

Derechos Humanos Y Interculturalidad Crítica En La Educación: implicaciones para el currículo

***Human Rights and Critical Interculturality in Education: Implications for the
curriculum***

***Direitos Humanos e Interculturalidade Crítica na Educação: implicações para o
currículo***

Márcia Maria Rodrigues Uchôa¹
Universidade Federal de Rondônia (*Universidade Federal de Rondônia*), Brasil.

Jerry Adriano Villanova Chacon²
Facultad Sesi-SP de Educación (*Faculdade Sesi-SP de Educação*), Brasil.

Angélica Ramacciotti³
Instituto Paulo Freire (*Instituto Paulo Freire*), Brasil.

Resumen

La educación, derecho humano y social garantizado en el pacto de las Naciones Unidas y en la Constitución Federal de Brasil de 1988, constituye una condición indispensable para el acceso y la efectividad de los demás derechos. En este sentido, la realización de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales se deriva de lo establecido en la educación, especialmente a través de los contenidos previstos en sus currículos, ya que este es un campo fecundo para la afirmación de la ciudadanía. De este modo, el presente artículo tiene como objetivo problematizar los Derechos Humanos y la Interculturalidad crítica en la educación y sus implicaciones para el currículo. Se trata de una investigación bibliográfica, basada en las discusiones de Dallari (2004), Casali (2014), Bobbio (2004), Gimeno Sacristán (2007), Walsh (2009) y en documentos legales internacionales y nacionales. Esta problematización indica que la Educación debe ser ofrecida desde una perspectiva integral, que abarque la forma y las condiciones (contenidos) necesarias para el pleno ejercicio de la ciudadanía en los espacios educativos, fortaleciendo la formación de una sociedad cada vez más democrática.

Palabras clave: currículo; derechos humanos; interculturalidad crítica; ciudadanía.

¹Doctora en Educación, Universidad Federal de Rondônia (*Universidade Federal de Rondônia*). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0939-5646>. E-mail: marcia.uchoa@unir.br.

²Doctor en Educación, Facultad Sesi-SP de Educación (*Faculdade Sesi-SP de Educação*). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5969-2457>. E-mail: jerryadrianochacon@gmail.com.

³Doctora en Educación, Consejo Editorial del Instituto Paulo Freire (*Conselho Editorial do Instituto Paulo Freire*). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5100-7163>. E-mail: lica.ramacciotti@gmail.com.



Resumo

A Educação, direito humano e social garantido no pacto das Nações Unidas e na Constituição Federal do Brasil de 1988, constitui condição indispensável para o acesso e a efetivação dos demais direitos. Nesse sentido, a realização dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais decorre do que se estabelece na Educação, especialmente por meio dos conteúdos previstos em seus currículos, uma vez que este é um campo profícuo para a afirmação da cidadania. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo problematizar os Direitos Humanos e a Interculturalidade crítica na Educação e suas implicações para o currículo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pautada nas discussões de Dallari (2004), Casali (2014), Bobbio (2004), Gimeno Sacristán (2007), Walsh (2009) e em documentos legais internacionais e nacionais. Essa problematização indica que a Educação deve ser ofertada a partir de uma perspectiva integral, que engloba a forma e as condições (conteúdos) necessárias para o pleno exercício da cidadania nos espaços educacionais, fortalecendo a formação de uma sociedade cada vez mais democrática.

Palavras-chave: currículo; direitos humanos; interculturalidade crítica; cidadania.

Abstract

Education, a human and social right guaranteed in the United Nations pact and in the 1988 Federal Constitution of Brazil, constitutes an indispensable condition for access to and realization of other rights. In this sense, the fulfillment of civil, political, social, economic, and cultural rights stems from what is established in Education, especially through the contents provided in its curriculum, since it is a fertile field for the affirmation of citizenship. Thus, the present article aims to problematize Human Rights and critical Interculturality in Education and their implications for the curriculum. This is a bibliographic research, based on the discussions of Dallari (2004), Casali (2014), Bobbio (2004), Gimeno Sacristán (2007), Walsh (2009), and on international and national legal documents. This problematization indicates that education should be offered from a comprehensive perspective, which encompasses the form and the conditions (contents) necessary for the full exercise of citizenship in educational spaces, strengthening the formation of an increasingly democratic society.

Keywords: curriculum; human rights; critical interculturality; citizenship.

PRESENTACIÓN

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), firmada por los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), constituye el principal marco contemporáneo destinado a la consolidación y promoción de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales. Se encuentra en su contenido, específicamente en el artículo 2.º que:

Todo ser humano tiene capacidad para gozar de los derechos y las libertades establecidos en esta Declaración, sin distinción de ningún tipo, ya sea de raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política o de

otra índole, origen nacional o social, riqueza, nacimiento, o cualquier otra condición [...] (ONU, 1948).

Se delimitan los derechos como una prerrogativa inherente a todo hombre y toda mujer. En otras palabras, todas las personas poseen la capacidad de adquirir y ejercer derechos. Aunque el texto de la DUDH enfatice esta dimensión, Bobbio (2004) resalta que los derechos de la humanidad, aunque fundamentales, se configuran como derechos históricos, resultantes de luchas dirigidas a la afirmación de nuevos derechos contra los poderes hegemónicos, emergiendo de manera gradual. Los derechos, según el autor italiano, son consecuencia de conquistas históricas situadas en determinado tiempo y espacio. Por lo tanto, no pueden ser comprendidos como dádivas o como fruto de benevolencias sociales, sino “[...] nacidos en ciertas circunstancias, caracterizadas por luchas en defensa de nuevas libertades contra viejos poderes, y nacidos de manera gradual, no todos de una vez ni de forma definitiva” (Bobbio, 2004, p. 9).

