

Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social

Washington Villavicencio Santillán¹

Fecha de recepción:
31 de mayo, 2016

Fecha de aprobación:
27 de junio, 2016

Resumen

El presente ensayo pretende describir los resultados del análisis del marco teórico de la tesis doctoral de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos *El currículo colonizado y su incidencia en la formación profesional*. Desde esta perspectiva se analiza lo impregnado que se encuentran en los componentes educativos de formación en la educación superior los rezagos coloniales del currículo. Las expresiones de este fenómeno van desde la forma de comportarse el ser humano frente a las estructuras sociales, la misma que orbita desde una lógica laboral y que impide que las dinámicas educativas formen a un profesional integral con una visión holística. Igualmente se hace complejo que el ser social pueda desarrollarse a través de procesos que armonicen las competencias de carácter intelectual, social, biopsicosocial y laboral orientado al compromiso de formar, no para las lógicas laborales, sino para imponer una lógica social que esté determinada por la aplicación de los saberes ancestrales y que adopten el compromiso de incorporar elementos propios y contextualizados al currículo y que vayan más allá de prácticas pedagógicas o andragógicas como recetarios preescritos que solo se inoculan en el torrente del sistema educativo y de sus procesos. Constituye esta una problemática que se presenta como una nueva receta desde un modelo o estructura colonizada incompatible con la búsqueda y fortalecimiento de la identidad educativa de los países.

Palabras clave: Plan de estudios, educación, elaboración de programa educativo, globalización, etnopsicología, cultura

Abstract

This article is intended to describe the results of the analysis of the theoretical framework in the thesis named: *The colonized curriculum and its impact on professional education*. From this perspective, cultural leftovers from colonial era are analyzed and how they are still placed in some components of college education. The expressions of this phenomenon can be found in human behavior in the context of social structures which orbits around a work logic and prevent educational dynamics from giving the professional a holistic and integral education. Likewise, it becomes complex that the social being can develop through processes harmonizing competences of an intellectual, social, bio-psychological and work kind oriented to the compromise of education not from a work perspective but

¹Decano Facultad de Ciencias Sociales y Derecho de la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil. wvillavicencios@ulvr.edu.ec

from a social perspective that can be determined by the application of ancestral knowledge and adopt commitment of incorporating to the curriculum contextualized elements of own descending kind so that they go beyond pedagogical practices as receipts that inoculates into the educational system and its processes. This constitutes a problem that presents itself as a new receipt from a colonized structure that is incompatible with the pursuit of educational identity of countries.

Keywords: Curriculum, education, curriculum development, globalization, ethopsychology, culture

Introducción

Las sociedades latinoamericanas son generalmente excluyentes, característica que sugiere la importancia de contextualizar la educación como base central del presente análisis por ser un tema complejo y de vital importancia para el desarrollo de la sociedad y los individuos que la componen. Los sistemas educativos posponen y ocultan otros temas de estructura curricular que no han sido reconocidos y que ameritan un análisis debido a que tenemos reductos coloniales en la actualidad que se manifiestan en nuestro quehacer cotidiano y los cuales podemos observar en multiplicidad de escenario, pero que todos confluyen en una característica en la que se evidencia sociedades y Estados regidos por prebendas, donde la posesión de estas se relaciona según la clase social, etnia o profesión a la que se pertenezca o al proceso laboral que se cumpla dentro de la sociedad, por lo tanto nos encontramos ante un Estado con *rezagos coloniales*.

La globalización, la modernidad y la posmodernidad no son fenómenos homogéneos, no se manifiestan igualmente, aunque se viva el mismo tiempo cronológico no se vive el mismo tiempo histórico, por tanto estos aspectos se evidencian de diferentes formas según el contexto en el que se analicen. No es lo mismo pertenecer a una comunidad indígena, que ha determinado sector académico y social del país; difieren los modos en que se expresan e influyen estos procesos, por lo que se hace necesario

analizar desde lo social y lo político su incidencia en el problema de la educación a través de un abordaje de las implicaciones del currículo y de su estructura colonial.

