum, puede estar motorizada por sectores sociales con intereses diversos y contradictorios. Es posible encontrarse con grupos que sostienen una mirada ligada a la reproducción de una propuesta hegemónica y colonialista y otras posturas enmarcadas en una perspectiva de pensamiento crítico y decolonial. Históricamente, las sociedades contemporáneas se han posicionado más en la primera postura, que en la segunda.

Estos sectores sociales con intereses diversos y contradictorios ejercen su influencia en el diseño y desarrollo del currículum, ya sea a través de instituciones educativas, editoriales, organismos gubernamentales o grupos de presión. Aquellos que defienden una propuesta hegemónica y colonialista buscan mantener y perpetuar las estructuras de poder existentes, asegurando la reproducción de las desigualdades sociales y culturales.

En definitiva, la elección de los componentes de una propuesta curricular está teñida de intereses que distan de la ingenuidad y la imparcialidad. Muy por el

contrario, la selección de elementos culturales se fundamenta sobre la base de posicionamientos éticos, políticos e históricos que diseñan, de manera aspiracional, determinada matriz para entender, comprender y construir al mundo y las personas.

Definir el currículum; una tarea compleja

Definitivamente, hay cuestiones que están tan naturalizadas en lo cotidiano que, al momento de definirlas, nos vemos empantanados y nos es difícil poder explicitar aquello que sabemos qué es, pero no podemos encontrar el término o la palabra correcta, precisa, que ilustre nuestras ideas.

¿Ya han probado ingresar a una sala de profesores-as y preguntar, de manera un tanto ingenua, cómo definirían al currículum? ¿O realizar esa misma pregunta, pero en un curso de formación de docentes? Por mi parte, lo hice varias veces y las respuestas han recorrido un arco de diversidad asombrosa. Nadie ha respondido al instante, por lo general, tanto docentes como estudiantes, se toman un tiempo y piensan antes de ensayar las primeras líneas de una respuesta que saben que no será suficiente, ya que en algún aspecto quedará un tanto escueta.

Hay quienes responden que el currículum es ese documento que nos dice qué debemos enseñar en las aulas. Están aquellos que lo definen como el plan de estudios de una carrera. Y también nos encontramos con los que aseguran que el currículum es todo lo que pasa en el aula: lo que se enseña de manera prescripta por las autoridades, lo que se enseña sin que esté prescripto y lo que no se enseña. Para algunos el currículum es solamente un texto, para otros es el contexto y están quienes aseguran que es ambos.

Como es posible ver hasta aquí, definir el currículum es una tarea compleja, y esa complicación está dada por la polisemia del término; es decir por la mirada, el sentido o la conceptualización que le han dado los diferentes teóricos-as del campo. Para Terigi (1999), esta multiplicidad de sentidos se ha hecho más evidente dado el creciente interés por centrar las reformas educativas en dispositivos curriculares.

En este sentido, han proliferado las producciones e investigaciones en torno al tema dentro de la literatura pedagógica; y se han multiplicado las perspectivas para estudiar y definir al currículum y a su campo de estudios. Sin embargo,



pese a la variedad de propuestas es posible identificar tres grandes polos de producción científica del tema: el primero constituido por Estados Unidos y Gran Bretaña, el segundo por España y América Latina (donde se destacan México y Brasil) y el tercero en Australia.

En esta geografía de producción curricular (Terigi, 1999), Estados Unidos se erige como el espacio en el que se comienza a problematizar al currículo de la mano de Franklyn Bobbit, Ralph W. Tyler e Hilda Taba, entre otros-as. Los trazos del racionalismo y la tecnocracia se encuentran presentes en sus obras, ya que piensan al currículum desde un interés técnico (Grundy, 1987). Podríamos decir que conciben al currículo como la herramienta necesaria para lograr una transformación que consideran sustancial en sus sociedades: pasar de un modelo económico agrario a uno industrializado.

En contrapartida, en Gran Bretaña se sitúan, por un lado, la construcción de la “nueva sociología de la educación” (que impacta en la discusión curricular) y, por el otro, los aportes de los estudios sociohistóricos a la constitución de las materias escolares. Entre los referentes estadounidenses podemos mencionar a Ivor Goodson y Michael Young.

