Interculturalidad, conocimiento y poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana

Lucy Trapnell (con Albina Calderón y River Flores).
Lima: Instituto del Bien Común, 2008, 125 pp.

Desde una aproximación epistemológica orientada a identificar los procesos de construcción de conocimientos dentro de una propuesta intercultural, durante cinco meses dos docentes del pueblo asháninka egresados del FORMABIAP, River Flores y Albina Calderón, junto con Lucy Trapnell, profesora de esa casa de estudios, desarrollaron una investigación-acción con el propósito de identificar las relaciones que se establecen entre los conocimientos de los pueblos indígenas y el conocimiento occidental científico en los procesos de construcción y transmisión de aprendizajes en las áreas Personal Social y Ciencia y Ambiente en las aulas de clase.

El desarrollo de esta experiencia tenía como objetivos promover en los maestros un proceso de reflexión crítica sobre su práctica, así como recoger elementos para aportar en el proceso de revisión de las propuestas curriculares (de formación docente y educación primaria) de FORMABIAP. La metodología asumió la relación entre co-investigadores como un proceso conjunto de construcción de conocimiento en el cual el investigador externo aporta en el proceso de autorreflexión crítica de los maestros de aula.

La investigación parte (capítulo uno) de ***cuestionar el carácter objetivo y neutro del conocimiento,*** entendiéndolo más bien como ***un producto cultural*** que es construido por un determinado sector, a través de procesos selectivos de contenidos, formas de aprender, lógicas e interpretaciones de los hechos, los cuales orientan las interacciones en el aula. En este proceso —se afirma— ***el sistema educativo reproduce la visión jerarquizada del saber,*** según la cual existen conocimientos superiores, universales, válidos y otros generalmente locales invisibilizados. Para el caso de la escuela en el Perú, ello supone la persistencia de ***enfoques y prácticas que perpetúan un orden jerárquico donde el conocimiento científico occidental es hegemónico respecto de otros*** de menor importancia. Según la investigación, ello legitima el poder vigente porque da soporte al ***statu quo.***

Desde el estudio se asume a las escuelas como instituciones sociales, políticas y culturales participantes en la construcción de discursos y significados desde los intereses de determinado grupo; sin embargo, se les reconoce la posibilidad de constituirse en lugares para la elaboración de nuevos discursos y prácticas alternativas, razón por la cual la investigación se aproxima a la forma cómo las instituciones educativas reproducen el conocimiento hegemónico —develando en este proceso los conocimientos subyugados— e identifica la acción de docentes con herencia cultural indígena en el intento de aportar a propuestas educativas interculturales. En la experiencia participaron las instituciones educativas de Impitato Cascada y Palmacocha ubicadas en el Bajo Perene, con docentes y niños del pueblo indígena asháninka (capítulo dos).

Durante el proceso de investigación se identifican los insumos que ambos docentes han recibido durante su formación como maestros (capítulo tres). Se nos presenta la propuesta de formación del FORMABIAP y sus apuestas más importantes. FORMABIAP se define como un programa más intercultural que bilingüe, ***por considerar que el problema mayor de la educación en los pueblos indígenas no era el de las lenguas sino el papel que se había asignado a la escuela como mecanismo de dominación ideoló-***

gica. La finalidad de FORMABIAP, entonces, era formar jóvenes ***que cambiaran una escuela orientada a civilizar y castellanizar a los pueblos indígenas por otra que afirmara el respeto de su herencia cultural y su potencial para el futuro***. En este marco, la incorporación del conocimiento indígena en la formación docente y en el nivel primaria se planteó desde lo que ellos llamarían "articulación del conocimiento indígena y el conocimiento occidental", que suponía abordar un tema desde dos perspectivas: los conocimientos de cada pueblo y la académica, escolar. Si bien esta estrategia permitía recoger los conocimientos indígenas, éstos eran considerados como un punto de partida en un proceso que se enriquecería con el aporte del conocimiento científico occidental. Hecho que fue revisado al tomar conciencia FORMABIAP de cómo esta estrategia afirmaba la jerarquía y relación de poder existente entre ambos tipos de conocimientos.

El texto presenta también las alternativas que los maestros desarrollan a lo largo de la investigación (cuarto capítulo). Al principio los conocimientos indígenas eran considerados como el punto de partida o los "conocimientos previos", y se los reducía a unos cuantos minutos al empezar la jornada; luego se introducían contenidos "universales" extraídos del libro de texto, finalizando con un resumen escrito solo en castellano que dejaba fuera los conocimientos de su pueblo. Como parte de la investigación se desarrolla un proceso de reflexión crítica sobre el limitado espacio dado al conocimiento asháninka y su posible impacto en la afirmación del valor cultural de lo propio, así como en la superioridad del conocimiento hegemónico. Esta constatación llevó a los maestros a diseñar tres nuevas propuestas para lograr un mayor equilibrio entre los dos tipos de conocimientos. Las dos primeras plantean dos fases: una para los conocimientos locales y otra para los científicos occidentales, diferenciándose en que la primera solo incluye la sistematización de los últimos, en contraposición a la segunda, que propone la comparación de ambos integrándolos a la sistematización final. La tercera opción plantea tratar solo un tipo de conocimiento por sesión.

