

Tercera Jornada Nacional “El currículum en Argentina: cinco ejes para el debate”

Eje: El campo del currículum / Investigación curricular.

Autoras: María Cristina Ruiz, Marcela Nicolazzo, Maricruz Méndez Karlovich, Emiliano Martín Fernández, Laura Masciotra, Laura Rajoy, Eva Dimenna, Natalia Méndola, Andrea Carlos, Sandra González, Margarita Botaya.

Título: *Aportes al campo curricular desde una perspectiva decolonial.*

INTRODUCCIÓN

Este equipo explora desde hace años los sentidos que se construyen desde el campo curricular. Entendemos al currículum como expresión de un proyecto político cultural, un territorio colonizado y a la vez un campo de disputas y en disputa. Por eso es que decidimos participar de este eje: Currículum y sociedad.

Consideramos necesario poner en la agenda del campo curricular en Argentina (y América Latina) la discusión teórica – política acerca de la colonialidad en y a partir del currículum. En virtud de nuestra historia, pasada, reciente y presente, entendemos que las tensiones colonialidad/decolonialidad constituyen un rasgo específico del campo curricular en América Latina y Argentina que es necesario visibilizar. Decimos visibilizar¹ porque las cosas ocurren, los hechos ocurren, los movimientos avanzan, más allá de que algunas y algunos decidamos hablar de ellos, incorporarlos a las discusiones, darles un lugar en los procesos de transmisión legitimados.

Para situarnos en lo que planteamos, traemos a esta mesa el golpe de estado en Bolivia, los asesinatos en nuestra Patagonia, la marea verde, la incorporación de fechas de conmemoración en nuestro calendario, los incendios forestales para negocios inmobiliarios, un año y medio de

¹ Utilizamos este verbo en el sentido de sacar a la luz lo que no suele verse, hacer visible, mostrar, pero afirmando que esos sujetos, comunidades, colectivos, que muchas veces no vemos, no necesitan de nuestra visibilización o autorización para existir y continuar sus luchas.

pandemia que en cada sociedad transcurrió de modo diferente, un contexto ambiental que da cuenta de cómo la expropiación impacta en la vida de todos los seres. Son situaciones de diverso orden que, sin embargo, no están aisladas, son contemporáneas y merecen (junto con tantos

otros eventos y procesos) un análisis “entretejido” desde una perspectiva decolonial. En principio diremos que esta perspectiva aporta fundamentalmente, conocer, reconocer y recuperar formas de relación, de vida, de organización, que la colonización, el patriarcado y el capitalismo han producido como no existentes en los procesos de transmisión considerados legítimos. No hablamos solamente de pueblos originarios o afroamericanos, sino de diversos grupos, sujetos, colectivos, historias y saberes condenados a la esencialización o al olvido. Incluso al interior de cada comunidad es posible reconocer diferentes relaciones, una diversidad que los estereotipos no permiten observar.

La colonialidad va de la mano del patriarcado y el capitalismo. Las perspectivas críticas quedan incompletas si no se profundizan esas tres herencias de manera entramada. Sin embargo, entendemos que los análisis pueden partir de cualquiera de estas y poner en cuestión la trama de la dominación. En nuestro caso, nos situamos desde una perspectiva crítica decolonial.

Se ha trazado una línea abismal, representada por la modernidad occidental, sobre las formas de ser y estar en el mundo, y con ello, hay una producción de saberes existentes y no existentes. Los discursos críticos dominantes en el campo de las ciencias sociales no están exentos de la comprensión del mundo desde ese lado de la línea. Por lo tanto, una perspectiva crítica decolonial debe partir del reconocimiento de los saberes producidos como ausentes surgidos en las luchas contra el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo (Santos, 2009). Estos tres procesos se articulan en un largo recorrido histórico en el que surgen diferentes modos de construir hegemonía sobre sus cimientos: la explotación, el extractivismo, la cosificación y mercantilización de toda forma de vida y, sin duda, la naturalización de la crueldad. Parfraseando a Segato. (2018) hay cierta pedagogía de la crueldad que enseña a los sujetos a transmutar lo vivo en cosas. La repetición de la violencia, dice, “produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos niveles de empatía indispensables para la empresa predatora.” Una escena que puede ejemplificar la asociación patriarcado – capitalismo – colonialidad es que las grandes empresas transnacionales que se instalan en muchos de los pueblos pequeños de América Latina para producir commodities vienen acompañadas y hasta precedidas por burdeles. Hay consumición de territorios, de cuerpos, de vida.

En síntesis, en la discusión curricular no puede estar ausente un fuerte debate acerca de qué proyecto de vida en común pretendemos construir, con quiénes, de qué modo contribuimos a

romper con esta historia de crueldad. Entendemos que la perspectiva decolonial es una de sus claves.

ALGUNAS RELACIONES ENTRE COLONIALIDAD Y CURRÍCULUM

“La diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y conceptos desarrollados en el Norte global y en uso en todo el mundo académico, no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor.” (Santos, 2010, 33-34)

a) El currículum como política pública con responsabilidad en la construcción de “lo común”.

El currículum expresa un proyecto político cultural. En el caso del trabajo de este equipo, ponemos especial atención a cómo se concibe y se expresa la vida, la vida en común, la igualdad y la justicia.

El debate acerca de la educación y el currículum común es histórico en nuestro país. En este punto quisiéramos enfatizar algunas posiciones al respecto.

Coincidimos con Terigi (2008) al afirmar que lo común no es lo mismo, y que “lo mismo” muchas veces ha ido en contra de la igualdad y la justicia. No se trata de la misma escuela ni de aprender lo mismo, porque sabemos que se puede aprender *en una misma escuela* autoritaria, y *los mismos contenidos* sectarios. Cuando se habla de derechos, de igualdad y de justicia “lo mismo” se complejiza y se pone en cuestión.

En términos de aquello que se propone para enseñar y aprender, exploramos qué se dice, y cómo, acerca de la vida y la vida en común. El patriarcado, la colonialidad y el capitalismo confluyen, se unen, en la cosificación de la vida, en el extractivismo de todo lo vital para consumirlo y convertirlo en cosa. Por eso, los modos en que se aporta desde la educación y el currículum a la construcción de una vida en común es una exploración fundamental de este equipo.

Cuando decimos “lo común” recuperamos la concepción de Cornú (2008) : no es lo uniforme, sino “lo “posible, abierto, compartido”. Hospitalario, para todos. “Algo para probar, para cultivar”, para construir, para hacer juntos, encontrarnos, rehacer, reencontrarnos. No “globalidad

normalizada” sino “mundo compartido”². Un concepto que nos invita a hacer, a actuar en común, a compartir la carga, carga conjunta, co-munis. Comunicar en términos de poner en común y hacer público. Hacer comunidad y no “ser” una comunidad pensada desde lo homogéneo. No es un común a priori, entre idénticos, entre quienes tienen algo parecido, algo similar, sino el común que se va haciendo, al poner en común, al comunicar, al ampliar los mundos a medida que se acoge lo desconocido, a medida que se hace lugar al que llega. No se pretende la adaptación del otro, sino de reconstruir la trama social.

En síntesis: lo común no se refiere a la mismidad sino que acoge lo desconocido. En ese sentido, la igualdad se produce, se sostiene y verifica en la construcción de lo común.

Para abordar estas cuestiones en términos curriculares, Connell (1997) es una referencia casi obligada. En esta oportunidad, recuperamos su concepto de justicia curricular y resaltamos algunas de sus afirmaciones:

- Un currículum es injusto si codifica como cultura autorizada la de sectores específicos, si desautoriza las perspectivas de los menos favorecidos, si se generalizan posicionamientos elitistas frente a los problemas sociales. Se puede aprender “lo mismo” elitista o sectario.
- La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. La justicia distributiva sigue siendo importante, pero es una forma incompleta de entender y abordar las cuestiones educativas.
- Justicia curricular supone que “La corriente principal del currículum debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos.” Un currículum común no es simplemente un currículum unificado, sino un currículum que se somete a evaluación en términos de su contribución a la comprensión de la cultura y los intereses de los participantes, y de su capacidad para producir igualdad en el conjunto de las relaciones sociales.

