

## Cuadernos Interculturales

Cuadernos Interculturales

ISSN: 0718-0586

cuadernos.interculturales@yahoo.es

Universidad de Playa Ancha

Chile

Leyva Atencio, Lourdes

El currículum como espacio de legitimización de la cultura del pobre

Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 4, enero-junio, 2005, pp. 27-36

Universidad de Playa Ancha

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200403>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## EL CURRÍCULUM COMO ESPACIO DE LEGITIMIZACIÓN DE LA CULTURA DEL POBRE\*

Lourdes Leyva Atencio\*\*

### RESUMEN

*En la Escuela “se decide lo que se aprende y lo que no se aprende”. El currículum cristaliza un conjunto de opciones políticas y académicas que delimitan las experiencias que ingresarán a la escuela y las formas en que serán abordadas. El diseño curricular se constituye en un instrumento que legitima y/o deslegitima saberes y con ellos a los colectivos que los poseen. En la escuela pública, son los docentes quienes ejercen ese poder en la última fase del proceso de diversificación curricular al decidir lo que se incluye y lo que se excluye en el trabajo con los alumnos y en las relaciones que se promoverán. En el tratamiento curricular, las consecuencias de la exclusión, del no reconocimiento, son graves; se puede estar contribuyendo a la extinción de un inmenso conjunto de saberes, prácticas, ciencia y técnica que dan identidad a colectivos que iniciaron un proceso de desarrollo hace milenios, con lo cual pierden no solo ellos, sino la humanidad en su conjunto, al ignorar criterios de armonía y ética en la selección de autoridades, el sentido de laboriosidad y riqueza de vida comunitaria, la cosmovisión integradora y proveedora de sentido, medicina tradicional, etc., etc. Es necesario pues, como docentes, desarrollar competencias para un trabajo intercultural.*

### 1) INTRODUCCIÓN

Vivimos tiempos de postmodernidad, de reconocimiento de la diversidad como valiosa y necesaria, sin embargo somos hijos de la mentalidad moderna, mentalidad uniformadora y uniformizante, con verdades únicas y excluyentes. Es necesario pues, hacer esfuerzos para remirar nuestras concepciones y estilos de hacer y lograr ver lo que fuimos entrenados para no ver y reconocer aquello a lo que nos aproximamos de manera superficial y subvaluamos.

El presente artículo tiene el propósito de contribuir en esta tarea. Miramos la realidad cotidiana de nuestra tarea pedagógica, revisamos propuestas teóricas sobre el reconocimiento de la diversidad y mantenemos un diálogo entre ambas, con el que logramos construir un nuevo discurso sobre currículo, pobreza y poder.

\* Recibido: noviembre 2004. Aceptado: febrero 2005.

\*\* Centro de Investigación y Promoción Social Educativa CIPSE, Lima, Perú. E-mail: loleat1@terra.com.pe

## 2) ESCUELA Y CURRÍCULO: DIVERSIDAD CULTURAL VERSUS HEGEMONÍA

Los diversos factores que influyen en el diseño y la concreción del currículo es un aspecto ampliamente debatido, y es reconocida la convergencia de opciones políticas e ideológicas en la selección académica. La resultante de la confluencia de estas fuerzas determinará lo que se aprende y lo que no se aprende dentro de la escuela y se plasmará en el currículo, el cual es el fruto y determinante de poder para todos aquellos implicados en su ejecución.

Como profesora de aula, voy a hacer referencia a la realidad de las escuelas públicas en mi país (probablemente existan muchas semejanzas con otros países del hemisferio Sur) tratando de exponer el mundo diverso y polivalente al que pertenecen la mayoría de niños, niñas y jóvenes que asisten a ellas y el gravitante rol del docente en el diseño y ejecución curriculares en la construcción de sus identidades.