Tales luchas forman parte de un proceso que exige un movimiento de concienciación sobre lo que son los derechos humanos, buscando la superación de perspectivas reduccionistas. Dallari (2004) procura hacer un acercamiento de los derechos humanos y el ejercicio de la ciudadanía como forma de acercar esta discusión a las personas.

Para entender fácilmente lo que significan los derechos humanos, basta decir que dichos derechos corresponden a necesidades esenciales de la persona humana. Se trata de aquellas necesidades que son iguales para todos los seres humanos y que deben ser atendidas para que la persona pueda vivir con la dignidad que debe ser asegurada a todas las personas. Así, por ejemplo, la vida es un derecho humano fundamental, porque sin ella la persona no existe. Entonces, la preservación de la vida es una necesidad de todas las personas humanas. Pero, al observar cómo son y cómo viven los seres humanos, vamos percibiendo la existencia de otras necesidades que también son fundamentales, como la alimentación, la salud, la vivienda, la educación, y tantas otras cosas (Dallari, 2004, p. 13).

A partir del fragmento citado, se observa que la discusión acerca de los derechos humanos implica el diálogo con dimensiones esenciales de la existencia humana y con sus múltiples necesidades, las cuales se jerarquizan a partir de la afirmación de la vida como principio, calificándola, no obstante, como vida que debe desarrollarse con dignidad sin excepciones. Tal dignidad no puede concebirse como abstracción, sino que se materializa a partir de la garantía de acceso a bienes

fundamentales. Los derechos humanos, a su vez, se presentan como complejos y exigen condiciones efectivas para el pleno desarrollo de la vida humana. Entre todos los elementos que son destacados por Dallari, llama la atención el aspecto de la educación y de la cultura, pues “[...] los grupos sociales tienen su propia cultura, que es resultado de condiciones naturales y sociales” (Dallari, 2004, p. 13). La diversidad, o pluralidad cultural, se configura igualmente como un derecho humano, en la medida en que, incluso frente a la diversidad y especificidad, todos los individuos continúan iguales en sus derechos y deberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía.

[...] es importante señalar que los derechos de la ciudadanía son, al mismo tiempo, deberes. Puede parecer extraño que una persona tenga el deber de ejercer sus derechos, porque eso da la impresión de que tales derechos se convierten en obligaciones. Pero la naturaleza asociativa de la persona humana, la solidaridad natural característica de la humanidad, la debilidad de los individuos aislados cuando deben enfrentarse al estado o a grupos sociales poderosos son factores que hacen necesaria la participación de todos en las actividades sociales. A esto se suma la imposibilidad de vivir democráticamente si los miembros de la sociedad no expresan sus opiniones y su voluntad. Todo esto hace imprescindible que los ciudadanos ejerzan sus derechos de ciudadanía (Dallari, 2004, p. 24).

A diferencia de lo que se manifiesta en discursos fáciles, el ejercicio de la ciudadanía como elemento estructurante de los derechos humanos no es una vía de un solo sentido, sino un proceso de flujos y reflujos que exige el compromiso con los deberes de la propia ciudadanía, que debe ser el horizonte de un proceso curricular que, según Casali y Pereira (2016, p. 37): “[...] instaure una pedagogía para la autonomía, para la libertad, para la emancipación y para la crítica, y, al mismo tiempo, una enseñanza para la asunción de la identidad étnico-racial en la lógica del reconocimiento mutuo”.

En diálogo con Carbonari (2008), cuando se trata de educación en derechos humanos, la relación es la marca fundamental y la indiferencia es la muerte del humano y de la humanidad que hay en la persona.

Los derechos son expresiones sociales de mecanismos para proteger estos contenidos – inherentes a la naturaleza humana – en el juego del poder y de las relaciones sociales. Adecuado a esta postura, el liberalismo supo operar la noción de individuo como sujeto de derechos formalmente garantizados en un sistema del derecho. Así, máximas como la de la igualdad formal ante la ley y la noción de libertad negativa (limitada a la libertad del otro) consagran una idea de que los derechos humanos son los derechos de cada uno, (absolutamente) independientemente de los derechos de los demás,

de todos los demás – por cierto, el otro se ve casi como el “enemigo” del “mi” derecho (Carbonari, 2008, p. 156).

El autor presenta la visión de los derechos y de la dignidad como una construcción que se hace todos los días en las luchas concretas y en los procesos históricos. En ese sentido, escuela cerrada, contenidos cerrados, currículos cerrados son la muerte de la educación y empequeñecen al ser humano.

Existe una relación intrínseca entre los derechos humanos, la ciudadanía y la democracia, la cual se fundamenta en la posibilidad y la necesidad de una sociedad que asegure la existencia del otro en sus más distintas formas de ser y estar en el mundo, observándose el límite ético según el cual el derecho a ser de uno no impida la existencia del otro. Desde la perspectiva de la educación y la cultura, se constituye simultáneamente como derecho y deber la incorporación, en los currículos, de las implicaciones y problematizaciones derivadas de los derechos humanos, especialmente en lo que respecta a las dimensiones de la Interculturalidad crítica en la Educación.

