

# Algunas reflexiones en torno al enfoque intercultural del Diseño Curricular Nacional

Presenta un análisis crítico del Diseño Curricular Nacional a partir de dos propósitos de la Educación Básica Regular, y reflexiona en torno a cuán intercultural es, más allá de los enunciados encontrados en la propuesta curricular al 2021. Sostiene que no es posible construir una propuesta intercultural si se mantienen enfoques en los que persiste un orden jerárquico y hegemónico de un conocimiento que subordina a los otros.

---

**LUCY TRAPNELL**  
*Educadora*

---

A principios de marzo de este año, un docente asháninka, especialista bilingüe en una Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la selva central, me comentó que había encontrado varias menciones a la interculturalidad y el bilingüismo en el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (DCN-2009), y que las había copiado en un archivo para que lo ayudasen a sustentar y defender su opción por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ante sus colegas de la UGEL. Le pregunté si el currículo realmente le parecía intercultural y respondió que no podía afirmar que lo fuera sin realizar un análisis más profundo de sus distintos componentes. Sin embargo, insistió en que, por el momento, le servía para

fundamentar el derecho de los pueblos indígenas a una educación intercultural y bilingüe en un medio en el cual otros funcionarios la seguían considerando un atraso.

Si bien la posición del especialista bilingüe resulta absolutamente razonable, considero que es imprescindible dar un paso más y reflexionar sobre cuán intercultural es realmente el DCN. Desde una perspectiva de interculturalidad crítica que analiza la manera cómo se legitiman determinadas formas de conocer e interpretar la realidad y se invisibilizan otras, considero que podría ser ingenuo y hasta contraproducente dejarse llevar por las apariencias de un currículo que afirma su respeto a la diversidad por medio de algunas ideas estratégicamente ubicadas en diferentes secciones, mientras mantiene su opción por una propuesta educativa que prioriza una forma de entender la realidad y conocerla y “nos vuelve sordos frente a otras maneras de estructurar el mundo” (MacCormack, 1980: 21).



En este artículo planteo algunas reflexiones sobre este tema. Por razones de espacio, me baso solo en el análisis de dos de los once “Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021”. Este ejercicio me permite ir más allá del discurso políticamente correcto a favor de la interculturalidad, que el Ministerio de Educación ha utilizado a lo largo de la última década, e identificar en qué medida ha tomado distancia del paradigma hegemoneizante que ha caracterizado a la educación en el Perú y en el continente.

### ALGUNAS DECLARACIONES ALUSIVAS A LA INTERCULTURALIDAD

El DCN presenta varias menciones a la diversidad humana, cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país, y a la necesidad de una educación que fomente el conocimiento y el respeto de las diversas culturas. Su presentación alude a la necesidad de un currículo “inclusivo, significativo, que responda a la diversidad socio cultural y a las exigencias del siglo XXI”. Su introducción reafirma esta idea al señalar que el DCN:

“ [...] fomenta el conocimiento y respeto de las diversas culturas de nuestro país y del mundo, reconoce la necesidad imperiosa por convertir el contacto entre las culturas en una oportunidad para aprender y aportar desde nuestras particularidades.

Hay que llegar a la práctica intercultural, fomentando el diálogo intercultural, reconociendo el dinamismo y permanente evolución de cada cultura” (MED, 2008: 11).

En la sección referida a la organización de la Educación Básica Regular, el DCN retoma los fines de la educación peruana planteados en el artículo 9.º de la Ley General de Educación:

“ Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

“ Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado”.

Esta atención a la diversidad se reitera en el capítulo referido a principios psicopedagógicos. Todas estas alusiones a la

diversidad social y cultural del país y otras que no he podido citar por falta de espacio son importantes y demuestran algunos avances en el discurso educativo. Sin embargo, debemos recordar que, como señala Walsh (2001):

“[...] el problema no es simplemente el reconocer la pluralidad sino también el descolonizar (y en sí politizar) el conocimiento porque es ello lo que ayuda a estructurar, legitimar y justificar el poder dominante y la subalternidad. Eso requiere una desconstrucción de los regímenes de verdad, al conjunto de representaciones que (re)producen y las articulaciones de poder presentes dentro de ellos, tanto en sus ideologías locales como universales/globales. También requiere una (in)corporación de formas alternativas y distintas de concebir, producir y utilizar ‘conocimientos’, al poder centrar nuestras preguntas iniciales: ¿qué conocimiento(s)? ¿conocimiento de quién? ¿conocimiento para qué? y, ¿conocimiento para quiénes?”.