Existe en la escuela una histórica tradición de ideal uniformizado y uniformizante que ha ejercido su poder invisibilizador para con la diversidad de realidades, aspiraciones, saberes e identidades presentes en ella. Con esta tradición a cuestas, debemos hacer grandes esfuerzos para desarrollar la capacidad de reconocer la multiformidad en nuestros alumnos y resolver en alguna medida el problema de la inequidad de poder en las relaciones.

La sola idea de uniformidad v/s multiformidad cuestiona prácticas muy enraizadas en la cotidianeidad de la vida escolar, que no entrenan al alumno para ser capaz de asumir la interculturalidad como un valor. Es necesario crear el ambiente para que emerja la diversidad, la multiformidad y surja el diálogo deliberante en el proceso de desarrollo de identidad; estamos hablando de *reconocer* la diversidad de experiencias, vivencias, lógicas, modos de relacionarse, modos de sentir, de producir conocimientos e intereses que poseen: niños trabajadores ambulantes; niños ayudantes de albañilería, mecánica, carpintería; niños que no trabajan; niños que no realizan una actividad productiva remunerada; de niñas que cuidan bebés, que son ayudantes de cocina, que trabajan en comedores populares, que nunca han salido más allá de su distrito, que sólo se dedican a estudiar, etc.; niños negros, niñas negras; niños con costumbres y creencias andinas de Huancayo, de Cajabamba, amazónicas; niños explotados; niños sobreprotegidos; niños y niñas independientes, niños y niñas dependientes; niños y niñas de distintas clases sociales; etc. No hablamos solo de un reconocimiento declarativo, sino de uno que oriente la selección y/o producción de contenidos, las tareas de investigación, las estrategias metodológicas, la distribución de tiempos y horarios, la planificación y desarrollo de las actividades permanentes, el conjunto de relaciones intersubjetivas en las interacciones entre docentes y alumnos y entre los alumnos mismos, y finalmente entre la escuela y la comunidad a la que pertenece. Sabiendo que:

“...un marco cultural seguro es una necesidad para dar significado y orientación a la elección de vida. Para algunos la comprensión de sí mismos depende de la vitalidad de su cultura y el contexto cultural que valoran los individuos.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tylor, Ch. (1993:16).

Si hacemos un balance, podríamos decir que la escuela y muchas prácticas pedagógicas han tratado de debilitar, más que de sostener las culturas de las minorías excluidas. Los conocimientos canónicos, las verdades a-históricas y esencialitas a las que son expuestos nuestros alumnos, sin una perspectiva heurística, ha contribuido a impedir la legitimación de otros conocimientos, de otras cosmovisiones, especialmente las de los sectores marginados. El discurso académico en el que se privilegia la palabra al camino, en la seguridad de que el *logos* es mejor que el *pathos*, ignora o subestima la forma cotidiana de como aprenden los niños y jóvenes del ande, por mencionar un ejemplo.

Es necesario permitir que la diversidad bañe la práctica pedagógica, no sólo porque:

“...todos los estudiantes quizás estén perdiendo algo importante con la exclusión de un sexo o de ciertas razas o culturas, sino antes bien, que las mujeres y estudiantes de los grupos excluidos reciben sea directamente o por omisión, una visión humillante de sí mismos como si toda la creatividad y valía solo proviniesen de los varones europeos.”<sup>2</sup>

Estas consideraciones tendrían mucho que decirnos a la hora de programar en nuestras áreas o asignaturas y diseñar actividades de aprendizaje. Los saberes de los alumnos que trabajan, deberían ser reconocidos, estudiados y valorados, no sólo utilizados como pretexto para alcanzar un conocimiento superior.

Por otro lado, la negación de la diversidad hizo que en nuestro país la clase dominante identificara muchas veces sus voces (su lógica, sus intereses, sus relaciones, etc.) con los objetivos de la nación, una práctica que aún se repite en diversas esferas cuando, aduciendo diversas razones, unos pocos identifican sus voces con los objetivos del grupo. Sería pertinente preguntarnos desde la escuela si la voz real y diversa de nuestros alumnos es reconocida, escuchada y valorada, si entre los colegas se crean espacios para que la voz de todos sea escuchada y valorada, si la voz diversa de los padres de familia es reconocida o subvalorada. Tal vez tengamos que aceptar que la voz del alumno (sus experiencias cotidianas, sus intereses reales, sus preferencias, su estilo de producir conocimientos) ha sido constantemente silenciada, rechazada o ignorada desde la cotidianeidad del quehacer pedagógico. La consecuencia directa es el desempoderamiento sistemático de los alumnos y la imposición violenta de significaciones e interpretaciones.

### 3) DIVERSIDAD CULTURAL, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y POBREZA

#### 3.1. La competencia cultural

Es urgente que la pedagogía asuma como tarea fundamental el entrenar a los alumnos en producir significaciones propias<sup>3</sup> y que el profesor desarrolle un nivel de “Competencia Cultural Avanzada”. Andrea Avaría y Jorge Amara, miembros del CIDE, hacen una propuesta muy interesante sobre el proceso de logro de esta competencia:

<sup>2</sup> Ibid., p.67.

<sup>3</sup> Hernández, A. (1997:26).

“El proceso de competencia cultural se mueve desde un polo más bien negativo, la Destrucción Cultural, hacia un polo más bien positivo y de completa incorporación de la variable cultural, al cual se le ha llamado Competencia Cultural Avanzada.”<sup>4</sup>

Los profesores debemos esforzarnos en lograr esta competencia en la que seamos capaces de establecer “planes pro-activos, para aprender sobre la cultura y la historia de nuevos grupos étnicos”<sup>5</sup>, culturales y sociales, desarrollar actividades de aprendizaje que conecten a los alumnos con los aspectos fundamentales de sus culturas, ver la diversidad no como problema sino como posibilidad. Creo que es nuestra tarea superar la ceguera cultural de prácticas pedagógicas dominantes en las que se plantean objetivos y tareas sin considerar el tema de las diferencias, la diversidad y la especificidad cultural; prácticas pedagógicas que han llegado en casos extremos a la destrucción cultural encubierta a través de la exclusión.

Lograr una Competencia Cultural Avanzada para unos, o competencia intercultural para otros, es necesario para sobrevivir en un mundo más y más diverso. En el mismo Perú crecen las diferencias, mientras que entre países se acortan las diferencias. Los maestros tenemos que permitir que nuestros alumnos sean capaces de manejar las diferencias socioculturales de tal manera que se perciba la interacción como exitosa, hay que enriquecer las interacciones de los estudiantes diversificando los contextos en que aprenden. Tenemos la tarea de diseñar, legitimar y difundir horizontalmente estrategias orientadas a desarrollar una aproximación holística y diversa al conocimiento<sup>6</sup>.

La pregunta que surge es, pues, ¿cómo conjugar estas percepciones en el diseño y ejecución curriculares? Presento a continuación algunas ideas al respecto.

La inclusión o exclusión de temas, contenidos, saberes a ser “estudiados” inicia el proceso de empoderamiento o desempoderamiento que se desplegará en la comunidad educativa durante el proceso de ejecución curricular. En este punto inicial, es necesario identificar y reconocer a los grupos diversos que están presentes en la escuela para preguntarnos ¿cuáles son los temas relevantes para cada uno de estos grupos?, ¿qué saberes poseen?, ¿qué necesidades tienen?, ¿qué potencialidades?, ¿qué proyectos?, ¿qué limitaciones? Con las respuestas a estas preguntas estaremos en condiciones de incluir de forma sistemática temas culturalmente relevantes, en el que los sentimientos y las prácticas son tan cotidianas y determinantes para la vida, el desarrollo de la historia y de las ciencias, como los saberes conceptuales.

Ciertamente existe un conjunto de saberes que en muchos casos están invisibilizados por una mirada hegemónica y excluyente, lo que Fanon llama “conocimiento subyugado”<sup>7</sup>. Un primer bloque lo constituyen las prácticas de vida comunitaria.

<sup>4</sup> Avaria, A. y Amaro, J. (2000).

<sup>5</sup> *Ibíd.*

<sup>6</sup> Leyva Atencio, L. (2002:2-3).

<sup>7</sup> En: Foucault, M. (1980).

Dentro de la corriente de la denominada Economía Solidaria, algunos autores afirman que las zonas empobrecidas económicamente tienen una enorme "riqueza de vida comunitaria". En mi país existen prácticas comunitarias, humanas y humanizantes cuando alguien del barrio está enfermo o ha sufrido alguna desgracia; todos los vecinos hacen colectas o actividades para recaudar fondos y ayudar al vecino en desgracia: pareciera que dicen "tú problema es nuestro", otra práctica está dada por "encargar la llave" de la casa al dueño de la tienda mas cercana, cuando el último miembro de la casa debe salir y otro va a llegar posteriormente; hay momentos en que el dueño de la tienda guarda 4 ó 5 juegos de llaves. Es común en muchas zonas "invitar" a los vecinos un platito de comida que hemos preparado o regalarle papas o frutas cuando recibimos una encomienda del interior del país. La práctica del taxi colectivo que se va extendiendo cada vez mas, consiste en que a diferencia de tomar un taxi individualmente, varios que van por una ruta similar toman el taxi juntos y dividen el costo entre todos. Podríamos continuar con la lista, pero quisiera terminar con una práctica llamada "nawinchina" (en aymara) o, forma de rendir cuentas: "desde tiempos inmemoriales, la rendición de cuentas ha sido practicada por las nacionalidades indígenas, en especial en el Ecuador. En su filosofía consta que cada persona debe responder por sus actos, ya sean buenos o malos"<sup>8</sup>.

Estas prácticas cotidianas, revelan: la sabiduría, ética y cosmovisión propias de nuestras culturas originarias; una filosofía en la que se trabaja en solidaridad, humor, entrega, compromiso, todos juntos, con un fuerte sentido de grupo y cooperación para la convivencia; con estas prácticas logramos un gran desarrollo, del cual debemos sentirnos orgullosos y con la responsabilidad de difundirlas al mundo entero para enriquecerlo en humanidad. Manuel Quishpe propone una nawinchina de la educación. ¡Cuánto pueden influir en la vida de los niños y jóvenes! Recuerdo en este momento a un alumno de 6<sup>to</sup> grado de primaria que mencionó cuanto le había impresionado conocer cómo en la comunidad asháninka (de la amazonía peruana) se elegían a las autoridades por sus cualidades morales.

¿Cuántas de estas prácticas han sido acogidas e incorporadas por la escuela?, ¿qué se está haciendo para reconocerlas y promoverlas, evitando su extinción?, ¿cómo se sentirían los alumnos y sus padres al ver que estas prácticas se aplican en la escuela?, ¿qué aprenderían los alumnos si se tomaran en cuenta estas prácticas desde el diseño curricular?, ¿qué efectos tendría para la comunidad en la que está inmersa la escuela?

Imagino una escuela en la que los alumnos tengan como trabajo de investigación averiguar las prácticas de vida comunitaria que aún persisten en su comunidad, los factores que han permitido su permanencia en el tiempo; cuáles otras se han extinguido y porqué. Imagino a docentes planteándose estrategias metodológicas, estilos de organización y de acción pedagógicas que adopten estas prácticas. Si sólo nos movemos dentro del paradigma del capital económico, estas prácticas van a ser invisibles a nuestro análisis. Es necesario abrir la mirada desde el capital cultural, el capital social, el capital humano y el capital innovador, para dimensionar el valor real de las mismas. Es en estas prácticas donde encontramos respuestas a cómo se logran hacer cosas con poco o casi nada de dinero, con imaginación, trueque de servicios, favores y agradecimientos. En este mundo cobra sentido el ayudar, el hacer algo por

<sup>8</sup> Quishpe Lema, C. (2003).

los demás, el trabajo abnegado del docente en zonas populares, la confianza en la posibilidad de tener autoridades justas y la indignación frente a un mundo en el que se ha roto la armonía y la justicia.

El mundo de la pobreza es un mundo ambivalente, en el que hay demasiadas limitaciones para tener una vida tranquila, segura y fácil; sin embargo es la cantera de donde salen los “intelectuales de los bordes”<sup>9</sup>, los que pueden ver las cosas de otro modo, es aquí donde se forja el capital innovador, intelectuales que son capaces de moverse de las élites donde se produce el conocimiento hacia los bordes, la periferia y viceversa. Son ellos los que dinamizan las ciencias porque pueden ver lo que otros no, plantean cuestiones prácticas o factores impensables para los que no han provenido de estas canteras. Actualmente es un gran número de intelectuales de los bordes el que está contribuyendo sustancialmente al desarrollo de los conocimientos que mueven el mundo.

Las habilidades y capacidades de estos intelectuales se parecen mucho a las que desarrollan los niños trabajadores quienes identifican necesidades, “inventan” soluciones prácticas, eficaces y económicas, vencen el miedo, intentan una y otra vez. ¡Cuántos inventores anónimos existen en el mundo empobrecido económicamente!, pero, lamentablemente, muchos de ellos no son reconocidos, ni estudiados. Incluirlos sistemáticamente en el diseño curricular les daría legitimidad, oficialidad y un terreno fértil para evolucionar.

Si el alumno reconoce los aspectos valiosos de su cultura, buscará en ella las soluciones a sus problemas. Es en ella donde identificará las prácticas de vida comunitarias adecuadas, el sentido de organización, el valor de la reciprocidad, el respeto por la naturaleza, etc.

### 3.2. Trabajo educativo y pobreza

Quisiera ahora, referirme a otro aspecto que considero relevante en el trabajo educativo: la pobreza.

A la escuela pública acuden principalmente niños, niñas y jóvenes empobrecidos económicamente y son acompañados en su proceso de aprendizaje por profesores igualmente empobrecidos económicamente. ¿Cómo está presente el tema de la pobreza en el currículo? ¿Tienen los alumnos, docentes y padres de familia espacio para analizar lo que han dejado de aprender y lo que han aprendido por ser pobres? Quisiera contarles una experiencia.

Decidí hacerles a mis alumnos las siguientes preguntas: ¿qué has aprendido por ser pobre? y ¿cómo influirá eso en tu vida futura? Me sorprendieron sus respuestas: algunos señalaban que habían aprendido a mentir para ocultar la verdadera razón por la que no pudieron cumplir con su tarea: la falta de dinero para comprar los materiales, a ser envidiosos, etc. Pero también habían aprendido a soñar y trazarse metas, a comprender a los demás, a no desesperarse porque las cosas de una u otra manera se van a resolver, a cuidar lo que tienen, a ser creativos, a vencer el miedo, a buscar soluciones, a trabajar, etc. La pobreza es un mundo

<sup>9</sup> Giroux, H. y McLaren, P. (1994).

ambivalente, es una debilidad y una fortaleza. Los maestros debemos estar preparados para ver ambos aspectos. Hablamos mucho sobre la educación en valores, lo que he podido ver en el mundo empobrecido económicamente es que el valor principal es la independencia, la laboriosidad, el economizar, la creatividad, el coraje, en tanto que la escuela es promotora de un conjunto diferente de valores: la obediencia y el orden como sinónimo de uniformidad, quietud y silencio como prioritarios y en segundo término el valor de la limpieza, la honestidad, etc. Valores tan vitales como los anteriores. Podemos preguntarnos ¿qué aprende el niño o el joven que nunca es premiado por su valor de luchar contra la adversidad?, ¿por su valor de independencia?