La educación orientada a los derechos humanos, según señala Carbonari (2008), requiere más que la suma de los contenidos. Exige una pedagogía específica y adecuada para la formación en derechos humanos:

a) aprendizaje reflexivo y crítico, mediante el acceso al saber acumulado históricamente por la humanidad y su reconstrucción a partir de las vivencias; b) perfeccionamiento de la sensibilidad (artística y estética), para percibir, promover y producir en y con la diversidad, como confraternización; c) capacidad de acogida, cuidado y solidaridad en el reconocimiento del otro, especialmente del más débil; d) postura de indignación ante todas las formas de injusticia y disposición fuerte para su superación – no solamente punitiva; e) disposición a la corresponsabilidad solidaria en la garantía de las condiciones de promoción de la vida de/para todos (Carbonari, 2008, p. 161).

La Interculturalidad, en el ámbito educativo, fomenta la interrelación entre los sujetos y sus distintos grupos culturales; rompe con perspectivas esencializadas de las culturas, no fijando individuos y colectivos en determinados patrones culturales; y presenta además como característica la afirmación de que las sociedades contemporáneas están atravesadas por la hibridación cultural, que moviliza la construcción de identidades en permanente construcción (Candau, 2008).

Ante lo expuesto, se intenta, en el presente manuscrito, analizar las implicaciones de los derechos humanos y de la interculturalidad crítica en la

educación, a partir de la producción de currículos. Además de esta presentación, el artículo se encuentra estructurado en cuatro secciones más: “Educación, un Derecho Humano fundamental”, se discurre sobre la educación como un derecho que precede la existencia de los demás derechos; en “Derechos Humanos e Interculturalidad crítica en la Educación”, se destacan las convergencias de ambos proyectos y sus desdoblamientos en la producción de currículos; en la sección “Educación para y por la Ciudadanía”, se desarrolla una discusión acerca de la importancia del ejercicio de la ciudadanía en los espacios educativos, concebidos como instancias de afirmación de derechos; y, por último, en las “Consideraciones parciales”, se presentan las ponderaciones acerca de la temática en cuestión.

EDUCACIÓN, UN DERECHO HUMANO BÁSICO

La Constitución Federal (CF) de 1988 presenta en el art. 6º los derechos sociales, entre ellos, la Educación, que, al ser un derecho de todas las personas, pasa a ser un deber del Estado y de la familia, con colaboración de la sociedad, como se explicita en el art. 205:

La educación, **derecho de todos y deber del Estado y de la familia**, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, con miras al pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo (Brasil, 1988).

Este dispositivo, además de establecer el deber del Estado y de la familia en la garantía del derecho a la Educación, explicita igualmente los fines de la Educación, reafirmando el compromiso asumido con el Pacto de las Naciones Unidas de 1966, al cual Brasil adhirió en la condición de signatario mediante el Decreto 591/1992, cuyo párrafo 1 del art. 13 define:

Los Estados partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Aceptan que la educación deberá estar dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y a fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Además, acuerdan que la educación deberá capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (ONU, 1966, p. 6).

El derecho a la Educación, reconocido en el Pacto de la ONU de 1966 y respaldado por la CF de 1988, es un derecho basal, es decir, elemental para la positivación de otros derechos. En el ámbito de la presente discusión, se recurre a Gimeno Sacristán (2007), quien enfatiza la comprensión de la Educación como un derecho fundamental, destacando su función de capacitar para el ejercicio de otros derechos: “[...]. Tal efecto derivado solamente puede producirse si la educación cumple sus funciones de manera adecuada. Sin disponer efectivamente de los derechos sociales —entre ellos la educación—, los derechos civiles y políticos son prácticamente inviables. [...]” (p. 135-136). El autor español resalta además que la libertad de expresión (derecho civil) y la participación política (derecho político) se revelan poco efectivas en ausencia de un cierto nivel de educación (derecho social). En este sentido, sostiene que los derechos sociales, de manera primordial, el derecho a la Educación, deben ser priorizados para que los demás derechos puedan alcanzar plena concreción:

[...] Se suele admitir que el derecho a la educación tiene una importancia superior a su contenido, al depender de él la posibilidad de ejercer otros derechos, así como el grado en que pueden realizarse los derechos civiles, políticos, sociales y económicos. Es como decir que el derecho a la educación afecta las posibilidades de realización de una persona, al poder ejercer plenamente la ciudadanía y la capacidad de integrarse como miembro útil de la sociedad [...] (Gimeno Sacristán, 2007, p. 136).

A partir de las consideraciones del autor, cabe destacar que la Educación y la manera en que esta se ofrece (su contenido) son condiciones para la formación de las personas para la lucha y la conquista de los demás derechos humanos. En relación con el contenido o las funciones de la Educación, es urgente rescatar lo que el art. 205 de la CF enfatiza como finalidades: “pleno desarrollo de la persona, preparación para el ejercicio de la ciudadanía y capacitación para el trabajo” (Brasil, 1988). Tales aspiraciones son integradas y relacionales, considerando que el desarrollo integral de la persona solo es viable en un entorno democrático, donde se asegura el pleno ejercicio de la vida en sociedad, en el disfrute de una ciudadanía articulada con condiciones que permitan a la persona poner en acción toda su capacidad productiva y creativa a través del trabajo.

Chizzotti (2020) contribuye al debate al destacar que es responsabilidad de todos y todas los que se dedican a la Educación tener siempre en cuenta los fines expresados en el texto del art. 205 de la CF, para no superponer a tales objetivos,

temas periféricos y secundarios que confundan el proceso de aprendizaje y desorganicen el proyecto político pedagógico de la educación escolar.

