



## LA TENSIÓN ENTRE UN CURRÍCULO COMÚN Y LA DIVERSIDAD CULTURAL. ANÁLISIS DE BOLIVIA, ECUADOR Y PERÚ

**Ruiz Aldana Andrea**

*Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*  
anruiz@correo.xoc.uam.mx

**Pérez Expósito Leonel**

*Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*  
leonmpe@gmail.com

**Área temática:** Currículo

**Línea temática:** Políticas curriculares y reformas curriculares

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

La normatividad educativa de México plantea dos imperativos para la educación básica: 1) garantizar un conjunto de conocimientos comunes con el fin de ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a toda la población, mediante planes y programas de estudio obligatorios, comunes y con enfoque integral para todo el territorio mexicano; 2) Responder a necesidades específicas derivadas de la diversidad cultural del país, tales como las diferencias lingüísticas, regionales y socioculturales. El objetivo de tener una educación con un equilibrio entre el currículo común y las demandas locales no es exclusivo de nuestra nación, países latinoamericanos han planteado proyectos educativos dirigidos a atender la diversidad cultural y garantizar una base de conocimientos comunes. ¿Qué podemos aprender de ellos? Esta ponencia presenta resultados parciales de un trabajo de investigación centrado en la siguiente pregunta: ¿Qué diferencias y similitudes existen entre los proyectos oficiales de educación primaria de Bolivia, Ecuador y Perú, en cuanto a su forma de enfrentar la tensión entre garantizar un conjunto de aprendizajes comunes a todos los estudiantes y atender la diversidad cultural? En particular, se destacan los hallazgos referentes a tres factores que explican la distancia entre la formulación normativa de dichos proyectos oficiales y su puesta en práctica: a) limitaciones en los procesos de diversificación curricular, b) formación docente insuficiente y gestión inadecuada de la docencia, y c) la distancia con las expectativas familiares.

**Palabras clave:** Currículo, diversidad cultural, Ecuador, Bolivia, Perú.

## Introducción

La normatividad educativa de México plantea dos imperativos para la educación básica. El primero es garantizar un conjunto de conocimientos comunes con el fin de ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a toda la población, mediante planes y programas de estudio obligatorios, comunes y con enfoque integral para todo el territorio mexicano. El segundo busca responder a necesidades específicas derivadas de la diversidad cultural del país, tales como las diferencias lingüísticas, regionales y socioculturales, esto a través de modificaciones o actualizaciones a los planes de estudio, que deberán solicitar los gobiernos estatales o municipales a la Secretaría de Educación Pública (Ley General de Educación, artículos 5, 23 y 36), y del ejercicio de la autonomía curricular.

Si bien existen prácticas educativas donde ambos imperativos se han realizado de manera armónica y coherente, distintos trabajos de investigación señalan que ha predominado el énfasis en lo común sobre la atención a la diversidad. Ha imperado una visión integradora y homogeneizadora que centra la enseñanza en el currículo nacional con énfasis en los conocimientos occidentales y con una visión de castellanización (Jiménez y Mendoza, 2015; Moreno y Viveros, 2014) o, por el contrario, al intentar buscar responder a la diversidad se termina privilegiando un enfoque *folclorizante* al integrar conocimientos locales (UNESCO, 2005).

El objetivo de tener una educación equitativa con un equilibrio entre el currículo común y las demandas locales no es exclusivo de nuestra nación, países latinoamericanos han planteado proyectos educativos dirigidos a atender la diversidad cultural y garantizar una base de conocimientos comunes.

¿Qué podemos aprender de estos países? Esta ponencia presenta resultados parciales de un trabajo de investigación centrado en la siguiente pregunta: ¿Qué diferencias y similitudes existen entre los proyectos oficiales de educación primaria de Bolivia, Ecuador y Perú, en cuanto a su forma de enfrentar la tensión entre garantizar un conjunto de aprendizajes comunes a todos los estudiantes y atender la diversidad cultural? En particular, la ponencia destaca los hallazgos referentes a tres factores que explican la distancia entre la formulación normativa de dichos proyectos oficiales y su puesta en práctica: a) limitaciones en los procesos de diversificación curricular, b) formación docente insuficiente y gestión inadecuada de la docencia, y c) la distancia con las expectativas familiares.

## Desarrollo

Identificamos dos posturas principales en la literatura en torno a la tensión que hemos presentado en la introducción. Una plantea que la escuela debe garantizar la enseñanza de un conocimiento que no se encuentra en la cotidianidad del alumnado y cuyo aprendizaje representa una oportunidad para igualar las desigualdades sociales de origen, al aumentar

la probabilidad de abrir oportunidades futuras. Este “conocimiento poderoso”, como lo llama Young (2014), es un conocimiento que se ha definido y organizado a través de la conformación histórica de las disciplinas. Un currículo común resulta indispensable para garantizar el acceso al conocimiento disciplinar porque para muchas personas será la única oportunidad de obtenerlo.

La segunda postura argumenta por la necesidad de decolonizar el contenido curricular en cuanto al qué enseñar y cómo enseñar. Esta perspectiva posiciona a las comunidades indígenas como productoras de conocimiento y poseedoras de formas propias de enseñar y aprender que son necesarias mantener en una propuesta curricular (Méndez, 2021), con frecuencia avasallada por un currículo común que sólo legitima el conocimiento disciplinar.

Las concepciones anteriores se complementan con los enfoques teóricos para la construcción del currículo que plantea Grundy (1998): enfoque técnico y enfoque práctico. El primero considera al currículo como un producto, es construido por expertos que prescriben de manera detallada todos los elementos del currículo sin tomar en cuenta las particularidades de las situaciones educativas. Se parte de una situación educativa establecida y actores idealizados. En el segundo enfoque, el currículo se diseña a partir de la deliberación de los sujetos involucrados en la situación educativa específica, porque son ellos quienes tienen una comprensión del medio por la interacción y la experiencia previa, en este enfoque se valoran los conocimientos y saberes culturales específicos.

Tanto el enfoque técnico como el enfoque práctico se enfrentan a diferentes cuestionamientos. El primero parte de una idea general tanto de la situación educativa como de los actores y a partir de eso se diseña. Esta visión en algunos contextos genera dificultades en el desarrollo curricular, porque dentro de un mismo país existen comunidades donde la situación específica se aleja de lo previsto o no existen las condiciones para su implementación (Márquez, 2015). Esto se debe a que son los grupos de expertos, tanto en las disciplinas como en el diseño curricular, quienes determinan todos los componentes del currículo sin tomar en cuenta particularidades contextuales o intereses de los demás sujetos involucrados (Grundy, 1991).

El enfoque práctico también tiene puntos débiles, uno de ellos es que no toma en cuenta las luchas de poder internas de los grupos locales, de cierta manera homogeniza a los actores y sus intereses. Da por sentado que los sujetos involucrados en una situación educativa están motivados y han desarrollado las capacidades para participar activamente en el diseño y desarrollo curricular. Otro aspecto que no se contempla en este enfoque es que no todas las personas están en contra de un proyecto centralizado y homogéneo (Castro, 1993)

Una forma específica de trascender la tensión entre lo común y lo diverso ha sido la diversificación curricular que se entiende “ por una parte, como la contextualización de contenidos del tronco común al contexto específico de la comunidad en donde se ubica la escuela y, por otra, como la complementación del tronco común con otras competencias específicas del contexto en donde se ubica la escuela [...] Entonces, en el currículo diversificado deben estar expresados las

características ecológicas, étnicas, socioculturales, socioeconómicas y sociolingüísticas de las comunidades” (Catalán, 2006).

## Metodología

La investigación se basó en una revisión sistemática de literatura (Jesson et al., 2011) . Recolectamos, analizamos y comparamos investigaciones publicadas entre 1990 y 2020 sobre proyectos, prácticas o experiencias educativas oficiales a nivel primaria en América Latina, que se proponen atender las diferencias culturales y, al mismo tiempo, garantizan un conjunto de conocimientos comunes a todos los estudiantes. Después de una primera selección de 51 trabajos en español y 12 en inglés, nos enfocamos en los casos de Bolivia, Perú y Ecuador, lo que resultó en 25 estudios finales.

¿En qué consisten las propuestas oficiales?