Destacamos la afirmación “Cultura e intereses de *los participantes*”, de los que toman parte, no simplemente “nombrados”, o “espectadores” o “receptores”. El concepto de co presencia es fundamental para construir esta justicia curricular desde los enunciados y desde las prácticas concretas. Recuperamos el concepto de copresencia de Boaventura de Sousa Santos: la copresencia es la característica fundamental del pensamiento posabismal, opuesto al abismal que produce al “otro” y “lo otro” que están “del otro lado” como no existentes. “Una copresencia

² Las comillas son las palabras y frases textuales de la autora, articuladas con las palabras propias.

radical significa que las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea son contemporáneos en términos iguales.”(Santos, 2009, p.182)

b) El currículum como territorio colonizado

La colonización territorial y cultural supone, produce e impone relaciones de desigualdad ya que necesita del rebajamiento y la opresión de los otros. Y a la vez, en la base de los procesos culturales, educativos, sociales, políticos y económicos que construyen y consolidan relaciones de desigualdad en América Latina está la colonización y la colonialidad.

Desde el campo curricular, y entendiendo a la escuela como territorio de posibilidad y esperanza para construir otros mundos³, nos proponemos aportar conceptualizaciones y dispositivos para la práctica que contribuyan a la deconstrucción de las marcas que la colonialidad va dejando en nuestros procesos de transmisión cultural.

En nuestro proceso de explorar marcas de colonialidad en el currículum -que siempre es un trabajo teórico, político y colectivo-, identificamos, seleccionamos, construimos algunas pistas o indicadores de colonialidad, unas primeras marcas y modos posibles de advertirlas y visibilizarlas en diferentes discursos y materiales curriculares.

Poniendo en juego una epistemología de las ausencias y las emergencias

En esta oportunidad nos remitiremos específicamente a la cuestión del conocimiento y algunos conceptos vinculados, ya que nos parece un buen punto de ingreso al debate curricular.

Con respecto a lo que llamamos conocimiento, desagregamos el concepto en los supuestos claves que lo sostienen, desde cada una de las perspectivas⁴.

Los supuestos que sostienen el concepto de conocimiento desde una perspectiva colonial / colonizada/ colonizadora pueden puntualizarse de la siguiente manera:

- La modernidad como edad universal y totalizadora (y con ella sus principios y valores).

³ Construir implica procesos de transformación y de conservación, todos verbos que cobran diferentes sentidos en diferentes universos culturales y epistemológicos.

⁴ Profundizamos este análisis en *Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza* (2018). Nicolazzo, M., Karlovich, M. y Fernández, M. (2018).

- Epistemología general –ciencia como conocimiento objetivo verdadero en contra del sentido común como conocimiento prejuicioso y falso. De su mano, se privilegian modos de producir, modos de comunicar, modos de enseñar y aprender en desmedro de otras posibilidades.
- Fragmentación del saber (disciplinas, razón vs cuerpo-emociones, entre otras formas)
- Conocimiento=razón
- Sujeto de conocimiento = sujeto racional. Prioritariamente y deseablemente racional... Con las capacidades de producir, comunicar y aprender derivadas de la razón.
- Epistemología positivista. Es lo que hay, la realidad es lo que existe y lo que existe es lo que admite como real los parámetros de la ciencia.

Con el mismo criterio, los supuestos acerca del conocimiento desde una perspectiva poscolonial / decolonial /descolonizadora podrían resumirse:

- Pensamiento posabismal. Simultaneidad como contemporaneidad. Copresencia.
- Contraepistemología (contra la epistemología general, universal). Frente al epistemicidio de la modernidad, es necesario reconocer y validar la diversidad epistemológica. Se entiende por diversidad epistemológica el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Es a la vez reconocimiento de cosmovisiones en las que esas epistemologías cobran sentido, ya que los pueblos han vivido y viven sus historias con esos diferentes conocimientos.
- Ecología de saberes. Interconocimiento. Solidaridad
- Diversidad cultural y su correlato como diversidad epistemológica. La epistemología del Sur es una expresión de esta concepción⁵.

⁵ “Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y nocientíficos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones vive en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a escala global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y antiimperialista. Es un Sur que existe también en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles; los desempleados; las minorías étnicas o religiosas; las víctimas de sexismo, de la homofobia y del racismo”. Santos, B. de Sousa (2010) Refundación del Estado en América Latina, pág 41

- Visibilización de tipos alternativos (de prácticas, de agentes, de saberes)
- Otro realismo. Visibilización de realidades emergentes o invisibilizadas.

La sociología de las ausencias de Boaventura de Sousa Santos puede operar como una herramienta para el análisis de materiales curriculares teniendo en cuenta que las ausencias fueron construidas, y desde allí intentar caminos que nos lleven a su reconstrucción. En el trabajo de nuestro equipo, nos ha servido fundamentalmente para analizar que *la diversidad cultural que hemos sabido defender no siempre se traduce en reconocimiento de la diversidad epistemológica*.

Currículum: zona de contacto y procesos de traducción

Para seguir abriendo algunos interrogantes y reflexiones acerca del currículum y su relación con la colonialidad y la decolonialidad, incorporamos a nuestros análisis y al debate los conceptos de “traducción” de Boaventura de Sousa Santos (2009) y de “zona de contacto” de Mary Louis Pratt (2010), que en nuestro análisis se implican recíprocamente.

Cuando Santos plantea el interconocimiento, la ecología de saberes, la diversidad epistemológica (todo ello en vistas a lo que denomina una contraepistemología) se plantea a la vez, y necesariamente, un trabajo de traducción intercultural. Este trabajo supone básicamente una interpretación entre culturas, para poder identificar preocupaciones o situaciones con alguna semejanza. Y también, fundamentalmente, para poder comunicar (recordemos que toda traducción conlleva algún grado de “traición”, por lo que el problema del lenguaje y la comunicación es central). En su libro Ojos imperiales, Pratt (2010) nos ofrece en ese sentido situaciones históricas y biográficas que muestran el esfuerzo y la necesidad de la traducción. La elaboración de un “texto intercultural” tiene el propósito de ser leído y ser legible. La traducción intercultural y los textos interculturales son producto de las “zonas de contacto”. Pratt llama de ese modo a los espacios sociales donde culturas dispares se encuentran, chocan y se enfrentan, a menudo dentro de relaciones altamente asimétricas de dominación y subordinación, tales como el colonialismo, la esclavitud o sus consecuencias como se viven en el mundo de hoy. Es el espacio en el que “personas separadas geográfica e históricamente entran en contacto entre sí y entablan relaciones duraderas, que por lo general implican condiciones de coerción, radical inequidad e intolerable conflicto” (p.33)

¿Por qué y para qué pensar al currículum como “zona de contacto”? ¿Qué nos aporta esa idea? En primer lugar, nos anuncia desde su formulación que es un espacio de encuentro entre culturas diferentes y que ello supone, necesariamente, tensiones y conflictos. Los sujetos y culturas representados por los saberes que propone el currículum forman parte de disputas que no quedan

resueltas en el proceso de diseño ni en la elaboración de materiales oficiales: por el contrario, las tensiones se actualizan, se ocultan, se enfatizan, se resignifican, en cada momento del trabajo pedagógico, desde los niveles centrales hasta el aula.

Diferentes colectivos, grupos, culturas, saberes, necesitan ser incorporados a los procesos mismos de construcción curricular, con sus voces, y llevar a cabo genuinamente la traducción intercultural, no ser hablados por otros.

c) El currículum como campo de disputas

A modo de rearticulación o síntesis de lo dicho hasta el momento, sostenemos que el currículum es un campo de disputas y participa de diversas disputas. Por ello, un espacio a habitar, una toma de posición y una posibilidad de transformación.

La educación, la dinámica escolar y los diferentes diseños y propuestas curriculares expresan decisiones y posicionamientos en torno a las disputas y luchas sociales en diferentes campos. Esa toma de decisiones, que siempre supone un recorrido y una trama de relaciones de fuerzas, contribuye a legitimar e institucionalizar ciertos “mundos” y no otros. Esto constituye un sentido amplio de currículum: como un campo en sí mismo, como una política pública y como un proceso de construcción de identidades individuales y colectivas.