En este sentido, considerando la Educación y los elementos que de ella derivan como condiciones *sine qua non* para la concreción de los demás derechos humanos, se impone la necesidad de una Educación permeada por los derechos humanos, la cual Uchôa (2022, p. 343) destaca como siendo:

[...] una educación **para y por la** ciudadanía, que nos convoca a luchar por la defensa de la democracia, enfrentar y problematizar los conflictos derivados de la convivencia en espacios plurales, con el objetivo de crear una cultura de respeto y afirmación del valor positivo de las diferencias, orientada por el principio de la alteridad.

Cabe ponderar que una educación orientada por los derechos humanos tiene como finalidad la construcción de una cultura de paz, temática de elevada relevancia en el país, sobre todo en los últimos años, en los que se observa una sociedad que exalta la intolerancia y el odio tanto en las redes sociales como en las prácticas cotidianas. Tales conductas son frecuentemente “justificadas” por sus practicantes con base en el principio de la libertad de expresión, derecho civil asegurado por la Constitución de 1988. Como reflejo de esta coyuntura violenta, presenciamos, con perplejidad, episodios de barbaries en entornos educativos; a modo de ejemplo, en 2023 se registraron tres casos de violencia que culminaron con la muerte de una profesora⁴, niños⁵ y un adolescente⁶, que dejaron a la sociedad y a la comunidad escolar consternadas y atónitas en todo el país.

Ante este contexto, se hace necesario rescatar la relevancia de los derechos humanos en la Educación y comprender sus implicaciones para el Currículo, entendido como territorio de disputas en torno a la práctica pedagógica (Arroyo, 2013). Tal acción siempre proviene de bases curriculares; en este aspecto, un currículo orientado por una perspectiva crítica y humanista permite reflexiones sobre los temas relacionados con los derechos.

Silva, Basílio y Menezes (2024) enfatizan que la educación en Derechos Humanos designa un proceso de desarrollo de contenidos específicos necesarios para crear relaciones sociales dignas, libres de opresión, en que la interacción humana

⁴Disponible en: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/03/adolescente-esfaqueia-professores-e-aluno-em-escola-de-sao-paulo.shtml>. Acceso el: 20 de mayo de 2023.

⁵Disponible en: <https://www.estadao.com.br/brasil/ataque-em-creche-de-blumenau-tem-mortos/>. Acceso el: 20 de mayo de 2023.

⁶Disponible en: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/06/19/aluna-de-17-anos-morre-apos-ataque-a-escola-no-interior-do-parana.ghtml>. Acceso el: 17 jul. 2023.

es el elemento central. Desde la perspectiva de la dinámica escolar, el ejercicio de enseñanza y aprendizaje demanda el reconocimiento de la urgencia de tales temáticas y una mirada hacia la interculturalidad constitutiva del *ethos* escolar.

DERECHOS HUMANOS E INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN

Uchôa (2021) destaca que la Educación en Derechos Humanos, orientada a la construcción de una cultura de paz entre todas las personas y grupos socioculturales, al fortalecimiento de las instituciones democráticas y a la garantía de la dignidad humana, constituye un proyecto político-práctico convergente con la Educación Intercultural Crítica, que, al partir de la diferencia colonial invisibilizada/subalternizada por el poder hegemónico eurocéntrico, tiene como horizonte la afirmación de las identidades negadas, mediadas por el diálogo intercultural, con vistas a la democratización del saber y al desarrollo de la justicia social.

Se constata, a partir de lo expuesto, que el abordaje de los derechos humanos desde una perspectiva intercultural se configura como un ejercicio de afirmación del “valor irreductible de la diversidad humana” (Casali; Castilho, 2016, p. 11). En su fundamento, se observa la superación del colonialismo que impuso una lógica de monocultura en los procesos de formación social.

Esta aproximación conceptual también es descrita por Genro y Zitkoski (2014), cuando enfatizan que la discusión acerca de los Derechos Humanos supone el reconocimiento de la diversidad y pluralidad, así como el respeto a la alteridad, lo que exige la comprensión de que la existencia humana y la vida social deben estar mediadas por la intersubjetividad. Según los autores, los Derechos Humanos implican la superación de la lógica civilizatoria de la modernidad eurocéntrica, marcada por la imposición de una universalidad unívoca de poder, saber y ser, que diezmó pueblos, religiosidades, lenguas y demás manifestaciones culturales; en este sentido, defender los Derechos Humanos es reconocer el derecho a la vida en toda su plenitud.

Gimeno Sacristán (2007) enfatiza que el desarrollo del Currículo debe basarse en principios derivados de los derechos humanos, lo que supone: selección de contenidos culturales relevantes; desarrollo del protagonismo de los sujetos educativos; cumplimiento de responsabilidades por parte de gestores, docentes, familiares y estudiantes para la creación de un sistema de calidad; y creación de un sistema de apoyo para subsidiar a aquellos/as que quedaron excluidos de la

educación, teniendo en vista el cumplimiento de una verdadera educación para todas las personas.

El autor también destaca que los derechos humanos en el Currículo traen consecuencias para la educación, las cuales deben ser asumidas con compromiso y responsabilidad por quienes proyectan las políticas educativas y por las personas que las practican. Así, por ejemplo, el “derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión” requiere sensibilización sobre el sentido relativo de las culturas, así como el fomento del respeto ante las diferencias, el ejercicio práctico de estas virtudes, además de otros compromisos (Gimeno Sacristán, 2007).