### DISCURSO HEGEMÓNICO VS. DISCURSOS SUBORDINADOS

Y es precisamente en relación con este punto que encontramos vacíos en el DCN. Una evidencia de la visión “colonizada” del conocimiento que mantiene el DCN se encuentra en la explicación de los 11 principios que orientan la educación peruana hasta 2021, que Guerrero (2009) sintetiza de la siguiente manera:

“En el 2021 todos los que concluyan el colegio exhibirán una sólida autoestima y dominarán a plenitud la lengua escrita, tanto la materna como el castellano y el inglés, sabrán razonar lógicamente, manejarán métodos de resolución de problemas y sabrán pensar científicamente, serán jóvenes críticos capaces de expresar sus pensamientos, sentimientos, opiniones e inquietudes en el ejercicio de sus derechos ciudadanos, valorarán la biodiversidad del país, demostrando conciencia ambiental y capacidad de gestión de riesgos, así como capacidad productiva, innovadora y emprendedora, hábitos saludables de vida, creatividad, capacidad de innovación, apreciación y expresión a través de las artes, las humanidades y las ciencias. Dominarán también las modernas tecnologías de información y comunicación, sobre todo el lenguaje digital”.

Como señala Guerrero, es encomiable que el Estado se proponga logros tangibles que deberá alcanzar en poco más de una década. Sin embargo, desde un enfoque

intercultural, abierto al reconocimiento y respeto de diferentes maneras de entender la realidad y conocerla, es necesario reflexionar sobre cómo se ha planteado y sustentado cada propósito. Considero que este ejercicio es particularmente importante en la medida en que, según señala el DCN, los 11 propósitos “traducen las intenciones pedagógicas del sistema educativo peruano” y “le dan cohesión y orientan la formación”. Además, sostiene que “las instituciones educativas a nivel nacional deben garantizar [estos propósitos] en resultados concretos a la sociedad”. Aunque estas afirmaciones dan por hecho

que estos 11 enunciados están más allá de cualquier discusión, creo que son perfectamente discutibles, como explico a continuación.

El primer principio plantea el desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética en el Perú, y reconoce la existencia de diferentes maneras de pensar e interpretar el mundo.<sup>1</sup> Y aun cuando este planteamiento podría considerarse como un avance importante,

al leer los otros principios uno cae en la cuenta de que el reconocer esta pluralidad de visiones no necesariamente implica valorarlas. Esto es muy claro en relación con el enfoque que ha orientado la redacción de los principios referidos a la comprensión y acción en el mundo, y a la comprensión del medio natural y su diversidad, por citar solo dos:

“Propósito 5: Desarrollo del pensamiento matemático y de la cultura científica y tecnológica para comprender y actuar en el mundo.

“El razonamiento lógico, el aprendizaje de conceptos matemáticos, los métodos de resolución de problemas y el pensamiento científico son desarrollos imprescindibles para los estudiantes, quienes requieren una cultura científica y tecnológica para la comprensión del mundo que los rodea y sus transformaciones.

<sup>1</sup> Este reconocimiento también se evidencia en la sección “Caracterización del niño de educación inicial”, en la que se plantea: “No olvidemos que el pensamiento de los pueblos andinos y amazónicos se ha desarrollado en íntima interrelación con la naturaleza. Su racionalidad en el manejo y ocupación del espacio es diferente a la urbana. En comunidades quechua y aymara, por ejemplo, se enseña a convivir con la naturaleza, la tierra es respetada y esencial para la vida, como lo es el bosque o monte para los amazónicos” (MED, 2008: 60).

“ La institución educativa, mediante las matemáticas, las ciencias y la tecnología, favorece el rigor intelectual propio del razonamiento y la investigación. Ofrece a los estudiantes experiencias enriquecedoras para el desarrollo de sus capacidades y actitudes científicas, así como la adquisición y aplicación de conocimientos científicos naturales y tecnológicos, teniendo como sustento conceptual el dominio de la matemática como ciencia formal.

“ El desarrollo del pensamiento matemático y el aprendizaje de las ciencias naturales contribuyen decisivamente al planteamiento y solución de problemas de la vida” (MED, 2008: 25).

Habría que preguntarse si se puede considerar como intercultural un planteamiento que solo reconoce el valor de la ciencia occidental e invisibiliza la existencia de otras formas de acceder al conocimiento y de interpretar la realidad. También sería útil conocer la relación entre este propósito y la idea de que el DCN “reconoce la necesidad imperiosa por convertir el contacto entre las culturas en una oportunidad para aprender y aportar desde nuestras particularidades” (MED, 2008: 11).

“ Propósito 7: Comprensión del medio natural y su diversidad así como desarrollo de una conciencia ambiental orientada a la gestión de riesgos y el uso racional de los recursos naturales en el marco de una moderna ciudadanía.

“ Permite la comprensión de la naturaleza a partir de la indagación y la investigación de la complejidad y las transformaciones de nuestro planeta y los seres que lo habitan. Todo ello, para preservar el equilibrio entre la naturaleza y la sociedad, los recursos naturales y los espacios saludables que permitan el desarrollo sostenible y el mejoramiento de la calidad de vida en la actualidad y en el futuro.

