

¿Avanzando hacia la construcción de un currículo nacional intercultural para la Educación Básica?

En este artículo se reflexiona sobre cuánto se ha avanzado en la construcción de un Currículo Nacional intercultural para la Educación Básica. Para la autora, la visibilización de la diversidad es un avance; asimismo, sostiene que el proceso de construcción de un currículo intercultural implica aceptar la existencia de distintas visiones.

Moving towards the construction of an intercultural national curriculum for basic education?

The article looks at how much progress has been made in constructing an intercultural national curriculum for basic education. For the author, the visibility of diversity is progress. She also maintains that the process of building an intercultural curriculum involves accepting the existence of different views.

LUCY TRAPNELL

Antropóloga y educadora, co-fundadora del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP). Consultora en temas de educación intercultural bilingüe con especial énfasis en temas de formación docente.

PALABRAS CLAVE:

Diversificación, interculturalidad, currículo intercultural, Educación Intercultural Bilingüe, diálogo de saberes.

Hace más de una década se empezaron a señalar los límites de la diversificación curricular para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), al advertir que “más allá del enfoque de interculturalidad o la estrategia adoptada, todos los programas de EIB habían quedado atrapados en la diversificación de diseños curriculares básicos monoculturales en su concepción, estructura y objetivos” (Trapnell, 2008: 1). Fue así cómo, desde la EIB, se planteó la necesidad de un currículo nacional intercultural. Hoy en día esta preocupación trasciende el campo de la educación desde y para los pueblos originarios. Es innegable la necesidad de un currículo inclusivo de la diversidad que sea coherente con el enfoque de “interculturalidad para todos” planteado en la Ley General de Educación.

La gran interrogante es cuánto hemos avanzado en la construcción de un currículo nacional intercultural para la Educación Básica. En un intento de responder a ella, en este artículo analizo el Currículo Nacional de la Educación Básica aprobado el 2 de junio del 2016 mediante Resolución Ministerial N.º 281-2016, a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo aborda el currículo la diversidad sociocultural y lingüística que nos caracteriza como país?, y ¿en qué medida ofrece condiciones para el diálogo de saberes en la educación?

Un primer avance del Currículo Nacional tiene que ver con la visibilización de la diversidad. En efecto, el reconocimiento del Perú como un país diverso, poblado por grupos socioculturales que han generado diferentes formas de vida, cosmovisiones y conocimientos, está presente en varias de sus secciones. De hecho, en el acápite referido a las tendencias sociales actuales que cuestionan la forma cómo la Educación Básica ha venido cumpliendo su rol, se plantea “el reconocimiento y revaloración de saberes de diversas culturas reconocidos como saberes ancestrales que no siempre coinciden con el conocimiento generado en la modernidad”. Además, se acepta que esta corriente y la aceleración masiva de producción de conocimientos “no ha encontrado todavía el punto de equilibrio que les permita establecer complementariedades a partir de un diálogo de conocimiento que facilite el tratamiento de desafíos comunes que plantea la realidad presente y a los que se precisa responder como sociedad” (Minedu, 2016: 5). De igual manera, el Currículo Nacional reconoce la existencia de 47 lenguas originarias y la necesidad de un tratamiento diferenciado para quienes tienen una lengua materna indígena y el castellano como segunda lengua.

Asimismo, el perfil del egresado de la Educación Básica contiene varias indicaciones y explicaciones referidas a

la existencia de identidades, cosmovisiones y saberes diversos:

- En el primer rasgo del perfil, “Se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos”, se alude a la existencia de diversas identidades y de raíces históricas y culturales que dan sentido de pertenencia al estudiante.
- La existencia de saberes ancestrales se encuentra en el rasgo referido a “Indaga y comprende el mundo natural y artificial, utilizando conocimientos científicos en diálogo con saberes locales para mejorar la calidad de vida y cuidando la naturaleza”.
- La necesidad de mostrar respeto y tolerancia por diversas cosmovisiones, religiones y creencias se aborda en el rasgo “Comprende y aprecia la dimensión espiritual y religiosa en la vida de las personas y de las sociedades”.