El Currículo es el lugar y el espacio-tiempo en el que la Educación se materializa, un recorrido formativo que se concreta en la confluencia entre tiempos, espacios, personas y tradiciones. “El Currículo resulta, así, en una práctica social que promueve en cada sujeto el conocimiento de los bienes producidos socialmente y amplía su inserción en el mundo de los procesos y de los productos culturales [...]” (Casali, Uchôa, 2023, p. 14).

Cuando la producción del Currículo está permeada por los Derechos Humanos, es decir, por el reconocimiento de los derechos fundamentales para la garantía de la dignidad humana en su totalidad, lo que incluye los derechos civiles, políticos, sociales y culturales, y por la comprensión de que estos son indivisibles, interdependientes y con pretensión de universalidad, y además bajo la perspectiva de la Interculturalidad crítica, es posible garantizar una formación estudiantil y humana orientada hacia la afirmación de las diferencias y de la diversidad sociocultural, buscando la valorización del Otro, especialmente de la alteridad negada por los procesos de colonización eurocéntrica, lo que incluye a los sujetos y grupos vinculados a las matrices negras e indígenas, constitutivas de las sociedades de América Latina.

El Currículo, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, reafirma y valora los Derechos Humanos, al problematizar las causas de la invisibilidad derivada de la colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano, 2005; Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2022); abrirse al intercambio y a la negociación mediada por el diálogo entre personas, culturas y pueblos y al establecimiento de relaciones intersubjetivas; además, al afirmar una lucha continua contra todos los procesos opresores que resultan en la negación/asimilación de pueblos, saberes y modos de vida. El Currículo, así producido, trae la noción de la diferencia al debate educativo,

cuestiona el esencialismo que caracteriza las políticas educativas y reivindica la afirmación y reconocimiento de las identidades otras.

La interculturalidad crítica, diferente de la interculturalidad relacional⁷ y funcional⁸, ampliamente difundida en Europa y en Estados Unidos, según señala Walsh (2012), propone romper con las estructuras coloniales, poniendo en evidencia las prácticas y modos culturales diversos de pensar. Se trata de un proyecto de naturaleza política, social y ética, orientado a la transformación de las estructuras de poder que aún mantienen la desigualdad, la subalternización, la inferiorización de seres, saberes y modos de vida.

El ejercicio de un Currículo crítico en diálogo con los Derechos Humanos y la interculturalidad crítica aún se presenta como un desafío que exige la superación de la lógica colonizadora y de una mirada colonizada hacia los Derechos Humanos como si fueran una tabla de salvación proveniente de Europa. En este punto, Casali (2014) aporta una serie de contribuciones para reflexionar sobre la descolonización y los derechos humanos en la educación. El autor presenta un ensayo crítico sobre la educación como afirmación y práctica de la efectivización y ampliación de los derechos humanos. Casali (2014) propone el análisis de los términos descolonización, derechos y educación desde una perspectiva etimológica.

El colonialismo deriva del verbo latino *colore*, es decir, cultivar, habitar, morar, honrar, respetar. Sin embargo, en la práctica histórica, la colonización se configuró como un proceso de explotación, dominación y casi ningún respeto. En este sentido, se vuelve fundamental la descolonización del discurso para conquistar la descolonización cultural. La noción de derecho se asocia a las ideas de leyes y buenas costumbres, vinculándose a la ausencia de errores y a la búsqueda de certeza. La Educación, por su parte, es entendida como un proceso de alteridad en el que un *otro/alter* está siempre implicado en la educación/alteración de la condición de los educandos. En líneas generales, el colonialismo es presentado como una de las formas más brutales de violación de los Derechos Humanos. “Así, la descolonización como negación de la negación equivale al acto educativo que desalieniza, emancipa

⁷La interculturalidad relacional, según Walsh (2009), trata de las relaciones entre las culturas, el contacto entre ellas, el intercambio de saberes, prácticas compartidas, valores, tradiciones culturales distintas que siempre han existido en América, ya que las culturas siempre han estado en contacto.

⁸La perspectiva de la interculturalidad funcional se basa en una visión de tolerancia frente a las diversidades, no cuestiona las desigualdades producidas en las sociedades coloniales, contribuyendo a la superioridad y dominación colonial (Walsh, 2009).

(literalmente, *ex-manu-capere*: salir-de-la-mano-del-otro) y genera autonomía” (Casali, 2014, p. 261).

Casali (2014) sostiene que lo que actualmente se denomina Derechos Humanos ya estaba presente en las tradiciones míticas de muchos y diversos pueblos. Las mitologías, por retratar en gran medida narrativas de caídas y promesas de futuras restauraciones de la justicia, la paz y la prosperidad para todos, traen en su seno la afirmación de la dignidad humana y, por lo tanto, son comprendidas por Casali como formulaciones originarias de los principales contenidos de los Derechos Humanos.

Se identifican elementos que componen los Derechos Humanos provenientes de matrices religiosas, considerando sus limitaciones y acciones equivocadas a lo largo de la historia; por ejemplo, el equilibrio difundido por el Taoísmo, ligado a la integridad de la vida y presente en la figura de la balanza como símbolo del Derecho; el Hinduismo y la producción de la idea de liberación como valor; el Jainismo y la defensa de la solidaridad y de la liberación no violenta (la *ahimsa*, de Gandhi); la compasión ante el sufrimiento del otro propia de la experiencia budista; la contribución judeocristiana de la igualdad de todos los seres humanos ante un mismo Creador, la justicia, el amor, la paz y el perdón; y el Islamismo con el principio de la caridad sobre la base de la sumisión al orden divino del mundo. Se observa, en este aspecto, que hubo contribución de las prácticas religiosas en el desarrollo de lo que hoy se conoce como Derechos Humanos.

América Latina también presenta hitos significativos en la defensa de los Derechos Humanos, como ejemplifica el líder de la Revolución Mexicana de 1910, Emiliano Zapata, al afirmar que la tierra debe pertenecer a quienes la cultivan con sus manos y que las decisiones deben ser tomadas siempre colectivamente. Finalmente, el 10 de diciembre de 1948, tuvo lugar en París la firma de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU. Al sintetizar principios de 1789 (Revolución Francesa) y de 1917 (Revolución Soviética), Casali (2014, p. 266) destaca: “Era indispensable firmar algún acuerdo que evitara la repetición de la barbarie de los campos de concentración nazis y de la explosión de artefactos nucleares, como los que destruyeron Hiroshima y Nagasaki”.

Uchôa (2021) corrobora esta discusión al citar a Santos (2014), quien pondera que la DUDH se constituye más como una derrota histórica que propiamente como una victoria de la humanidad, considerando que su pactación fue consecuencia de las violencias ocurridas en las dos guerras mundiales del siglo XX y también porque fue

producida a partir de la matriz liberal y occidental, de las sociedades metropolitanas y coloniales. Por esta razón, el autor portugués defiende enfáticamente los derechos humanos desde una perspectiva contrahegemónica, que contemple más la realidad de los pueblos del sur global y, para ello, convoca:

[...] 1) afirmación de nuevos derechos, entre ellos: derecho a la tierra, derecho al agua, derecho a la salud colectiva, etc.; 2) convocatoria de diferentes conceptos de representatividad pública, desmitificando la idea de que las minorías deben inclinarse ante las mayorías; 3) articulación de luchas que se encuentran separadas, entre ellas: lucha ambiental con la lucha de los pueblos indígenas y quilombolas, lucha por los derechos económicos y sociales con la lucha por los derechos cívicos y políticos, lucha por los derechos individuales con la lucha por los derechos colectivos, etc (Santos, 2014; Uchôa, 2021, p. 6).

Todos los Derechos Humanos (DH), es decir, aquellos que son fundamentales para la garantía de la dignidad de los pueblos, tanto los inscritos en la DUDH y en los demás pactos de la ONU y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) de 1966 (Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos; Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales) como los propuestos por Santos (2014), producen impactos en la Educación, ya que al ser un derecho, humano y social, la Educación exige la positivación de otros derechos, civiles, políticos, sociales, económicos, ambientales, culturales, etc.

Casali (2014) sostiene la necesidad de una amplia convergencia intercultural de prácticas de Derechos Humanos que converjan hacia una universalidad análoga. Tal perspectiva se fundamenta en la esperanza de que los Derechos Humanos lleguen a cumplir una función emancipadora en la Historia. En este sentido, Dussel (2007) enfatiza que los Derechos Humanos nacen de un proceso de luchas cuyos protagonistas son las propias víctimas de los colonialismos y de las exclusiones del derecho. Así, una educación descolonizada y de calidad social implica un conjunto de **precondiciones, condiciones, prácticas** y debe tener en cuenta un conjunto de resultados.

Precondiciones: a) el Estado de derecho; b) la democracia representativa y participativa en pleno funcionamiento; c) las políticas públicas contando con financiamiento adecuado, comprometidas con la misma democracia; d) la efectividad de estas políticas en lo que se refiere a la formación inicial y continua de los profesionales de la educación; e) la garantía de inserción adecuada de estos

profesionales en el sistema educativo; f) la remuneración digna de los profesionales de la educación.

Condiciones: a) la disponibilidad de infraestructura física adecuada de las escuelas, en términos de accesibilidad para todos (proximidad física o transporte gratuito), debidamente equipadas (aulas, biblioteca, laboratorios, salas de uso multifuncional, comedor, patio, canchas y equipamiento deportivo, etc.) y condiciones adecuadas de vestimenta y alimentación de los alumnos; b) un proyecto pedagógico elaborado colectivamente y en permanente implementación, con participación de la Comunidad; c) una carrera docente transparente y efectiva; d) procesos de evaluación transparentes del desempeño de los profesionales de la educación; e) una gestión democrática representativa y participativa, eficiente, eficaz y efectiva.

Prácticas: Son prácticas del Derecho Humano a una educación de calidad, entre otras: los ejercicios cotidianos del Currículo, a tiempo completo, que movilizan a todos los sujetos y recursos de la comunidad educativa (la comunidad escolar articulada con la comunidad del entorno), constituyendo un entorno educativo, en relaciones de enseñanza-aprendizaje que sean experiencias de valor vital en todas las dimensiones, para todos: cognitivas, simbólicas, estéticas, políticas, corporales e intelectuales, comunicativas, creativas, responsables, participativas, placenteras. Tales prácticas deben ser experiencias de descubrimiento y construcción colectiva, integrada e interdisciplinaria de conocimientos; que despierten y estimulen las potencialidades de los alumnos; que permitan a la comunidad educativa ser también una comunidad aprendiente en permanente desarrollo; que respeten a cada sujeto y a cada grupo en sus identidades de género, edad, raza/etnia, condiciones físicas, mentales y psíquicas, orientación afectivo-sexual, formación y convicciones políticas (Casali, 2014, p. 275).

Este conjunto de precondiciones, condiciones y prácticas en acción culmina en la materialización de los derechos humanos desde una perspectiva intercultural, que respeta, considera, defiende y lucha por la afirmación y valorización de las diferencias y de la diversidad sociocultural negadas y victimizadas por el sistema colonial.

EDUCACIÓN PARA Y POR LA CIUDADANÍA: EL CURRÍCULO COMO ESPACIO DE DERECHO

Una Educación **para** la ciudadanía comprende que los sujetos deben ser preparados para el ejercicio de derechos y deberes en el ámbito de un Estado democrático, definiendo así su participación activa en la sociedad. A su vez, una Educación **por la** ciudadanía, presupone que los ambientes educativos, escuelas, universidades, etc., sean concebidos como espacios de derechos, en los cuales la ciudadanía se concretiza internamente mediante la positivación de derechos de los estudiantes, garantizándoles la participación plena en la vida educativa.

La primera concepción comprende la ciudadanía como un emprendimiento a ser alcanzado externamente, es decir, fuera de los espacios educativos. La segunda, a su vez, concibe que tales espacios son lugares de ciudadanía, lo que implica la necesidad de una gestión democrática, que garantice la participación de toda la comunidad educativa en los órganos colegiados y en las instancias deliberativas.

La Educación, como derecho objetivo garantizado por la Constitución Federal de 1988, se materializa en las prácticas curriculares, las cuales necesitan ser promovidas **por el** ejercicio de la ciudadanía. Considerando que el Currículo constituye un espacio de producción de identidades socioculturales, se impone que este se comprometa con la construcción de una sociedad cada vez más democrática.

Como forma de ejemplificar el ejercicio de la educación para y por la ciudadanía, se destacan las Ocupaciones de Escuelas ocurridas en varios estados del país, teniendo su mayor fuerza entre los años 2015 y 2016, sobre todo en el estado de São Paulo. Como evidencian Uchôa, Chacon y Vilella (2019), las ocupaciones materializan el proceso de participación con el ejercicio de voz activa de los estudiantes en la lucha por asegurar la calidad, acceso y permanencia en el sistema de educación pública y, además, como voz que debería ser escuchada en los procesos de toma de decisiones de las decisiones políticas.

A modo de contextualizar las ocupaciones:

El 23 de septiembre de 2015, un reportaje del periódico Folha de São Paulo anunció un plan del Gobierno del estado de São Paulo, entonces liderado por Geraldo Alckmin, para implementar una política de reorganización de las escuelas estatales. La medida implicaría, entre otros cambios, el cierre de 94 escuelas y la reestructuración de otras 754 unidades, que pasarían a tener un ciclo único. En los días que siguieron al anuncio, hubo declaraciones de sindicatos de profesores y de la Secretaría de Educación del Estado, algunas notas oficiales con intentos de aclaración y un escenario que evidenció, antes de cualquier juicio sobre el contenido de la reforma, una grave laguna en la capacidad de comunicación y diálogo del gobierno con la escuela, en especial con los estudiantes. Según números divulgados por la prensa, y confirmados por la Secretaría de Educación, cerca de 311 mil alumnos y 74 mil profesores serían directamente afectados por los cambios. Inconformes con las propuestas y con la ausencia de diálogo en su formulación e implementación, un grupo de estudiantes de secundaria de SP inició una serie de manifestaciones, que fueron creciendo en número e impacto. Inicialmente, los estudiantes salieron a las calles. Se informa de cerca de doscientos actos de protesta entre finales de septiembre y principios de noviembre de 2015, en la capital y en el interior (Uchôa; Chacon; Vilella, 2019, p. 157).

Este importante fenómeno social promovido por las víctimas de una negación curricular se configura como una práctica curricular crítica, en la cual el currículo es concebido como un espacio de afirmación del derecho a ser más, en la acepción de Freire (2015, p. 72): “Los oprimidos, en los diversos momentos de su liberación, necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de ser más”. Ramacciotti (2010) observa que la perspectiva freireana reconoce que la naturaleza humana puede ser condicionada y programada por factores sociales y culturales, pero no rígidamente determinada por estructuras o principios innatos. La autora destaca que la praxis de Paulo Freire se fundamenta precisamente en la posibilidad de transformación de la realidad social y en la construcción de un proyecto educativo orientado hacia la emancipación humana. “En esta perspectiva, mujeres y hombres construyen su existencia; se convierten en autores y testigos de su historia” (Ramacciotti, 2010, p. 21).

Por lo tanto, la educación para los Derechos Humanos debe ser concebida como un proceso que no se limita a la transmisión de contenidos dirigidos a esta temática, sino que se estructura de manera integral, articulando forma y contenido desde una perspectiva crítica. Esta integración es una condición necesaria para la superación de las indiferencias sociales y de las diversas formas de exclusión social y cultural que impiden la interculturalidad. En este contexto, las ocupaciones de escuelas potencian esta discusión en la medida en que también se convirtieron en una posibilidad de convivencia con las diversidades y multiculturalidades.

En su Tesis Doctoral, Chacon (2021) presenta un análisis del movimiento estudiantil de ocupación de las escuelas públicas (2015-2016) en el estado de São Paulo y enfatiza que la discusión curricular está presente en cada momento de las ocupaciones, en la medida en que surge constantemente la pregunta: “¿De quién es la escuela?”. Existen muchos matices presentes en este movimiento histórico y, en diálogo con la propuesta de este artículo, cabe destacar que en las ocupaciones hay una movilización que formula una crítica al sistema educativo tomado por una narrativa única y, en diálogo con Dussel (2007), sostiene que en las ocupaciones existe un verdadero proceso educativo en un sistema pedagógico más allá del eurocentrismo, una educación orientada por principios ético-normativos pluriculturales.

La educación, en este sentido, debería estar orientada por:

[...] en los principios ético-normativos pluriculturales, una educación técnica y económica apropiada para el propio grado de desarrollo, que debería ser autónomo y en primer lugar autocentrado, para luego

poder competir con alguna posibilidad de éxito. Debería ser una educación en la solidaridad con los más necesitados, los que son víctimas del actual sistema ecológico, económico y cultural, los más pobres. Solidaridad que supera la mera fraternidad de la Revolución burguesa. Solidaridad con las víctimas de las instituciones que deben transformarse (Dussel, 2007, p. 146).

La educación en forma y contenido alineada con los Derechos Humanos solo es posible cuando se da de manera horizontal, en diálogo y abierta a las diversas expresiones culturales que forman la sociedad, siendo la solidaridad la base que garantiza una mirada hacia el otro en sus más variadas formas de ser y estar en el mundo. Las diferencias deben estar en el centro de las acciones curriculares que evocan críticas comunitarias promoviendo una “educación en la que los procesos históricos se relacionen con la vida concreta de las personas, pero no desde una perspectiva individualista y de emancipación solo del sujeto” (Chacon; Nunes; Martins, 2025, p. 221).

CONSIDERACIONES PARCIALES

La educación, cuando está orientada por los Derechos Humanos, impone al currículo la necesidad de desarrollar contenidos que posibiliten la creación de relaciones sociales basadas en la dignidad y en la valoración de la interacción humana, como destacan Silva, Basílio y Menezes (2024). En este horizonte, la educación intercultural crítica asume un papel central al promover la interrelación entre las personas y sus diferentes grupos culturales, emprendiendo una lucha perenne contra la ruptura de las estructuras de poder que perpetúan desigualdades y menosprecian a las personas, saberes y modos de vida (Walsh, 2009).

A partir de estas premisas, se entiende que la Educación, como derecho fundamental y condición para la realización de los demás derechos, debe ser garantizada bajo condiciones que promuevan el pleno ejercicio de la ciudadanía, es decir, a partir de contenidos que desencadenen una formación integral en la forma y en el contenido.

Las prácticas curriculares, en este sentido, deben estar orientadas **por el** ejercicio de la ciudadanía, concibiendo el Currículo como un espacio privilegiado de afirmación de derechos, lo que supone una gestión educativa efectivamente democrática, en la cual los estudiantes puedan participar de forma activa y crítica en los procesos de toma de decisiones. Esta participación no se restringe al ámbito

escolar, sino que constituye una condición para la formación ciudadana y democrática, capaz de ampliar la efectividad de los derechos en las demás esferas de la vida en sociedad.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília: Presidência da República, [1992]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARBONARI, Paulo César. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (org.). **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: Andhep; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. p. 152-163.

CASALI, Alípio Márcio Dias. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 53/1, p. 259–279, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1617>. Acesso em: 17 jan. 2026.

CASALI, Alípio Márcio Dias; PEREIRA, Sueli Borges. O Reconhecimento mútuo como conceito e como política curricular. *In*: CASALI, Alípio Márcio Dias; CASTILHO, Suelly Dulce de (orgs.). **Diversidade na educação: implicações curriculares**. São Paulo: Educ, 2016. p. 19-39.

CASALI, Alípio Márcio Dias; CASTILHO, Suelly Dulce de (orgs.). **Diversidade na educação: implicações curriculares**. São Paulo: Educ, 2016.

CASALI, Alípio Márcio Dias, UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Currículo e Fronteiras: intertextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e58786>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CHACON, Jerry Adriano Villanova; NUNES, Hugo; MARTINS, Luis Paulo. Cabo Verde e Brasil: uma educação para além dos colonialismos. *In*: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de; NETO, João Clemente de Souza (orgs.). **Cabo Verde no imaginário brasileiro**. São Paulo: Feusp, 2025. p. 220-235. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1751/1598/6432>. Acesso em 18 de jan. 2026.

CHIZZOTTI, Antonio. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-19, e-19288, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoem-questao/article/view/19288/12485>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de Política**. São Paulo: Expressão Popular /Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GENRO; Maria Elly Herz; ZITKOSKI, Jaime José. Educação e direitos humanos numa perspectiva intercultural. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 237-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/840/0>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GIMENO SACRISTÁN, José. Proposta de diretrizes para o desenvolvimento do currículo baseado no direito à educação. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 133-152.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 jul. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos. **A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital**: aproximações. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquiv o=11091. Acesso em: 26 ago. 2025.

SILVA, Cristóvão Teixeira Rodrigues; BANDEIRA, João Adolfo Ribeiro; MENEZES, Antonio Basilio Novaes Thomaz de. Educação para uma Cultura de Direitos Humanos: compartilhamento intersubjetivo de valores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698-35867>. Acesso em: 01 ago. 2025.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Educação em Direitos Humanos e Educação Intercultural: apontamentos e aproximações freireanas. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/44454>. Acesso em: 01 out. 2021.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Educação e direitos humanos: um diálogo em defesa da dignidade humana. *In*: BOTTEGA, Clarissa *et al.* **Educação e Direitos**. Vol. 1. Deerfield Beach: Pembroke Collins, 2022. p. 336-350.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova; VILELLA, Mariana. As ocupações escolares de 2015 e 2016 pela leitura da Ética da Libertação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 156–174, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/42967>. Acesso em: 18 jan. 2026.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala, 2009. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>. Acesso em: 11 de set. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 11 de set. 2025.