Para Alicia De Alba (1995), el currículum expresa una síntesis de elementos culturales que conforman un proyecto político educativo. Esa propuesta no está exenta de intereses diversos y contradictorios como tampoco de los diferentes mecanismos de imposición y negociación. De acuerdo a esta concepción, la política educativa y el currículum son resultantes de la disputa entre diferentes sujetos sociales en el proceso de construcción de hegemonía, en el proceso de construcción de “mundos”. El currículum se constituye en ese entramado político y cultural, en el juego de esas relaciones de poder que se dan en un contexto de colonialidad. El currículum conserva las marcas de esas luchas en la que se priorizó un mundo posible sobre otro, se

visibilizaron ciertos actores e invisibilizaron otros y se legitimaron ciertos saberes deslegitimando otros. Vale recordar en este punto que tanto lo intencional, explícito, plasmado en los diseños, propuestas, comunicaciones y otros documentos oficiales, como lo que los diferentes colectivos y sujetos van haciendo con ellos constituyen, a nuestro entender, el currículum.

Hay conceptos que en determinados momentos históricos, contextos políticos y climas culturales nos ayudan a mirar más allá de lo conocido, nos ayudan a “rasgar velos”, a interrogarnos. En otras situaciones, esos conceptos no alcanzan, lo cual no significa que no sean valiosos o necesarios: simplemente no alcanzan. Consideramos que con el concepto de currículum está ocurriendo eso:

para un pensamiento y una educación decolonial / descolonizadora lo dicho y definido hasta el momento acerca del currículum merece ser revisado, profundizado, especificado, aclarado, potenciado, quizás modificado. En esta línea, entendemos como necesario trabajar con una perspectiva de currículum que habilite la copresencia y las diversas alternativas que posibilita. Al mismo tiempo nos preguntamos por las posibilidades y limitaciones del currículum en tanto síntesis cultural, considerando la diferencia de fuerza de los diversos actores que pugnan por su determinación.

Es importante que la intervención de los sujetos en todos los procesos curriculares sea específicamente visibilizada y tenida en cuenta conceptualmente. Así como las políticas, las instituciones, las representaciones, trascienden a determinados sujetos, también las acciones de los sujetos (individuales y, sobre todo, colectivas) suelen desbordar a las políticas, los diseños, las propuestas, las definiciones y las intencionalidades de los grupos que organizaron la “síntesis cultural” inicial.

NOTAS O APUNTES PARA UNA PROPUESTA DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DECOLONIAL

“(…) Todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular. Aprender ciertas formas de conocimiento puede suponer olvidar otras y, en última instancia, volverse ignorante de ellas. En otras palabras, en la ecología de saberes, la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida; puede ser el punto de llegada.” (Santos, 2010, p.42)

A partir de nuestros análisis y discusiones, proponemos que ese proyecto de vida en común que expresa el currículum asuma una perspectiva decolonial/descolonizadora. ¿Qué supone asumir esta perspectiva (y qué *no* supone)? Sólo vamos a especificar algunas cuestiones claves que no agotan la cantidad y diversidad del conjunto de temas y problemas que pueden formar parte de esta construcción.

Una perspectiva curricular decolonial supone:

- Poner en cuestión la concepción de conocimiento heredada de la modernidad. Sostener una *ecología de saberes* que no descalifica la ciencia, sino que reconoce y legitima otras construcciones de conocimiento y mundos posibles.
- Denunciar, poner en tensión, cuestionar, confrontar, las lógicas entrelazadas del patriarcado, la colonialidad y el capitalismo.

- Interpelar la lógica binaria que atraviesa nuestros pensamientos, acciones y relaciones, y avanzar en otros tipos de lógicas más inclusivas, igualitarias. El binarismo atenta contra propuestas de transformación que cuestionan a fondo lo conocido.
- Destacar la responsabilidad del Estado y de la escuela en la construcción de un proyecto de vida en común, compartiendo y haciendo compartir formas de conocimiento y de relación del conjunto de comunidades que habitan nuestro territorio (dejamos para otro momento la complejidad y fertilidad del concepto de territorio). Hay una exigencia ética de reconocer y visibilizar lo producido como no existente.
- El derecho a la educación requiere profundizar el concepto y la práctica de “justicia curricular”, que resulta incompleta sin una perspectiva descolonizadora.