En el centro de este debate cultural y educativo la conformación y utilización del currículo se presenta como una herramienta de análisis interesante que permite visualizar estas contradicciones que se derivan de una hegemonía cultural y de un poder impuesto desde escenarios occidentales. El currículo recoge las aspiraciones y objetivos pedagógicos de una institución a través de estructuras y estrategias académicas que provean escenarios, políticas educativas, entornos de aprendizaje en la búsqueda permanente de la calidad educativa. Es importante que un acercamiento a sus modos de implementación y a la influencia que este tenga de los sistemas y agentes sociales, permita evaluar con mayor objetividad el grado de colonialidad del saber en qué nos desenvolvemos.

Actualmente en el Ecuador, y en específico en la Enseñanza Superior, a pesar de las transformaciones que se llevan a cabo, aún se observa la existencia de lo que puede llamarse un *currículo colonizado* que rige las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje y deja profundas deudas identitarias dentro de la formación de profesores y estudiantes.

La colonización de los currículos incide en la formación profesional promoviendo

el desarrollo personal sobre el desarrollo colectivo y social; no correspondiéndose con la realidad en la proyección de la educación y el desarrollo social ecuatoriano.

En sus aportes sobre el Paradigma de la complejidad, Morin (1990) señala lo siguiente: la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad.

Formar al individuo para la vida a través de un proyecto que incluya su clara vocación a transformar la sociedad, es la mejor forma de educar, pero sobre todo es la reafirmación de que el sistema educativo formó para considerar al factor económico como un fin, no como un medio, a la cultura como un hecho folclórico con enfoque turístico y no como la esencia de la característica social de los pueblos, a los saberes ancestrales de nuestras naciones como formas pintorescas de ver la vida, y no la cosmovisión de pueblos que evidentemente a través de otras lógicas responden a situaciones y hechos con más sentido de comunidad y conciencia de su entorno.

Cuando se fomenta un proceso de enseñanza aprendizaje con visión de responder a las demandas sociales podemos abordar escenarios que abarquen aspectos de interculturalidad, inclusión, tiempo y espacio público, que edifiquen una estructura holística, flexible, interconectada y sobre todo contextualizada a la realidad de la región.

A partir de estas necesidades se profundizará en el presente ensayo en una definición de aspectos contextuales y teóricos acerca del currículo desde una mirada interdisciplinar y el uso de métodos de investigación teóricos como el lógico-histórico y el analítico-sintético con una perspectiva descriptiva.

Desarrollo

Un análisis crítico de los enfoques teóricos.

Todo el precedente histórico analizado sobre el proceso de colonización cultural y educativo latinoamericano quedaría incompleto sin la inclusión de algunos referentes teóricos que ayudan a contextualizar desde diferentes enfoques un fenómeno tan complejo como el que tiene la presente investigación. En este sentido, se pueden distinguir tres grandes secciones de análisis que complementen el conocimiento científico sobre el tema.

En una primera parte, se resalta la utilidad de los estudios sobre la *decolonialidad del poder-saber* que nos permiten revalidar la producción de conocimiento propio de los pueblos latinoamericanos, criticar la hegemonía europea y norteamericana y sus principios de absolutos de verdad y protocolos científicos para alcanzarla. En ese sentido, los nuevos enfoques que indagan sobre la modernidad, la colonialidad y decolonialidad, buscan una reflexión constante sobre la realidad cultural y política latinoamericana, que incluye el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos. (Escobar, 2003, p. 54).

Esta visión constituye una perspectiva de utilidad para el análisis de los problemas curriculares que se observan en el ámbito educativo, en especial por la necesidad de buscar alternativas al paradigma occidental europeo, evitando reproducir las formas, visiones y verdades de ese modelo hegemónico.

Un segundo grupo de análisis que sirven como sustento para la presente investigación se relaciona con los estudios sobre la llamada *descolonización educativa* que se reconoce

en la pedagogía del oprimido desarrollada por Freire (1970), pero también encuentra ecos en las voces de Césaire (reseñado en Quijano 2007), Bonfil (1987), Fals (1970) y Ferrero (1986). En este sentido, la descolonización de la educación pasa por la recuperación de una serie de planteamientos, teorías y acciones que han tenido lugar en nuestra América, muchas de las cuales lograban poner en cuestión el modelo civilizatorio impuesto, otras advertían sobre la importancia de pensar en lo nuestro, lo autóctono, lo originario, desembarazándonos de esa falsa identidad impuesta a partir del mal llamado *contacto cultural* de 1492. En esta perspectiva, descolonizar la educación implica también descolonizar la pedagogía, descolonizar el currículo, descolonizar la escuela, descolonizar la cultura, descolonizar la mente.

Una pedagogía descolonial que recupere legados, textos y autores, desafíe el modelo de conocimiento eurocéntrico y proponga una geopolítica del conocimiento que se enuncie desde la diferencia cultural para interpelar la linealidad de la historia, la identidad, la razón y la verdad, son algunos de los retos que mueven el interés de esta investigación y de la comunidad científica en el Ecuador.

Por último, la tercera sección de análisis se corresponde con la importancia de incorporar al debate científico los estudios sobre el currículo desde una perspectiva liberadora e intercultural. En toda propuesta curricular se hace una selección cultural, selección que no es neutral sino realizada desde unas intencionalidades y determinadas relaciones de poder. A pesar de que algunos autores consideran muy limitada esa acepción de currículo, concretizado en un documento, (currículo institucional, plan de estudios u otro nombre) e insistan en que el concepto

deba abarcar su concretización en la sala de aula y las experiencias de aprendizaje no previstas o explícitas en los currículos oficiales (Saviani, 1995), podemos decir que el estudio de los documentos curriculares es una herramienta entre otras, para el análisis crítico tanto de las prácticas educativas como de las teorías (concepciones que fundamentan las prácticas) de la educación. Precisamente porque el documento curricular tiene como función establecer una mediación necesaria entre los principios genéricos desarrollados en el plano teórico y la práctica que se realiza por los educadores y porque la comprensión de los modos como se da esa mediación puede señalar tanto los límites de la teorización con relación a las condiciones concretas de existencia de su objeto, como las deficiencias de la práctica en relación a las intencionalidades elaboradas en el plano ideológico.

Uno de los principales temas desarrollados actualmente por los teóricos críticos del currículo gira en torno de las relaciones entre educación y poder, es decir, el papel de la educación y del currículo en la relación entre individuos o grupos que establecen nexos de poder. Los pedagogos críticos analizan el problema de la selección de los contenidos curriculares como una actividad marcada por conflictos y tentativas de solución negociadas, evidenciando que tales procesos no pueden ser pensados simplemente como cuestiones técnicas, manejadas solo por especialistas.

Las políticas curriculares tienen también otros efectos. Ellas autorizan ciertos grupos de especialistas, simultáneamente desautorizando otros. Ellas fabrican los objetos epistemológicos de que hablan, a través de un léxico propio, una jerga, que no debe ser vista apenas como una moda, sino como un mecanismo altamente eficiente

de institución y constitución de lo real que supuestamente le sirve de referente. Ellas generan una serie de variados textos: directrices curriculares, normas, grados, libros didácticos, produciendo efectos que amplifican a los textos principales. Las políticas curriculares movilizan, en fin, toda una industria cultural montada en torno de la escuela y de la educación.

Además en otro nivel, la política curricular, ahora ya transformada en currículo, tiene efectos en el salón de clase. Ella define los papeles de los profesores y estudiantes y sus relaciones, redistribuyendo funciones de autoridad e iniciativa. Ella determina lo que pasa por conocimiento válido y por formas válidas de verificar su adquisición. El currículo desplaza ciertos procedimientos y concepciones epistemológicas, colocando otros en su lugar. La política curricular, metamorfoseada en currículo, efectúa un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, excluyendo otros. El currículo también fabrica los objetos de que habla: saberes, competencias, éxito, fracaso. El currículo, también produce los sujetos a los cuales habla, los individuos que interpela. El currículo establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades. (Silva, 2001).

Rosa María Torres (1993) también considera que toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una concepción no solo educativa sino de lo social, político, cultural. Torres da mucha importancia al estudio de la cuestión curricular, porque considera es uno de los campos menos tocados en la investigación, la discusión y las prácticas educativas contemporáneas.

Torres sintetiza los problemas de los currículos hegemónicos de la siguiente forma: la uniformidad, vinculada a su vez al

tema de la centralización excesiva; la falta de vinculación con la realidad, lo que alude sobre todo a la adecuación de los contenidos, las motivaciones, intereses y necesidades sociales, culturales, productivas, etc.; planes y programas de estudio sobre cargados y sin articulación entre los diferentes niveles del sistema; contenidos desactualizados; la segmentación del conocimiento en áreas y materias aisladas; la falta de vinculación con la práctica; el predominio de la instrucción sobre la formación, vinculado esto a la falta de integralidad de la educación, al predominio de los métodos memorísticos, de los resultados sobre los procesos.

Además de lo anterior Rosa María Torres (1993), realiza una serie de críticas y cuestionamientos al enfoque de necesidades básicas: lo poco nuevo de la nueva visión, la educación como llave dorada del bienestar individual y social, el silenciamiento de la situación real y los contextos de partida pobreza, endeudamiento, injusticia social- el igualamiento hacia abajo que podría suponer centrar los esfuerzos en la educación básica, la preeminencia de los puntos de vista del Norte respecto del Sur, el simplismo del diagnóstico y de la propuesta pedagógica.

Conceptos en debate

El abordaje teórico y conceptual en el que se sustenta el presente ensayo está influenciado por una serie de términos que atraviesan de forma entrecruzada las reflexiones y análisis que se dan en el presente artículo.

Desde la década del 80 del pasado siglo, autores como Stenhouse (1984) definen que el *currículo* es una forma de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de manera que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Para este autor el currículo es un

proyecto de investigación que sirve tanto a los estudiantes, como para los profesores, y su construcción constituye la forma más importante de formación o desarrollo.

Otros autores como Bernstein y Díaz (1985) conciben el *currículo* como la forma a través de la cual la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social. El currículo define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento.

Muy a tono con el enfoque de esta investigación, Magendzo (1986) considera que es un proceso de selección cultural de los contenidos y objetivos, no es obra del azar, ni una actividad inocente, sino que está influido por las perspectivas y valores de quienes realizan este proceso.

Otros autores continuaron aportando a las definiciones curriculares en la década del 90 del siglo pasado. Para Goodson (1995), utilizando un término acuñado por el historiador británico E. Hobsbawn, el currículo es una *tradición inventada* en un ámbito de la producción y reproducción social gobernado por prioridades políticas y sociales, es decir, el currículo es un producto socio-histórico resultante de un conflicto largo y continuo en el que intervienen intereses de diverso tipo y que tiende a naturalizarse mediante la repetición, hasta convertirse en tradición, aparentemente ajena ya a los valores que realmente le subyacen. En este sentido, afirma Goodson que la construcción del currículo puede considerarse como un proceso de invención de la tradición. Pero, como toda

tradición, no es un hecho inmutable sino que tiene que redefinirse y reconstruirse en el tiempo; de aquí la importancia del análisis sociohistórico del currículo que nos permita desvelar las claves explicativas de la existencia y significado del currículo tradicional y del currículo colonizado.

Otra autora como Alicia de Alba (1998) entiende por currículo: 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, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social.