Los enfoques transversales también reiteran algunos compromisos con la diversidad, como, por ejemplo, el enfoque de derechos, que plantea “la consolidación de la democracia que vive el país contribuyendo a la promoción de las libertades individuales y los derechos colectivos de los pueblos” (Minedu, 2016: 13).

El programa del área de Personal Social para la Educación Primaria reitera lo planteado en el perfil del egresado y en los enfoques transversales, al “poner en valor la diversidad cultural del país a través del conocimiento, la valoración y la puesta en práctica de diversos saberes tradicionales que han sobrevivido a lo largo de nuestra historia, y del reconocimiento de las cosmovisiones de los diferentes pueblos, tanto del Perú como del mundo”. Asimismo, promueve la formación de “ciudadanos interculturales que reconozcan y valoren la diversidad cultural de nuestro país y del mundo, y tengan interés por conocerla”. De igual manera: “Promueve el reconocimiento de las desigualdades entre las culturas y la búsqueda de alternativas para superarlas en los espacios en los que los estudiantes se desenvuelven y plantea el reto de superar la visión de la diversidad sociocultural como un problema para construir juntos un proyecto colectivo de sociedad, en un marco de respeto a unos valores y normas consensuados” (Minedu, 2016b: 8).

Esta apertura a la diversidad cultural y el reconocimiento de su estrecha relación con procesos de formación ciudadana es un avance indudable que debe ser comprendido a la luz de varios factores, entre los que



destacan el ingreso de los temas de interculturalidad, inclusión, derechos, género y ciudadanía en el discurso global sobre educación; la presencia de un movimiento indígena organizado que hace escuchar sus demandas para el ejercicio de sus derechos colectivos y de otros movimientos sociales que abogan por temas vinculados a derechos y género. A esto se suma el trabajo coordinado que se ha venido realizando entre las diversas direcciones del Minedu, que ha permitido, entre otras cosas, posicionar algunas de las demandas de la EIB.¹ Sin embargo, el Currículo también demuestra limitaciones en su manera de entender y abordar la diversidad, que, de alguna manera, entran en contradicción con su definición de interculturalidad, como veremos a continuación.

Un tema fundamental tiene que ver con la manera cómo se abordan los saberes ancestrales. Como ya he señalado, el Currículo Nacional 2016 reconoce la existencia de diferentes saberes y su importancia para responder a desafíos comunes, lo cual es de por sí un adelanto frente a un sistema educativo que históricamente los ha ignorado. No obstante, condiciona las posibilidades del diálogo cuando plantea que el estudiante utilizará “procedimientos científicos para probar la validez de sus hipótesis, saberes locales u observaciones como una manera de relacionarse con el mundo natural y artificial”, al explicar el punto del perfil referido al uso de cono-

cimientos científicos en diálogo con saberes locales. Al hacer esta aclaración, el Currículo le otorga a la ciencia la potestad de validar el conocimiento construido por diferentes grupos socioculturales. De esta manera afirma la jerarquía del conocimiento científico frente a otros saberes, y entra en contradicción con su definición de interculturalidad, que reconoce el carácter dinámico de las culturas y sus cambios acotando “siempre y cuando no exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna” (Minedu, 2016a:15).

Al posicionar el conocimiento científico como medio para validar el saber indígena, el Currículo Nacional se aleja de las posiciones que asumen el diálogo de saberes como “una interrelación dinámica, enriquecedora y *equitativa* entre sistemas de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales” (cursiva añadida), lo cual supone que ninguno es superior o inferior al otro y que todos permiten responder a diferentes necesidades y demandas.

Al ubicar los saberes ancestrales en una posición subordinada frente a la ciencia, el Currículo Nacional perpetúa lo que Quijano (2000) denomina la “colonialidad del saber”. A través de este concepto, él alude a la existencia de una jerarquía de saberes en la cual unos aparecen como superiores, universales y únicas fuentes válidas de conocimiento, y otros como subalternos. Esta situación es contradictoria con los postulados de un sistema educativo nacional que, formalmente, asume la valoración y respeto de la diversidad cultural como eje rector de la educación en el país.

1 Al respecto, es histórica la distinción entre lengua materna y castellano como segunda lengua para los estudiantes que tienen como primera lengua una de las 47 lenguas originarias.

Al respecto, conviene recordar la advertencia de Walsh:

“ [...] 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 deconstrucción 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?” (Walsh, 2001).

Otro tema que no podemos dejar de mencionar se refiere al tratamiento de la religión. Si bien el Currículo Nacional señala que el estudiante debe mostrar respeto y tolerancia por las diversas cosmovisiones, religiones y creencias de las personas, lo cual es un avance importante, el área de Educación Religiosa opta por la religión católica y señala que los niños y niñas que profesan una religión o creencias diferentes pueden ser exonerados de acuerdo con la ley. De esta manera el Currículo exige a la escuela de la responsabilidad de contribuir a la formación espiritual de los niños y niñas desde una visión más amplia que trascienda los límites de una religión particular.

Volviendo a la pregunta inicial sobre cuánto hemos avanzado en la construcción de un currículo nacional intercultural, a partir de todas las evidencias presentadas diría que hemos transitado de un currículo nacional que abordaba lo intercultural de manera declarativa, con alusiones específicas al concepto colocadas estratégicamente en diferentes secciones (ver Trapnell 2009), a un intento de interculturalizar el currículo, a través de la inclusión de temas referidos a identidad, ejercicio ciudadano, cuestionamiento de la discriminación y el racismo, además de alusiones a los conocimientos de los pueblos originarios, en las fundamentaciones de los programas de algunas áreas. Sin embargo, queda aún pendiente la tarea de construir un currículo intercultural nacional.² Abordar la construcción de un currículo intercultural implica abrirse a un espacio de negociación del poder en el ámbito educativo (Garcés y Guzmán, 2003). Esto involucra mucho más que reconocer la existencia de

la diversidad sociocultural y lingüística del país y sus aportes e implicancias en diferentes aspectos de la vida social.

El proceso de construcción de un currículo intercultural implica aceptar la existencia de distintas visiones de la realidad y tomar distancia frente a enfoques que buscan la “verdad única y universal”. Desde la perspectiva dialógica que propone la interculturalidad es necesario abrir la educación nacional al ingreso de diversos conocimientos y narrativas, a partir de una postura que asume al conocimiento como una construcción social y cultural y reconoce los aportes de diferentes tradiciones culturales (incluida la ciencia) para responder a diferentes necesidades y demandas, sin que esto implique establecer jerarquías. Eso aún está por hacerse. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCÉS, Fernando y S. GUZMÁN (2003). *Elementos para diversificar el currículo de la nación Quechua*. Sucre, Bolivia: s.e.

MINEDU (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu.

MINEDU (2016b). *Educación Básica Regular. Programa de Educación Primaria*. Lima: Minedu.

TRAPNELL, Lucy (2008). Conocimiento y poder: una mirada desde la EIB. *Revista Argumentos*, año 2, número 4. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

TRAPNELL, Lucy (2009). Algunas reflexiones en torno al enfoque intercultural del Diseño Curricular Nacional. *Revista Tarea* número 71.

WALSH, Catherine (2001). ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. *Boletín ICCI*, año 3, número 25. <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>

2 Me remito a la distinción que Juan Carlos Gonzales formuló en el curso “Pautas y experiencias para el diseño de un currículo intercultural” de ITACAB entre: “plantear la interculturalidad a nivel declarativo, interculturalizar el currículo y construir un currículo intercultural”.