Siguiendo la línea de la territorialidad curricular, en el eje de España y América Latina podemos destacar, en primer lugar, el rol clave que han tenido las publicaciones realizadas por el Ministerio de Educación de España. El profuso trabajo editorial que ha hecho la institución con la publicación de su Revista de Educación viene abonando desde los años ochenta a la discusión en torno a la problemática respecto de qué enseñar. En segundo lugar, en este circuito de habla hispana, son destacables los estudios críticos del currículum que realizan Alicia de Alba (Méjico) y Tomáz Tadeu Da Silva (Brasil).

Finalmente, en tierras australianas es posible ubicar producciones académicas innovadoras que colaboran en la deconstrucción de las miradas más naturalizadas de las concepciones y conceptualizaciones que son tema de discusión en el campo de los estudios del currículum. Me permito mencionar aquí a Shirley Grundy y Raewyn Connell como dos referentes de esos lares.

Volviendo a la cuestión nodal de este apartado que es la polisemia, es un hecho que la temática curricular se ha ampliado y diversificado a tal punto que resulta una tarea titánica poder encontrar una definición ajustada y completa. “Es tanto lo que abarca, que lo abarca todo, o casi todo: esto equivale a decir que ha perdido capacidad discriminativa” (Terigi, 1999, pág. 8). En este punto de indefiniciones, en estos múltiples sentidos que puede tener el término cu-

rrículum, Bolívar (2008) —un autor al que retomaremos con más profundidad en el apartado que sigue—, también nos arroja algo de luz para continuar discurriendo sobre el tema y pensarlo desde distintos niveles y campos.

Bolívar sostiene que intentar construir una definición es una tarea que estará condenada al fracaso. Es casi imposible poder integrar en un puñado de palabras e ideas algo que está constituido por diversas facetas, algo que es poliédrico. Intentar homogeneizar en un solo axioma un concepto tan diverso como el currículum es fútil, trivial e insustancial. Entonces, como contrapunto, propone pensar el currículum desde la función social que tiene la escuela. Ya no se trata de definir qué es el concepto, sino en trabajar en torno a qué conocimiento es más valioso transmitir en las aulas, qué contenidos nos proponemos enseñar para formar a las personas que habitan el mundo. “En lugar, entonces, de pretender una aparente claridad que oculte las diferencias, se debe aceptar dicha complejidad y pluralidad conceptual, poniendo de manifiesto las diversas dimensiones o caras que constituyen la educación” (Bolívar, 2008, pág.132).

Hasta aquí, discurremos de manera sucinta sobre la difícil tarea de definir un concepto enormemente complejo y potente como es el currículum. En las líneas que siguen seguiremos reflexionando sobre la temática, pero ya desde una posición epistemológica tomada.

La perspectiva crítica del currículum

Más allá de la complejidad que conlleva definir al currículum, en algún punto debemos pensar en tomar una decisión, posicionarnos epistemológicamente y adherir a una manera de conceptualizar el objeto de estudio. Con lo anterior, me refiero a que es menester de quienes estudiamos el campo tomar una definición que, de cierta manera, nos convenza y nos sea funcional para poder trabajar sobre nuestras investigaciones. Seguramente, esa conceptualización tendrá sus puntos de fuga, sus aspectos no tan concluyentes; pero de uno u otro modo nos permitirá posicionarnos en una perspectiva de cara al análisis que deseamos realizar.

Es en este sentido que, me parece interesante, tomar los aportes de dos referentes en estudios curriculares y didáctica para conceptualizar de qué hablamos cuando hablamos de currículum. En las líneas que siguen me ocuparé de presentar cómo entienden este concepto Alicia de Alba y Antonio Bolívar.



Alicia de Alba es una investigadora mexicana que presenta una vasta producción en términos de definir y conceptualizar el campo de la teoría curricular. Si bien al inicio de este trabajo mencioné cómo piensa de Alba al currículum, me parece pertinente volver sobre esa enunciación para poder discurrir en torno a los conceptos que más adelante presentaré en este escrito. Según la autora,

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el acontecer de los currículos en las instituciones sociales educativas. (Alba, 1998, pág. 3)

La idea de síntesis nos lleva a pensar en una selección, un recorte de lo que en determinada cultura se considera relevante elegir. En esa elección hay intereses en pugna, hay una lucha de diversas posiciones que traccionan para que sus cosmovisiones sean las que triunfen. ¿Y quienes serán los vencedores? ¿Quiénes asumen la derrota y negocian un lugar en ese reparto? Esta disputa se juega en tres campos diferentes y en cada espacio hay actores que saldrán triunfantes y dominarán la manera en la que se verá el mundo, es decir, decidirán qué valores, creencias, costumbres y conocimientos serán preponderantes en la escuela. Estos terrenos de disputa corresponden al campo cultural, al Estado y al campo del mercado (Gvirtz & Palamidessi, 2006).