“ La institución educativa promueve que los estudiantes manifiesten su curiosidad, exploren, se motiven a hacer preguntas, a buscar respuestas; desarrollen su capacidad para analizar, reflexionar, innovar y evaluar los procesos de la naturaleza; permitiéndoles generar explicaciones acerca del mundo en el que viven, basados en el conocimiento y en sus propias observaciones y experiencias.

“ La construcción reflexiva de conocimientos acerca de las interacciones e interdependencias sociales, ecológicas y geográficas que ocurren en el contexto local, regional, nacional y mundial permite el desarrollo de una conciencia ambiental; caracterizada por la actitud de prevención e iniciativa antes, durante y después de desastres originados por las consecuencias de la acción humana o por efectos de procesos naturales. Esta capacidad de gestión de riesgos constituye un aprendizaje fundamental para el desarrollo de la conciencia ambiental” (MED, 2008: 27).

El propósito 7 se sustenta en una concepción de la naturaleza como un recurso puesto a disposición del hombre, que puede ser conocido gracias a los avances de la ciencia y explotado para lograr el progreso y el desarrollo. Esta aproximación y el dualismo hombre-naturaleza que se deriva de ella son, a su vez, aspectos medulares del discurso pedagógico del DCN. Sin embargo, esta visión desintegrada de la realidad e instrumental de la naturaleza, se opone a la visión holística que manejan los pueblos indígenas y entra en franca contradicción con la visión filial y de crianza recíproca que fundamenta su relación con la naturaleza, como explican Rengifo y Oxa:

“ La naturaleza habla, está animada y se requiere el respeto y cariño para relacionarse con ella armónicamente, no desde





una perspectiva objetivizante que la considera como un recurso” (Oxa, 2008: 33).

“ La relación con la naturaleza en los pueblos andinos no es confrontacional sino filial, y la perspectiva de la vida se asienta en una relación de crianza recíproca [...]” (Rengifo, 2004: 24).

### ALGUNOS RETOS PENDIENTES

Con estos ejemplos he querido poner en evidencia que no basta incluir algunos planteamientos a favor de la diversidad social y cultural, y afirmaciones referidas a la existencia de diferentes visiones de la realidad, para lograr que un currículo tenga enfoque intercultural. Sos-tengo que no se puede avanzar en la construcción de una propuesta intercultural si no se hace el esfuerzo por identificar los enfoques que siguen perpetuando un orden jerárquico, que acentúa el conocimiento hegemónico (científico occidental) y subordina a los “otros”, y si no se proponen alternativas frente a ellos. Esto implica una revisión exhaustiva y crítica de las diferentes secciones y capítulos del DCN, no una adecuación o adaptación a contextos locales y regionales desde la perspectiva que ofrece la diversificación. Antes de diversificar es necesario interculturalizar el currículo nacional (véase Trapnell, 2008). Diversificar supone aceptar la intencionalidad del currículo oficial, y éste es precisamente el punto que debe ser puesto en cuestión desde un enfoque intercultural que nos exige, entre otras cosas, abrírnos a la existencia de diferentes maneras de concebir el mundo, el aprendizaje, el conocimiento y a las personas. 

### REFERENCIAS

Guerrero, Luis; 2009; “LAS ONCE NUEVAS PROMESAS DEL CURRÍCULO: ¿SEGUNDA OPORTUNIDAD?” Leído en [educhevere.blogspot.com/2009/03/las-once-nuevas-promesas-del-curriculo](http://educhevere.blogspot.com/2009/03/las-once-nuevas-promesas-del-curriculo).

MacCormack, Carol P.; 1980; “Nature, Culture and Gender: a Critique”. En Carol MacCormack y Marilyn Strathern (editores); NATURE, CULTURE, AND GENDER. Cambridge: Cambridge University Press.

Ministerio de Educación; 2008; DISEÑO CURRICULAR NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR. Lima: MED.

Oxa, Justo; 2008; “Formación docente y educación cultural bilingüe: qué necesitamos hacer”. En DOCENCIA Y CONTEXTOS MULTICULTURALES. Lima: TAREA.

Rengifo, Grimaldo; 2004; “Modernización educativa y los retos de la mediación cultural en los Andes del Perú”. En UNA ESCUELA AMABLE CON EL SABER LOCAL. Lima: PRATEC.

Trapnell, Lucy; 2008; “Conocimiento y poder: una mirada desde la EIB”. Revista ARGUMENTOS, año 2, n.º 4. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Walsh, Catherine; 2001; “¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano”. En COMENTARIO INTERNACIONAL, revista del Centro Andino de Estudios Internacionales, año 2. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional.