

# CONOCIMIENTO Y PODER: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

Lucy Trapnell\*

El concepto de diversificación se empezó a utilizar en el Perú a inicios de la década de 1970, en el marco de la Reforma Educativa impulsada por el gobierno militar, con particular referencia a los niveles de primaria y secundaria. A través de este concepto, se aludía al “proceso de variación y especificación de objetivos y contenidos, así como de los métodos, materiales educativos y otros elementos del currículum de acuerdo con las necesidades y características de los educandos y de las comunidades en las distintas zonas y regiones del país” (Tincopa 1993). Casi una década después, surgió el enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB), a partir del cuestionamiento que dirigentes indígenas latinoamericanos y sus aliados hacían sobre la educación bilingüe, por entonces fundamentalmente dirigida a traducir contenidos académicos escolares a las lenguas vernáculas. En este marco, se empezó a repensar la educación indígena desde una perspectiva de descolonización cultural e ideológica (Varese y Rodríguez 1983) y se planteó la necesidad de una educación distinta que incluyera los conocimientos y valores de los pueblos indígenas (Mosonyi y Rengifo 1983). Según los planteamientos de la época, las lenguas y tradiciones culturales de diferentes pueblos indígenas serían consideradas como las formas y contenidos básicos de los procesos de educación formal. Todas las áreas temáticas del currículo oficial que necesita el niño indígena serían agregadas de manera gradual desde una perspectiva no conflictiva y no substitutiva (Mosonyi y Rengifo 1983). Esta nueva aproximación a la educación indígena demandaba cambios sustanciales en los currículos escolares. Sin embargo, no hubo propuestas concretas que permitieran visualizar cómo se podría responder a este reto.

A lo largo de los últimos veinte años, los programas de EIB existentes en el país han tratado de responder a los retos antes planteados a través de la diversificación de los currículos básicos. Estos procesos han sido abordados desde diferentes enfoques sobre interculturalidad, educación intercultural y cultura indígena. Algunos programas se han limitado a introducir ciertos contenidos indígenas en los currículos de educación primaria, educación inicial o formación docente, mientras que otros también han revisado los perfiles, competencias y capacidades de los diseños curriculares nacionales. No obstante, más allá del enfoque o estrategia adoptados, todos los programas EIB han quedado atrapados en la diversificación de diseños curriculares básicos monoculturales en su concepción, estructura y objetivos.

El propósito de este artículo es contribuir a la reflexión sobre cómo abordar el tema curricular desde un enfoque educativo coherente con la perspectiva de descolonización cultural e ideológica que dio inicio a la EIB. A partir del análisis de los alcances y límites del concepto de diversificación, planteo que aun cuando esta puede contribuir a la adecuación e innovación de los contenidos curriculares y, de alguna manera, ha permitido la incorporación de saberes locales en el trabajo escolar, la diversificación, tal y como se concibe en el Perú, no encara un tema central para la EIB: la relación entre conocimiento y poder.

## Los alcances y límites de la diversificación curricular

Según Lamas (1999:36), existen dos niveles o grados de diversificación: el de adaptación, que supone “completar o especificar parcialmente algunos elementos del currículo”, y el de rediseño, que “afecta a todos y cada uno de los elementos de la propuesta curricular oficial” (perfiles, macrocompetencias, competencias, contenidos, estrategias metodológicas, entre otros). Según esta autora, la opción por uno u otro nivel de adecuación curricular dependerá del nivel de pertinencia del currículo básico a la diversidad de contextos en los que se desarrolla el trabajo educativo. Sin embargo, sea cual fuera el nivel por el cual se opte, este proceso siempre supone adaptar una propuesta curricular oficial. Como señala Lamas,

“el respeto por los principios educativos que plantea una propuesta curricular nacional u oficial es una condición indispensable que se debe tener en cuenta en todo proceso de diversificación. Puesto que, en un país como el nuestro caracterizado por sus múltiples diferencias, el respeto por los lineamientos generales de una propuesta curricular nacional es requisito indispensable de la tan deseada «unidad en la diversidad»” (ibid: 30).

Desde esta perspectiva, al diversificar se acepta de manera incuestionable la intencionalidad, orientación general y organización del currículo básico; en otras palabras, se asume que el currículo nacional es neutro y objetivo. No se considera su carácter histórico, ni se reflexiona sobre su dimensión política y sesgo cultural. Tubino y Zariquiey cuestionan esta posición al señalar que

“la estructura curricular básica ha sido diseñada y estructurada desde la mentalidad y la cultura hegemónica. No es un currículo inclusivo de la diversidad. Para hacerlo inclusivo, es necesario interculturalizarlo...” (Tubino y Zariquiey 2005: 92).

Esta observación pone el tema del poder en el centro del debate y hace pensar en la necesidad de cambiar los términos de la discusión. Así, el trabajo curricular desde los programas EIB no debería limitarse a la adecuación o adaptación de los currículos básicos sino más bien plantearse como una negociación. En ese sentido, considero relevante el aporte de Garcés y Guzmán, para quienes

“Un currículo intercultural es un espacio en el que se negocian las prácticas, los conocimientos, los valores, la palabra, los tiempos, los espacios, las formas de hacer y la autoridad comunal. Es un espacio de negociación de poder en el ámbito educativo” (Garcés y Guzmán 2003:21-22).

Optar por la construcción de currículos interculturales supone un camino distinto al de la diversificación. Al diversificar, se suele partir de un diagnóstico de demandas y necesidades y, en los programas EIB, por lo general, también se incluye una reflexión sobre cómo debe ser la educación escolar, qué deben aprender los niños y qué se espera de su tránsito por la escuela. En el proceso de negociación de un currículo intercultural “desde y para los pueblos indígenas”, es necesario tomar mayor distancia frente a la escuela y preguntarse, como proponen Garcés y Guzmán, qué se entiende por educación, qué se quiere de la escuela desde la visión política de los pueblos indígenas, cómo se educa y qué lugar ocupa la formación escolar dentro de un proceso de educación más amplio en el que se incluyen los procesos de socialización y aprendizaje de cada pueblo.

Asumiendo que la educación intercultural acepta la existencia de distintas visiones de la realidad y se opone a conceptos racionales que buscan la “verdad única y universal”, el proceso de desarrollo de un currículo EIB también debe incluir una reflexión sobre las visiones de la realidad y del conocimiento implícitas en el Diseño Curricular Nacional (DCN) e incorporar aquellas que han sido subalternizadas. Dicho en otras palabras, debe incluir la identificación de los conceptos con los cuales se interpretan las experiencias cotidianas que se desarrollan en diferentes contextos culturales. Esto implica reflexionar sobre la existencia de otras formas de saber diferentes a las que han definido las estructuras curriculares vigentes y buscar nuevas formas de organizar el currículo, respetuosas y amables con la diversidad.

En tal sentido, recojo la propuesta de Ruiz Bravo, Rosales y Neira (2005) de revisar la noción de “saberes que se deben incluir”, para pensar más bien en “saberes con los cuales se tiene que dialogar”. Esto implica tomar distancia frente al currículo oficial y reflexionar sobre el hecho de que, detrás de su aparente organización neutra, subyacen nociones del individuo, de la sociedad, de la naturaleza, del desarrollo y de la modernidad, así como un conjunto de escisiones y separaciones que se han ido construyendo en el occidente a lo largo de muchos siglos. En las siguientes líneas me detendré en una de ellas: la oposición sociedad-naturaleza.

### **La oposición sociedad naturaleza**

La separación entre naturaleza y sociedad, construida a lo largo de la historia occidental, es un elemento central en la organización de las matrices curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo peruano. Esta aproximación y el dualismo hombre-naturaleza que se deriva de ella son, a su vez, aspectos medulares del discurso pedagógico en las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente. También lo es la idea, que tiene su origen en el relato bíblico de la creación, de que el “hombre” fue creado como un ser superior y separado del mundo natural (Bowers 2002). Esta visión desintegrada de la realidad se opone a la visión holística que manejan los pueblos indígenas. Según ella, los humanos y los no humanos (plantas, animales y fenómenos “naturales”) se relacionan entre sí a través de lo que Bowers denomina un “universo moral compartido”. Desde esta perspectiva, los pueblos indígenas amazónicos y andinos plantean una visión de lo social que trasciende a las personas y una relación de interdependencia basada en el respeto e intercambio con diferentes seres, a los cuales les atribuyen un origen humano.

Desde una perspectiva intercultural, es imprescindible reconocer que existen otras formas de entender la realidad, distintas a las que estructura el DCN, y pensar en propuestas curriculares alternativas que las incorporen. Como afirma Neira:

“Si pensamos por ejemplo en la concepción que pueden tener pueblos en la Amazonía o en los Andes, la distinción entre sociedad y medio ambiente es absurda, inclusive la noción de ser vivo. ¿Qué cosa es ser vivo? ¿Qué cosa es vida finalmente? La vida no está segmentada, no está partida, por decirlo así [...] Yo

siento, por ejemplo, que esa es una de las agresiones en el papel y en el aula, cuando a un niño o a una niña se le obliga a partir lo que ya tiene integrado”.

El área de Ciencia y Ambiente presenta a la naturaleza como una realidad única regida por leyes universales, que puede ser conocida por el ser humano a través de sus sentidos. Sin embargo, como señala Santos (2005: 12),

“los pensadores indígenas consideran que detrás de este mundo, existe otro mundo visible sólo para los shamanes y otros pocos hombres y mujeres de conocimiento, en el cual las plantas, los árboles, las aves, los peces, los insectos y los fenómenos atmosféricos siguen manteniendo su forma primordial humana”.

Durante una investigación que realicé hace un par de años en dos comunidades del pueblo ashaninka, pude apreciar que la creencia en el mundo invisible de los *maninkarite* sigue siendo un tema central en el pensamiento y conversación cotidiana de los comuneros, comuneras, niños y niñas. Muchas de las enfermedades, muertes y el fracaso en el desarrollo de ciertas actividades se atribuyen al incumplimiento de las normas que rigen las relaciones con ellos (Trapnell, Calderón y Flores s/f).

Oxa también contrasta la visión instrumental de la naturaleza implícita en el área de Ciencia y Ambiente con la concepción andina que plantea que

“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).

En el mismo sentido,

“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).

En los currículos diversificados de EIB producidos por algunos programas, se observa la incorporación de algunos enfoques y conocimientos de los pueblos originarios; no obstante, si se analiza la organización de estos saberes, resulta obvio que han utilizado el DCN como referente y que han buscado conocimientos equivalentes en la cultura local. En este sentido, habría que preguntarse hasta qué punto el DCN predefine el campo discursivo que se permite indagar (Ruiz Bravo, Rosales y Neira 2005) y cuánto se ha hecho por avanzar en otra dirección. A propósito de esto, recuerdo el comentario de la profesora Albina Calderón con relación a la clase que había desarrollado sobre la clasificación de los alimentos en energéticos, protectores y constructores, con su respectiva traducción al ashaninka. Al reflexionar sobre ella, la docente señaló que si quería trabajar desde una perspectiva intercultural, no solo tendría que incorporar la visión que su pueblo tenía de los alimentos (considerada en el Programa curricular diversificado de FORMABIAP con el cual ella trabajaba), sino también introducir otros conceptos tales como *ankempoyeya* (guardarse). Con este término, la profesora se refería a un conjunto de restricciones que trascienden el plano de los alimentos y que son fundamentales en el proceso de formación de los ashaninka. Entre ellas, está la idea de no salir, de evitar tocar ciertos objetos o animales o de tener contacto con ciertas personas en determinados etapas o momentos de la vida (ver Trapnell, Calderón y Flores s/f).

Esta observación trae a colación la necesidad de buscar nuevas formas de abordar los procesos de construcción de conocimientos en espacios escolares indígenas y de orientar los procesos de construcción de currículos con estrategias que den cabida a este tipo de reflexiones y permitan profundizar en la manera como la diversidad cultural se expresa en diversos aspectos de la vida cotidiana. Para ello, es necesario tener un posicionamiento crítico frente a la jerarquía cultural en la que se sustenta el DCN.

### ¿Interculturalizar el currículo?

A lo largo de este artículo cuestiono la opción de seguir adaptando el currículo oficial y planteo la necesidad de buscar caminos alternativos. La propuesta de interculturalizar los diseños curriculares nacionales parte del cuestionamiento de su carácter monocultural y de la necesidad de abocarse a la construcción de propuestas curriculares nacionales de carácter intercultural para los distintos niveles del sistema educativo, que consideren la existencia de diferentes formas de entender la realidad y de conocerla. Solo así se podrá responder al carácter pluricultural de la gran mayoría de escuelas de nuestro

país y lograr que la educación intercultural no siga siendo solo parte de un discurso “políticamente correcto”.

La construcción de currículos interculturales plantea retos mucho más complejos que la diversificación. Para empezar, requiere del diseño de un currículo intercultural nacional en el cual se planteen las orientaciones del sistema educativo desde un enfoque distinto al actual, que esté basado en el respeto y disfrute de la diversidad.

Para avanzar en la construcción de una propuesta intercultural, es indispensable revisar los enfoques y prácticas que siguen perpetuando un orden jerárquico que acentúa el conocimiento hegemónico (científico occidental) y subordina a los “otros”. Esta será una tarea difícil, aunque no imposible en la medida que implica cambiar paradigmas que han modelado la visión que se ha tenido de la realidad social durante siglos y que han intentado legitimar la dominación política y económica a partir del argumento de la supuesta inferioridad del “otro”.

Por último, es necesario tener presente que el proceso de construcción de un currículo intercultural debe considerar la dimensión cultural e histórica de los saberes desarrollados por diferentes grupos socioculturales, en la medida que estos forman parte de configuraciones complejas en las cuales adquieren sentido y pertinencia (Ruiz Bravo, Rosales y Neira 2005). Abordar el conocimiento desde una perspectiva histórica, además, ayuda a evitar la propensión a esencializarlo, es decir, a tratarlo como algo estático, cerrado y monolítico. Por ello, debe quedar claro que no se trata de identificar y recoger el conocimiento de “un determinado pueblo”, como si este fuera totalmente compartido por todos sus miembros y estuviera congelado en la historia, sino de reconocer la manera como diferentes grupos sociales, que comparten diferentes identidades y ubicaciones sociales, participan en la construcción de representaciones y significados que dan sentido a su vida y a su práctica cotidiana.

---

\*Antropóloga y educadora del programa FORMABIAP: Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana.

#### **Bibliografía**

- Bowers, C.A.. *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas PRATEC, 2002.
- Garcés, Fernando y S. Guzmán. *Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua*. Sucre, Bolivia: CENAQ, 2003.
- Lamas, Pilar. *Tratamiento curricular*. Diploma en Estudios en Educación Intercultural Facultad de Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1999.
- Mosonyi, Esteban y Francisco Rengifo. “*Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe*”. En N. Rodríguez, E Masferrer y R. Vargas Vega. *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Vol 1. México: UNESCO, 1983.
- Ruiz Bravo, Patricia, Jose Luis Rosales y Eloy Neira. *Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Lima: GRADE, 2005.
- Oxa, Justo. “*Formación docente y educación cultural bilingüe que necesitamos hacer*”. En Docencia y contextos multiculturales. Lima: TAREA, 2008.
- Rengifo, Grimaldo. “*Modernización educativa y los retos de la mediación cultural en los Andes del Perú*”. En Una escuela amable con el saber local. Lima: PRATEC. 2005.
- Santos, Fernando. *Prólogo a El ojo que cuenta*. Editado por Gredna Landolt, 2005.
- Tincopa, Lila. “*Currículo y Proyecto Educativo*” *Currículum Escolar: Análisis y Propuestas Agenda Educativa No. 5*. Foro Educativo, 1993
- Trapnell, Lucy, Albina Calderón y River Flores. *Interculturalidad, conocimiento y poder: alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la amazonia peruana*. En prensa.
- Tubino, Fidel y Roberto Zariquiey. *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.
- Varese, Stéfano y Nemesio Rodríguez. “*Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectivas*”. En N. Rodríguez, E Masferrer y R. Vargas Vega. *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Vol 1. México: UNESCO, 1983

Extraído de Argumentos (Revista de análisis del IEP)

[http://www.revistargumentos.org.pe/index.php?fp\\_verpub=true&idpub=126](http://www.revistargumentos.org.pe/index.php?fp_verpub=true&idpub=126)