Dentro de las instituciones que conforman el primer campo ocupan un lugar preponderante los establecimientos de nivel superior. A raíz de su impronta investigativa, las universidades e institutos superiores se erigen como productores de saberes. Asimismo, es importante considerar que la maquinaria estatal influye sobre la determinación de los contenidos a enseñar como una forma de incidir en el control de la vida social. Finalmente, los agentes económicos ejercen presión a través de los perfiles profesionales que las empresas demandan.

Siguiendo con los autores referentes, me parece importante continuar con las apreciaciones de Bolívar respecto de la definición del currículum. Antonio Bolívar Botía es un reconocido pedagogo y catedrático español especializado en el campo de la didáctica y el currículo, para este autor, el currículum

puede ser definido en distintas dimensiones y niveles. En sentido estricto o restringido se puede enunciar como el conjunto de contenidos a enseñar. En una perspectiva ampliada, hablar de currículum implica pensarlo como una propuesta sobre cómo la educación debe ser organizada. Dicha propuesta atiende a determinadas razones que justifican y legitiman la incorporación de determinados componentes (conocimientos, valores, etc.) en detrimento de otros (Bolívar, 2008).

Como es posible apreciar, en las conceptualizaciones del autor y la autora citados, subyace la idea de poder. Quien tenga los medios para imponerse será quien haga valer sus intereses y legitime como válidos determinados contenidos a enseñar. En términos de Bourdieu, podríamos pensar lo siguiente: decidir qué se enseña en las escuelas, diseñar y poner en práctica el currículum es un arbitrario cultural . La selección de elementos culturales involucra relaciones de poder y dominación, implica negociar en términos políticos y éticos para imponer determinados valores y prácticas en la vida social.

En las líneas que siguen me dedicaré a poner en tensión la síntesis de elementos culturales que históricamente han formado parte del currículum que cobra vida en las aulas. De esta manera, pretendo desnudar las miradas hegemónicas que transmiten y reproducen la cultura de sectores dominantes. La propuesta que pretendo plantear es pensar el currículum en clave de pensamiento contrahegemónico, decolonial e intercultural, de la mano de los postulados de Raewyn Connell, Jurjo Torres Santomé y Tomaz Tadeu Da Silva.

El currículum y la justicia curricular

En La escuela y lo justo, Southwell y Romano (2013) se preguntan acerca de la potencialidad que tiene la escuela para la distribución justa de aquello que ha sido socialmente acumulado: ¿qué postura debe asumir en relación con la desigualdad? En esa misma obra, Dalton Rodríguez Acosta propone responder ese interrogante planteando que “la relación entre la justicia y la educación [...] debería basarse en la admisión de la diversidad y el desarrollo de una actitud preventiva que consolide las condiciones sociales que hagan inadmisibles la marginación y el destierro” (pág. 35).

Si una escuela justa se consolida en la equidad, en la mirada atenta hacia los-as más desfavorecidos-as y asume una postura intolerante frente a las desigualdades, ¿cómo será, entonces, un currículum justo? Un currículum



justo reconoce y valora las diferentes perspectivas y experiencias de los y las estudiantes, incluyendo una variedad de voces y representaciones en los contenidos curriculares. Esto implica desafiar los estereotipos y prejuicios, promoviendo una educación que refleje la realidad y respete la identidad de cada estudiante. Pensar en un currículum en el que esté representada la equidad y no tenga lugar la desigualdad es hablar de justicia curricular

En términos generales, la justicia curricular se entiende como el reparto equitativo de los conocimientos y habilidades que se enseñan en las escuelas. En un currículum justo deben estar representadas y valoradas todas las culturas y perspectivas para que los-as estudiantes tengan una comprensión completa y precisa del mundo en el que viven. El concepto de justicia curricular viene a poner en jaque la mirada hegemónica que históricamente ha ganado la pulseada en la lucha por seleccionar aquello que es relevante que se convierta en contenido a enseñar. Nos quita el velo y nos muestra que los intereses que se han hecho lugar en las propuestas educativas y las políticas curriculares, en forma de saberes, costumbres, creencias y valores, no siempre han sido los que representan a los-las marginados-as y los-as más desfavorecidos-as e históricamente vulnerados-as. Muy por el contrario, la lucha la han ganado casi siempre quienes encarnan el pensamiento colonial y eurocentrífico, el patriarcado y el capitalismo salvaje.

Ahora bien, si entendemos que la justicia curricular implica darle un lugar a aquellos-as que han sido invisibilizados-as es preciso señalar que un currículum justo no es solamente incluir un curso o un puñado de contenidos que hablen de minorías o de pueblos indígenas, por ejemplo. La justicia curricular propone cuestionar y desafiar las suposiciones y prejuicios arraigados en el sistema educativo y trabajar para crear un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso para todos-as los-as estudiantes. Esto es, pensar de manera contrahegemónica qué es válido incluir en la llamada “síntesis de elementos culturales”.

Dicho en otras palabras, no se trata de una inclusión superficial de algunos temas o perspectivas a un currículum existente, sino de reevaluar y reconstruir todo el enfoque curricular desde una perspectiva crítica y contrahegemónica. Es decir, cuestionar las suposiciones implícitas y los sesgos presentes en el currículum tradicional, que a menudo refuerzan las desigualdades y perpetúan el dominio de ciertos grupos culturales o sociales.

La justicia curricular nos invita a reflexionar sobre qué conocimientos,

perspectivas y experiencias se valoran y se consideran relevantes en el currículum, y cuáles quedan excluidos o subvalorados. En lugar de asumir una única “síntesis de elementos culturales” dominante, un currículum justo abre espacios para la diversidad y la multiplicidad de voces y conocimientos. Esto implica dar importancia a los saberes y experiencias de las minorías étnicas, los pueblos indígenas, las comunidades marginadas y otros grupos históricamente invisibilizados. Además, implica fomentar la valoración y el respeto por la diversidad de identidades, géneros, orientaciones sexuales, religiones y perspectivas presentes en el aula.

Hasta aquí me dediqué a presentar de manera amplia y general de qué hablamos cuando hablamos de justicia curricular y qué entendemos por una escuela justa. En los párrafos que siguen profundizaré en esta concepción a través de tres referentes en la temática.

Connell y los tres principios de justicia curricular

Raewyn Connell es una socióloga australiana que se ha dedicado a estudiar temas relacionados con la clase, el género y la educación. Connell plantea una mirada crítica y transformadora a través de la cual sea posible promover la equidad social y cultural en las aulas. Para la autora, pensar en clave de justicia curricular, no es solamente darle un lugar a la diversidad en los planes de estudio, en los programas educativos o en los diseños curriculares. No alcanza con incluir contenidos relacionados con los grupos históricamente excluidos, sino que es preciso cuestionar las estructuras de poder que perpetúan dicha exclusión y que producen marginación.

En sus estudios en el campo curricular, Connell propone tres principios para construir lo que ella denomina “un modelo operativo de justicia curricular” (2009, pág. 1). El primero de los principios se relaciona con los intereses de los-as menos favorecidos-as. La justicia involucra protección, y, por sobre todas las cosas, proteger y preservar a los más débiles. De manera semejante, la educación justa debe beneficiar y proteger a los sectores marginados de la sociedad.

La “posición de los menos favorecidos” significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la



perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. (Connell, 2009)

Para concretizar lo que expone la cita, Connell propone que el currículum sea decidido por profesores-as que sean parte de experiencias de educación compensatoria, educación intercultural y programas de alfabetización de adultos-as, entre otros.

El segundo principio plantea la participación y la escolarización común, es decir, apunta a pensar en términos de un currículum inclusivo. La idea que subyace en este postulado es valorar e incluir a todos-as y no a unos-as sobre otros-as. Dar lugar en la síntesis de los elementos culturales tanto a las mujeres como a los hombres, a los-as indígenas como a los-as blancos-as, a los-as obreros-as como a los-as empresarios-as. Descartar la idea de un currículo de gueto para trascender y empoderar una propuesta de currículum único con un profundo sentido contrahegemónico.

El último principio se relaciona con la producción histórica de la igualdad. La igualdad no es estática, según la autora, y los efectos sociales del currículum han contribuido a disminuir o ampliar esa igualdad a lo largo del tiempo. La justicia curricular debe encaminarse a aumentar la igualdad en el conjunto de las relaciones sociales que atraviesan al sistema educativo. Este principio presentado por Connell nos invita a comprender que la igualdad no es un estado fijo o una condición que se alcanza una vez y se mantiene para siempre. Por el contrario, la igualdad es un proceso en constante evolución que puede ser afectado por las prácticas y estructuras sociales, incluido el currículum escolar.

El currículum no es un mero conjunto de contenidos y actividades, sino que tiene un impacto social y cultural en la sociedad en la que se implementa. Puede reproducir y perpetuar las desigualdades existentes o puede ser una herramienta para desafiar y transformar esas desigualdades.

En suma, es interesante el planteo que realiza Connell, no solo porque nos invita a visibilizar los intereses de quienes han sido olvidados-as por la colonialidad de saber y del poder, sino porque, además plantea que la mirada y construcción críticas deben realizarla quienes han sido víctimas del exterminio y la supresión. Es decir, la escritora propone que sean las mujeres quienes revisen y construyan desde una perspectiva transformadora los saberes relacionados con el lugar que sistemáticamente les ha sido vedado. Lo mismo con los pueblos indígenas o sectores vulnerados, no es posible construir un

currículum que atienda a sus intereses y los incluya sino se los involucra en esa tarea.

Torres Santomé y las voces de los “otros”

Jurjo Torres Santomé es un pedagogo, ensayista y activista español que se ha especializado en políticas educativas, ha escrito sobre educación intercultural y ha investigado y producido diversas obras en el campo de estudios del currículum. A lo largo de su trayectoria se ha posicionado como defensor de la escuela pública y ha cuestionado la influencia del neoliberalismo en las políticas educativas.

Su postura respecto de lo que sucede en el sistema educativo ilustra a la escuela como un espacio alienante, donde quienes la transitan atraviesan un proceso de desculturización. Para él “educar es todo lo contrario de formar seres desvinculados socialmente, personas sin raíces ni tradiciones culturales” (Santomé, 2012, pág. 10).

En consonancia con la cita anterior, Santomé se posiciona como un promotor de una educación crítica, inclusiva, liberadora y transformadora. Según su perspectiva, la escuela debería dar lugar a un currículum que sea respetuoso de las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales. Con lo anterior, el autor nos viene a presentar a la justicia curricular como una oportunidad para “analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático” (Santomé, 2012, pág. 9).

Tal es así que, referirse a la justicia curricular, es considerar las necesidades del momento actual para analizar los objetivos, contenidos, materiales curriculares, metodologías didácticas y modelos de organización escolar con los que se pretende educar y preparar para la vida a las nuevas generaciones. En este ejercicio reflexivo las propias identidades culturales deben ser el punto de partida y no el punto de llegada. Se debe comenzar a construir conocimientos nuevos y reformular los ya existentes sobre la base del respeto y la inclusión de las voces de los-as “otros-as”, sus necesidades, perspectivas y esperanzas. El mundo contemporáneo exige atender a la interculturalidad de una manera contundente y no con “píldoras descontextualizadas” que crean una falsa atención y reconocimiento de la diversidad. Para ello es menester



plantear espacios de debate que cuestionen en qué medida la selección de contenidos a enseñar en las aulas busca preservar intereses hegemónicos. De las tensiones surgirán propuestas que promuevan aprendizajes liberadores en contextos de enseñanza democrática.

La justicia curricular no se trata solo de incorporar someramente elementos de diversidad, sino de generar un cambio profundo que desafíe las estructuras de poder y fomente la inclusión y la equidad.

Da Silva y las relaciones de asimetría y desigualdad

Tal como mencionamos con anterioridad, Tomaz Tadeu da Silva es uno de los responsables del progreso del campo de estudios del currículum en Brasil. Sus contribuciones teóricas han sido fundamentales para la comprensión crítica de la educación. Tanto es así que su influencia ha penetrado en la forma en la que los-as educadores-as piensan y practican la pedagogía en el país hermano. Tadeu da Silva también es reconocido por su compromiso político y su defensa de los derechos humanos y la igualdad social.