Se aborda también el tratamiento que los docentes le han dado al discurso hegemónico y a los discursos locales (capítulo cinco). En la visión de los pueblos indígenas los humanos y no humanos (plantas, animales, fenómenos atmosféricos) se relacionan entre sí desde una perspectiva holística de sociedad interdependiente, basada en el respeto e intercambio con diferentes seres que trascienden a las personas. La ciencia occidental, por otro lado, considera a la naturaleza como una realidad única, regida por leyes universales, que puede ser conocida por el ser humano (sociedad) a través de sus sentidos. Esta separación entre naturaleza y sociedad es un aspecto central en la organización del currículo y en el discurso pedagógico de las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente. Según el texto, los indígenas consideran que detrás de este mundo existe otro, visible solo para los shamanes (y quienes poseen conocimiento) en el cual las plantas, árboles y peces mantienen su forma humana. ***Durante la investigación se pudo apreciar que la creencia en el mundo invisible sigue siendo un tema central en el pensamiento y conversación cotidiana de comuneros y niños asháninkas***. De ahí la urgencia de responder desde los procesos de enseñanza-aprendizaje a la existencia de estas diferentes formas de entender la realidad tomando distancia de modelos conceptuales de la cultura dominante en los que se ha sustentado la formación de los docentes hasta hoy.

El sexto capítulo presenta las visiones sobre la escuela, el conocimiento y el papel de los docentes. El estudio da cuenta de que ambos maestros comparten una visión de escuela al servicio de los intereses de los pueblos indígenas que, además de promover el desarrollo de capacidades básicas, fortalezca la identidad de los niños y la valoración de la lengua y cultura de sus pueblos. Explora las diferentes visiones sobre el aprendizaje de los conocimientos indígenas en la escuela que poseen los maestros involucrados en la experiencia, llevando la discusión al ***qué significa incorporar el conocimiento indígena en la escuela.*** Promueve así una necesaria y pendiente discusión en el país acerca de qué aspectos del conocimiento indígena ***se pue-***

den aprender/compartir en el espacio escolar desde dos perspectivas complementarias: una de afirmación de la herencia cultural y otra de cuestionamiento a la escuela por pretender ser la institución transmisora de conocimientos universales y neutros. Llama la atención sobre un aspecto clave en las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB): los límites de una práctica educativa que solo incorpora elementos de la cultura indígena que, si bien cuestiona el monopolio de los conocimientos hegemónicos, no utiliza en el proceso el potencial de desarrollo de la conciencia crítica desde la escuela. Hacerlo supondría otorgarle al docente un rol profesional transformador más allá del de transmisor de conceptos y datos.

Las conclusiones que Lucy Trapnell alcanza están redactadas a modo de desafíos, señalando entre los primeros *el desarrollo de prácticas educativas interculturales que cuestionen la imposición de conocimientos y valores de la tradición cultural y abran espacios para la introducción de otros conocimientos, valores y visiones sobre la realidad.* También menciona, entre otros, el que las experiencias que pretenden dar voz a los conocimientos subyugados puedan *formar parte de una estrategia más global orientada a la formación de jóvenes con capacidad de analizar la problemática de su medio e incidir en él*, haciendo la diferencia en que *una cosa es tener una propuesta culturalmente pertinente y otra formar pensadores críticos.*

Con el informe queda claro una vez más el potencial de la investigación-acción en la reflexión crítica y en la transformación de las prácticas —aun cuando los docentes puedan no haber llegado a cuestionar la jerarquía de los conocimientos—. El análisis y la reflexión entregados a través de este estudio constituyen sin duda un valioso aporte no solo para la revisión de los objetivos y estrategias de FORMABIAP, sino también para revisar las propuestas nacionales en EIB sobre todo en la formación docente, ayudándonos a transitar más allá de lo didáctico hacia una perspectiva político- pedagógica.

Liliam Hidalgo Collazos
Tarea

La educación en los tiempos del APRA
Balance 2006-2009

RICARDO CUENCA PAREJA (COORDINADOR)
PATRICIA AMES RAMELLO
SUSANA CÓRDOVA ÁVILA
LUIS GUERRERO ORTIZ
MANUEL IGUIÑIZ ECHEVERRÍA
FANNI MUÑOZ CABREJO
JOSÉ RIVERO HERRERA
TERESA TOVAR SAMANEZ
LUCY TRAPNELL FORERO
VIRGINIA ZAVALA CISNEROS

Foro Educativo
Calle Luis Manarelli 1100, Magdalena del Mar. Lima 17, PERÚ. Teléfono: 264 0607
Internet: www.foroeducativo.org