Nuevamente estamos frente a un conjunto de valores invisibilizados por la hegemonía del monopolio de valores exclusivos y excluyentes.

Nuestros alumnos de zonas empobrecidas, llenos de carencias, tienen una muy pobre percepción de sí mismos y quizás la comparten con algunos de sus profesores. El alumno pobre es alguien que en muchos casos, no sabe leer bien, en ocasiones, incapaz de escribir una composición coherente, no sabe expresarse con propiedad, tienen hábitos desagradables, mal gusto, etc. Hasta podemos decir que es un malcriado, molesto que estorba el desarrollo de las clases y todo lo demás.

¿Quién puede ver al alumno pobre así? Lo ve así, pues, el que sí lee bien, el que sí habla bien, el que sí se comporta bien. Estas son cosas "evidentes" y tienen mucho sentido en la cosmovisión de aquellos que tienen la vida rodeada de medios para aprender a leer, de espacios familiares o locales donde se es escuchado y se tiene facilidades para aprender a hablar, donde el grupo humano en el que se desenvuelve ha asumido como buenos, los modales de la clase dominante. Para un grupo así, el alumno de la clase empobrecida es un indeseable.

Pero, ¿qué sucede si lo miramos desde él mismo, desde su condición de ser humano empobrecido? Él es un alumno que no siempre tiene una dieta adecuada, a veces no come, casi se cría solo, porque sus padres están trabajando todo el día y no hay quien se encargue de él. En su casa no hay libros, nadie lee, a veces tiene que caminar varias cuadras porque no tiene para el pasaje, tal vez trabaja y se ensucia, está rodeado de malos ejemplos, de delincuencia, de droga y otros, es decir, tiene todo un medio adverso, que no lo eligió para sí, sino que, circunstancias históricas y relaciones injustas de poder lo han determinado así. A pesar de este medio adverso, está ahí, presente en la escuela, haciendo grandes esfuerzos para resistir a la tentación de malograrse; a pesar de todo, aún sueña con ser "alguien". Es alguien que tiene el poder de resistir y desafiar a su destino. Si lo vemos desde él mismo, estamos ante un héroe. Pero él no se da cuenta, no se ve así. Ha aprendido sistemáticamente a verse de otra manera.

La escuela, muchas veces, ha reforzado esta manera disminuida de verse a sí mismo, negando que sus experiencias, sus vivencias entren en su vida escolar, en la práctica de aula, en sus tareas. No se le permite verse en sus potencialidades, en lo que le da valor, en lo que le da la conciencia de su poder creador, de su carácter luchador y generador de vida para sí y para otros.

¿Cuántas sesiones de aprendizaje se dedican al trabajo infantil y juvenil?, ¿Cuántos ensayos o tareas se realizan sobre lo mucho que le cuesta sobrevivir, y sobre lo que está logrando en el proceso?, ¿Tiene espacio en la escuela para hablar sobre lo que hace, compartir sobre las costumbres de su pueblo o de los pueblos de sus padres?, ¿Sobre lo que ha aprendido en este esfuerzo por sobrevivir?, ¿Sobre sus logros en este sentido?, Si sabemos que su fuerte no es el discurso escrito o verbal, ¿hemos buscado las formas apropiadas para que se expresen?

Algunos autores refieren que el método expositivo no es solo una práctica pedagógica pobre, sino además, una forma eficaz de desempoderar a los alumnos. Claro, porque si el sabio es el único que expone, los demás callan porque "no saben". Y esto lo asimila el alumno. Sin pretenderlo, el profesor expositivo, logra que el alumno acepte la negación de su sabiduría como alumno y la "ilegitimidad" de su voz, obteniendo un resultado antipedagógico.

### 3.3. Pobreza y poder

Hablemos ahora del poder. El alumno empobrecido se siente sin poder, sin capacidades de hacer algo, por que ha aprendido sistemáticamente que todo lo que hace no tiene valor, sus experiencias, su vida cotidiana, sus necesidades no son tomadas en serio en la escuela, no son estudiadas, no son abordadas con profundidad y sobre todo no son expuestas por los expertos, que son ellos mismos. Existe un discurso dominante que le da un sentido no propio a lo que ellos hacen, sienten y viven.