En contraposición a la perspectiva liberal o humanista que enfatiza un currículo multiculturalista basado en las ideas de tolerancia, respeto y convivencia armoniosa entre las culturas, Tadeu da Silva nos propone realizar un análisis en términos de relaciones de asimetría y desigualdad.

¿A qué se refiere el autor con lo anterior? Apunta, básicamente, a que las diferencias culturales no pueden ser concebidas de manera aislada de las relaciones de poder. En palabras del autor:

Un currículo inspirado en esa concepción no se limitaría, pues, a enseñar la tolerancia y el respeto, por más deseable que eso pueda parecer, sino que insistiría en un análisis de los procesos por los cuales las diferencias son producidas a través de relaciones de asimetría y desigualdad. En un currículo multiculturalista crítico, la diferencia, más que tolerada o respetada, es puesta permanentemente en cuestión. (Tadeu da Silva, 1999).

Antes de continuar avanzando con los aportes que nos trae Da Silva, me resulta indispensable señalar que cuando el autor se refiere a un currículum multiculturalista, lo hace pensando en la idea que venimos sosteniendo en este escrito: un currículum en sintonía con lo que denominamos educación

intercultural. Dicho de otra manera, Da Silva plantea una perspectiva contrahegemónica y decolonial de la educación, en donde tenga lugar un poder social distinto.

Siguiendo con lo que Tadeu da Silva nos brinda para pensar críticamente la construcción del contenido a enseñar, me gustaría avanzar en cómo el autor concibe estas relaciones de poder desiguales y como se inscriben en los planes de estudio, programas y políticas educativas.

Una de relaciones centrales que el autor propone revisar se vincula con la cuestión de género. A lo largo de la historia, las líneas de poder de la sociedad se han estructurado no solo por el capitalismo, sino también por el patriarcado. El patriarcado puede ser definido como una forma de organización política, económica, religiosa, ideológica y social basada en la idea de la autoridad y superioridad de lo masculino sobre lo femenino. Esta estructura privilegia a los varones por sobre las mujeres: el marido es más importante que la esposa, la figura del padre es clave en la familia nuclear como proveedor y sustento de hogar (INADI, 2014).

Esta ordenación rígida y hegemónica es la responsable del reparto desigual de bienes materiales y simbólicos, que se extiende, obviamente, a la educación y al currículo. Tan es así que se han arraigado preconceptos y falsas creencias que sostienen que ciertas disciplinas son más apropiadas para las mujeres y otras se ajustan a los intereses y desempeño de los varones. ¿Cuántas veces se ha colado en el discurso de los-as docentes la falacia que afirma que las chicas son mejores para las artes y la literatura y a los varones se les dan mejor las matemáticas y las ciencias exactas? Los estereotipos de género también se encuentran presentes en materiales curriculares, como, por ejemplo, los libros de texto.

En suma, las relaciones sociales dentro de esta estructura se han construido de acuerdo con las características del género dominante, esto es, el masculino. Así como no hay neutralidad en ese constructo, tampoco existe en la selección de los saberes, creencias costumbres y valores que forman parte de la síntesis de elementos culturales llamado currículum.

Otro aspecto critico que plantea Tadeu da Silva para analizar es el de la narrativa étnica presente en el currículum. Es a partir de los estudios culturales enmarcados en el posestructuralismo que el currículum comenzó a ser



problematizado y se lo caracterizó como racialmente sesgado. "La identidad étnica y racial es, desde el comienzo, una cuestión de saber y poder" (Tadeu da Silva, 1999, pág. 9).

En este sentido, tanto para Tadeu da Silva como para nuestro trabajo, el aporte que hace Quijano para entender el concepto de raza es esencial. La invención de la idea de raza, según el autor, ha servido como vehículo para ejercer la dominación y la colonización de unos pueblos sobre otros; en nuestro caso la dominación de los pueblos originarios por parte de los europeos.

Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. (Quijano, 2014).

La construcción del ser nacional, una identidad única, ha sido parte contundente del currículum que cobra vida en las aulas: la narrativa étnica se encuentra presente tanto en el recorte de contenidos como en la praxis educativa. A través de la conmemoración de las efemérides y la enseñanza de canciones patrias, por ejemplo, se confirma el privilegio de las identidades dominantes por sobre las identidades dominadas, las cuales son aludidas como exóticas y rememoradas en situaciones folclóricas.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí de la siguiente manera: Tadeu da Silva nos invita a cuestionar las desigualdades y asimetrías presentes en la educación y el currículum, considerando las relaciones de poder y los discursos dominantes. Su enfoque crítico y decolonial nos lleva a repensar y transformar la educación para promover la equidad, la justicia y la valoración de las diferencias en su complejidad

A modo de cierre

A lo largo de los párrafos anteriores, mi intención ha sido habilitar un espacio reflexivo para tomar los aportes de las teorías críticas y poscríticas al estudio del currículum. Esta reflexión tiene la intención de promover y repensar lo que

se enseña en las aulas en el contexto de la educación intercultural. Entiendo que, solo a través de esa mirada, podemos construir una enseñanza inclusiva y equitativa, es decir, plantar los cimientos para una escuela más justa.

Las contribuciones de Connell y Torres Santomé nos permiten aprehender el concepto de justicia curricular para visibilizar los intereses de los grupos menos favorecidos y promover una educación que responda a la diversidad cultural y social. De sus aportaciones destaco la premisa de que sean los-as menos favorecidos-as los que miren y analicen el lugar que tienen en el currículum. No es posible hacer justicia curricular desde el posicionamiento de quienes más tienen, no son los sectores económicamente mejor posicionados quienes tienen que decir qué lugar les corresponde a quienes son pobres, no son los hombres quienes tienen que analizar el espacio y la posición de las mujeres en la construcción social del contenido a enseñar.

De la mano de Tadeu da Silva tenemos la oportunidad de analizar críticamente los procesos de producción de diferencias y desigualdades en los contenidos curriculares, fomentando así la interculturalidad y la igualdad de oportunidades. La narrativa étnica y las relaciones de poder son parte de un pensamiento colonialista y hegemónico que se traduce en saberes, creencias, costumbres, habilidades y conocimientos racialmente sesgados y patriarcalmente estereotipados.

Desde mi opinión, es fundamental reconocer que el currículum no es un mero conjunto de contenidos a enseñar de manera neutra, sino que es un espacio de disputa y construcción de significados. Los debates sobre qué se enseña y cómo se enseña son el reflejo de las tensiones y contradicciones presentes en la sociedad. Lamentablemente, a lo largo de la historia, en esa lucha de poderes han vencido la disputa las clases dominantes. Es en este punto crucial donde la perspectiva crítica y la justicia curricular vienen a hacer la diferencia y a distanciarse de las miradas tradicionales en el campo del currículum. Los aportes de los-as autores-as que transitamos en este trabajo nos han demostrado que es posible pensar los contenidos a enseñar desde un interés emancipador (Grundy, 1987), que se aleja de la óptica que concibe al currículum como un instrumento meramente técnico.

Como última reflexión, me parece importante destacar el aporte sustancial que nos brindan tanto la propuesta de justicia curricular como las miradas críticas para pensar a la escuela como un espacio más justo y solidario, corriendonos de los planteos tecnicistas, positivistas y utilitaristas tradicionales.



Creo profundamente que las contribuciones de los-as autores-as estudiados-as a lo largo de este trabajo son la llave para comprender los intereses y posicionamientos que están detrás de la construcción del currículum. Poder pensar nuestra praxis docente sobre la idea de justicia curricular, poner en tensión el colonialismo presente en las disciplinas que se enseñan en las aulas y reflexionar críticamente sobre las implicancias políticas y sociales de la educación, nos ayudará, sin dudas, a iniciar un camino sinuoso, pero contundente, hacia una enseñanza más inclusiva, equitativa y emancipadora.

Bibliografía

- Alba, A. d. (1998). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Connell, R. (2009). *La justicia curricular*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- INADI. (2014). *Análisis de libros escolares desde una perspectiva en derechos humanos: Por una educación inclusiva y no discriminatoria*. Buenos Aires.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santomé, J. T. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Southwell, M., & Romano, A. (2013). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Escenarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