A MODO DE INCONCLUSIONES FINALES

- Una nota acerca del uso de las palabras y en especial de los verbos: asumir, visibilizar, habilitar, tomar posición, nombrar...¿cuál es el sujeto de la enunciación al cual nos referimos? Es decir: ¿quiénes son los que asumen, nombran....? ¿Qué tipo de relaciones expresan? En un proyecto de vida en común esos verbos (en tanto acciones y relaciones) son responsabilidad del conjunto. Aún así, las responsabilidades son diferentes de acuerdo a los lugares ocupados. En esta oportunidad, en estas jornadas, en este auditorio, hacemos alusión muy especialmente a la academia y a la gestión del Estado, desde donde definimos discursos y prácticas curriculares. Quizás las relaciones academia – Estado – pueblo requiera más de otros verbos, como escuchar, reconocer, ponerse a disposición. Hay palabras que no nos alcanzan para enunciar otras cosas, pero son las que tenemos por ahora y con ellas hay que tejer otros lazos, buscar y gestar otros modos de decir.
- La colonización de territorios, cuerpos, instituciones, conocimientos, prácticas culturales, es una herencia persistente de injusticia, de crueldad y de producción de desigualdad. Quienes nos preocupamos por esta cuestión nos sabemos colonizados. No le decimos a otros como descolonizarse, sino que narramos nuestro propio proceso como equipo,

nuestras enormes dificultades y nuestros hallazgos provisorios. Consideramos que es un posicionamiento, una relación con los conocimientos y con la realidad que puede ser transmisible a otros.

- Reconocemos avances, hay mucho camino recorrido, por lo que no nos conformamos e insistimos en una perspectiva decolonial cada vez más elaborada y con más voces. En muchos diseños y materiales curriculares observamos pistas, indicios, marcas hacia la

decolonialidad que nos parecen fértiles para construir tramas y procesos cada vez más coherentes.

- En el campo educativo proponer igualdad y justicia implica generar condiciones para otros modos de “*hacer lo común*”, en y desde el **currículum**⁶. Son necesarias formas y espacios para lo común, fortalecer lo público, que es público porque se pone en común y no porque se declara.
- Consideramos fundamental que las instituciones de gestión educativa desarrollen dispositivos participativos a lo largo de todo el proceso de construcción curricular, para traducir la copresencia en materiales concretos y modos más igualitarios de hacer educación. En el mismo sentido, los equipos académicos que trabajamos en estos temas necesitamos recoger la mayor pluralidad de voces y experiencias. No insistir en “lo mismo”.
- Se trata de reconocer a las comunidades **ignoradas**⁷, recuperar *los silencios y las voces de América Latina*⁸ e ir a su encuentro. Encuentro que siempre tiene la potencia de la transformación.

Finalmente, cuando nos preguntan por qué es importante abordar estos temas y ensayar *propuestas otras* en educación, esta es nuestra primera respuesta: porque el reconocimiento es primordial, porque no puede reducirse a los otros a la propia mismidad, porque hacer lo común es lo opuesto a dominar. Si algo de esto se nos ha perdido de vista en las escuelas es muy probable que la colonización de los territorios, de los cuerpos y del conocimiento haya tenido algo que ver. Una perspectiva decolonial nos interpela en ese sentido.

*“Pueden voltearlo al quebracho
trocearlo y hacerlo leña
pero si ha volteado semilla
toda la tierra se empreña.”*

Copla del saber popular, anónima y de transmisión oral.

⁶ Insistimos en que hablar del currículum incluye el proceso de construcción de diseños curriculares hasta la puesta en juego en las aulas. En ese sentido, “hacer el currículum” es una propuesta, una hipótesis de trabajo, que se va realizando de maneras concretas, históricas, dinámicas y relacionales.

⁷ Nos referimos tanto a pueblos originarios y afroamericanos como a otras comunidades invisibilizadas.

⁸ Parfraseando a Alcira Argumedo, 2006.