La pedagogía debe tener como objetivo principal entrenar a los alumnos en dar sus propios significados a lo que hace, vive y siente. Debe ayudarlo a descubrir el sentido y el impacto de lo que hace, vive y siente. Debe ayudarlo a descubrir su poder. El poder de luchar contra la adversidad, el poder de transformar su ambiente, el poder de contribuir en la manutención de su familia, el poder de mantener la producción en una institución, etc.

Y descubrir cómo el poder determina su vida y la de los demás; el poder de la autoridad de su padre o de su madre, el poder del maestro, el poder de sus compañeros, el poder del presidente con sus decisiones, el poder de los que conservan sus creencias y tradiciones, etc. Tener estas cuestiones claras podría significar un cambio cualitativo en nuestro quehacer docente cotidiano y en el crecimiento personal de nuestros alumnos. Es a partir de estos reconocimientos que el alumno descubre los beneficios del poder colectivo, de estar organizado con otros de sus pares e ingresar en el aprendizaje de la democracia y sus valores.

El currículo que no incluye las experiencias y cosmovisiones de todos los que participan del proceso educativo se constituye en un currículo alienante. Y al respecto tenemos que decir que muchos currícula de las escuelas son alienantes para nuestros niños, niñas y jóvenes de zonas empobrecidas económicamente. Pero que los docentes, en el proceso de diversificación tenemos el poder de devolverle legitimidad y convertirlo en un instrumento liberador.

#### 4) BIBLIOGRAFÍA

- ABUGATAS, Juan y TUBINO, Fidel  
1977 *Consecuencias de los cambios globales para la educación.* Lima
- AIKMAN, Sheila  
2003 *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilin güismo en Madre de Dios.* EIP, Lima
- ARONOWITZ, Stanl  
1991 *Postmodern Education: Politics, Culture and social criticism.* Oxford
- AVARIA, Andrea y AMARO, Jorge  
2000 *Hacia la interculturalidad, propuesta de acercamiento a la competencia cultural de los sistemas locales de salud y educación.* CIDE, Santiago, Chile
- DOCENCIA  
2001 *Revista del Colegio de Profesores de Chile, N°13, Santiago, Chile*
- DONGOMONTOYA, Adrian  
2002 *Piaget y los niños marginados.* Lima
- FOUCAULT, Michel  
1980 *Power/Knowledge: Selected interviews and Other Writings 1972 - 1977.* Harvester Press, London
- GIROUX, Henry y McLAREN, Peter  
1994 *Between Borders.* New York
- HERNÁNDEZ, Adriana  
1997 *Pedadogy, Democracy and Feminism.* New York
- JENCKS, Charles  
1985 *¿Whats is Postmodernism?* Cuarta Edición, New York
- LEYVA ATENCIO, Lourdes  
2002 *Reconceptualización Curricular. Revista Educando, enero, Lima*
- PRONAY, Nicholas y WILSON, Keith  
2001 *The political Re-education of Germany and her allies After World War II.* Australia

- QUISHPE LEMA, Cristóbal  
2003 *Nawinchina o formas de rendir cuentas en las culturas indígenas. Ponencia, V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Lima*
- RIVERA, José  
2000 *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de Globalización. CIPAE y TAREA, Lima*
- SLATERY, Patrick  
1995 *Curriculum development in the Postmodern Era. New York*
- TYLOR, Charles  
1993 *El multiculturalismo y la Política del reconocimiento. México*
- VIGIL, Nila y ZARIQUIEY, Roberto (editores)  
2003 *Ciudades inconclusas: El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas. PUC y GTZ, Lima*
- ZARIQUIEY, Roberto (editor)  
2003 *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Lima*