Ya en el siglo XXI, se pueden observar otras definiciones como las del teórico Michael Apple (2002) que realiza un análisis relacional sobre las políticas educativas y curriculares que facilitan comprender en gran medida, no sólo la relación entre el fenómeno educativo y las políticas sociales, culturales, económicas, religiosas e ideológicas más amplias, sino también el modo como los movimientos de derecha desplegados por el mundo se han posicionado en el control por el conocimiento legitimado por la educación, un conocimiento que debe ser visto como parte de una selección histórica, traducción de conflictos, en el plano teórico y práctico y que sistemáticamente ha silenciado las voces de los más desfavorecidos, como se observa en la tabla 1.

Conclusiones

La interculturalidad resulta un proyecto político educativo porque implica modificar las estructuras sociales existentes y puede

Tabla 1. Características del currículo colonizado y descolonizado

Currículo colonizado	Currículo descolonizado
Lógica laboral.	Lógica social.
Sociedades y Estados regidos por prebendas.	Múltiple nosotros.
La posesión y sentido de pertenencia están regidos por la clase social, posición, etnia o actividad laboral que se cumpla en la sociedad.	Empoderamiento social
Excluyente.	Incluyente.
Las características coloniales prevalecen en la comunicación y la educación.	Lo oral, lo gestual, la danza corporal y los tonos son importantes en la comunicación y no solo la palabra significativa.
La inmensa malla curricular latinoamericana no toma en cuenta las realidades sociales.	Los significantes priman sobre los significados; cómo está vestido, el tono con que lo dice, el cómo murió; son mucho más importantes que la muerte misma o el significado de lo que quiso decir.
Monoculturalismo.	Interculturalidad.
Identidad individualista.	Sociedades con identidades colectivas.

aplicarse al campo de estudio de la educación. Este concepto parte del reconocimiento de las relaciones de poder que intervienen en las interacciones entre las culturas y requiere que las relaciones horizontales se establezcan a partir de nuevos ordenamientos sociales. En los discursos sobre la interculturalidad el diálogo aparece como un dispositivo central. Suele entenderse a la interculturalidad como un *diálogo entre culturas* o como el

establecimiento de *relaciones horizontales de diálogo entre los diferentes* que mucho pueden aportar a la conformación de currículos.

A manera de propuesta se deben visibilizar temas que no están en discusión. Todos los actores sociales deben ser incorporados a los múltiples *nosotros* que hay en América Latina porque no existe un *nosotros* "homogéneo.

Después del análisis realizado y los enfoques teóricos sobre el tema curricular se puede observar que existen temas pospuestos como el lenguaje, en el que se privilegia la oralidad de la cultura latinoamericana la misma que merece un espacio central en la investigación de la comunicación donde lo oral, lo gestual, la danza corporal y los tonos son importantes en la comunicación y no solo la palabra significativa. Los *significantes* priman sobre los *significados*; el cómo está vestido, el tono con que lo dice, el cómo murió son mucho más importantes que la muerte misma o el significado de lo que quiso decir. Estas dinámicas conceptuales muy propias que establecen las lógicas y contextos particulares culturales de nuestra idiosincrasia ameritan ser incorporadas a las realidades educativas y al currículo.

En esta cultura orquestal los lenguajes son muchos más complejos de lo que la semiótica entiende. Se hace necesario eliminar las características coloniales que aún prevalecen en la comunicación y la educación; la inmensa *malla curricular latinoamericana* no toma en cuenta las realidades sociales. Se estudian contenidos, programas, materias y disciplinas que son importantes, pero se deben incorporar temáticas propias que no se han tenido en cuenta como punto de partida para descolonizar el currículo y a la sociedad comenzando por el aspecto académico para pasar del *monoculturalismo* a la *interculturalidad* que no solo sea desde la perspectiva étnica para no caer en una característica etnocentrista de la problemática. La educación debe plantear o proponer estrategias de análisis de los elementos que recojan nuestras realidades y las incorpore al sistema educativo para formar sociedades latinoamericanas con identidades colectivas.

Igualmente resulta de utilidad el abordaje del *epistemocentrismo* que se refiere al proceso mediante el cual se convierte la cultura y el conocimiento euro-occidental como único y verdadero. Como tal, se encuentra indisolublemente ligada a la dimensión antropocéntrica. Aquí, la cultura dominante establece los criterios de demarcación que instituyen la superioridad epistemológica de los conocimientos que produce, a la vez que crea una serie de mecanismos ideológicos y simbólicos –disfrazados de científicidad– con los que decreta que los saberes producidos por las culturas no occidentales carecen de validez, objetividad y universalidad y esto constituye la materia prima fundamental que está presente en los currículos colonizados.

La colonización del currículo constituye una forma real y efectiva de violencia física y simbólica con la que se impone la cultura euro-occidental, pues anula, invisibiliza y destruye las visiones culturales propias de los grupos originarios en América, Asia, África y Oceanía. Su poder y eficacia radica en la capacidad para hacerle creer a los pueblos sometidos que sus producciones culturales no tienen valor, más que como manifestaciones mágico-religiosas afirmadas en mitos y creencias alejadas de todo cánón de científicidad. En este sentido, el *epistemocentrismo* representa el momento de mayor ruptura con el mundo y la naturaleza –en el sentido holístico en que lo concebían las culturas antiguas–, pues se crea una forma de acercamiento a la realidad que conocemos con el nombre de ciencia, y un tipo de conocimiento con el que se niegan y rechazan todas las formas no occidentales de comprensión e interpretación de la realidad.

Referencias

- Alba de, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda"*. *Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=3yldntBVt-IC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=true>
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1990). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Bonfil, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. México D.F., México: Editorial Grijalbo.
- Quijano, O. (enero-abril de 2007). Reseña de "Discurso sobre el colonialismo" Aimé Césaire. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(43), 255-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10504310.pdf>
- Escobar, A. (enero-diciembre de 2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Montevideo, Uruguay: Editorial Tierra Nueva.
- Fals-Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México D. F., México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Ferrero, L. (1986). ¿Por qué prehistoria si hay historia precolombina? Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=xCDNIQsSNggC&pg=PA6&lpq=PA6&dq=Ferrero,+L.+\(1986\).+¿Por+qué+prehistoria+si+hay+historia+precolombina%3F+San+José,+Costa+Rica:+Editorial+Costa+Rica&source=bl&ots=4lhVTLbTnv&sig-oqkSRgDCYIHxg93a3Ssy99bfv4w&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Ferrero%2X%20L.%20\(1986\).%20¿Por%20qué%20prehistoria%20si%20hay%20historia%20precolombina%3F%20San%20José%2C%20Costa%20Rica%203A%20Editorial%20Costa%20Rica&f=true](https://books.google.com.ec/books?id=xCDNIQsSNggC&pg=PA6&lpq=PA6&dq=Ferrero,+L.+(1986).+¿Por+qué+prehistoria+si+hay+historia+precolombina%3F+San+José,+Costa+Rica:+Editorial+Costa+Rica&source=bl&ots=4lhVTLbTnv&sig-oqkSRgDCYIHxg93a3Ssy99bfv4w&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Ferrero%2X%20L.%20(1986).%20¿Por%20qué%20prehistoria%20si%20hay%20historia%20precolombina%3F%20San%20José%2C%20Costa%20Rica%203A%20Editorial%20Costa%20Rica&f=true)
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Pomares.
- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Recuperado de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte2.pdf
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política* (32ª ed.). Recuperado de <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf>
- Silva, T. (2001). *Currículo e cultura como práticas de significação*. Recuperado de: www.ufrgs.br/faced/gtcurric

Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata.

Torres, R. (1993). ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades

Básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. En OREALC-IDRC, *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción* (pp. 37-180). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000940/094008SB.pdf>

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Villavicencio, W. (julio-diciembre de 2016). Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 77-86.