## Bolivia

Las educación boliviana se concibe oficialmente como única, en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, y diversa y plural en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico, así como en relación a las modalidades de implementación en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional (Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, 2010)

El currículo base tiene un carácter intercultural, siendo el sustento para desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico. La organización curricular establece una articulación entre la teoría y la práctica educativa que se expresa en el currículo base, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que, en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional.

La diversificación curricular se realiza en el último nivel de gestión educativa, son las autonomías indígenas quienes formulan, aprueban y ejecutan los planes de estudio regionalizados en conjunto con la participación social (Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo). La educación boliviana busca desarrollar los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígenas en una complementariedad con los saberes y conocimientos universales y así contribuir al desarrollo integral de la sociedad. La educación es plurilingüe, debe impartirse en el idioma de la región aunado con la enseñanza de otro idioma nacional y el castellano.

### *Ecuador*

La constitución del 2008 plantea una refundación del Estado ecuatoriano y lo define como una república intercultural y plurinacional. Dentro del Estado plurinacional las nacionalidades indígenas tienen el derecho de mantener, proteger y desarrollar sus conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; así como de desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011)

Para garantizar una educación diversa los currículos del SEIB contienen el currículo nacional y se complementan de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas con los currículos de educación intercultural y bilingüe. La diversificación curricular se lleva a cabo en la Subsecretaría de Educación Intercultural y Bilingüe por un grupo multidisciplinario. En la actualidad existen 14 currículos nacionales interculturales bilingües de educación básica general dirigidos a la población indígena.

### *Perú*

La atención a la diversidad cultural desde la educación en Perú se distingue de Bolivia y Ecuador. Su sistema y régimen educativo es descentralizado, sin embargo, es el Estado quien coordina la política educativa formulando los lineamientos generales de los planes de estudio y los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos.

El Estado peruano fomenta la educación bilingüe e intercultural de acuerdo a las características de cada zona, con la finalidad de preservar las manifestaciones culturales y lingüísticas. Para ello establece currículos básicos comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para atender a las particularidades de cada ámbito rural (Constitución Política del Perú, 1993; Ley General de Educación, 2003).

La responsabilidad de la diversificación es de la instancia regional y local y de la institución quien construye su propuesta educativa con valor oficial. Para el diseño de los programas educativos interculturales diversificados se establece necesaria la participación social de los miembros de los pueblos indígenas, tanto en el diseño como en la gestión. Se busca crear un vínculo más estrecho entre la escuela y la comunidad. (Zavala, 2007).

### *De la norma a la práctica.*

A nivel normativo, las propuestas educativas reflejan un interés por atender a la diversidad cultural sin dejar de lado un conjunto de conocimientos comunes a todos, cada una con sus fines

particulares como se puede ver en el apartado anterior. En los tres casos analizados se encuentran prácticas educativas concretas que han logrado articular lo planteado normativamente con la cotidianidad educativa. Sin embargo, de los trabajos revisados, 11 coinciden en que la práctica se aleja de la norma, debido a que no se ha logrado pasar de un pensamiento eurocéntrico-colonial a un paradigma decolonial al plantear y desarrollar las propuestas.

Tres factores permiten comprender esta distancia: las limitaciones en los procesos de diversificación curricular, la insuficiencia en la formación docente, y la distancia con las expectativas familiares.

### *Limitaciones en los procesos de diversificación curricular*

La diversificación y complementariedad a un currículo nacional, a partir de las particularidades regionales y locales, está planteada para los tres casos. Se pueden observar dos planteamientos para diversificar el currículo en los casos analizados. Por un lado, como se plantea en la sección previa, la diversificación curricular en el caso ecuatoriano es realizada por un grupo de especialistas multidisciplinario de la Subsecretaría de Educación Intercultural y Bilingüe. Desde la perspectiva técnica del currículo dicha tarea es realizada por personas alejadas de la realidad y práctica educativa. El otro planteamiento es desde la perspectiva del currículo práctico, donde la participación social para la construcción del currículo es indispensable, esta perspectiva se puede encontrar en el caso de Bolivia y Perú. Cual sea la perspectiva curricular, las investigaciones revisadas han mostrado una distancia entre lo planteado normativamente y lo puesto en práctica.

Los trabajos dan cuenta de que existen tropiezos al realizar la diversificación curricular. Peschiera (2010) plantea que los currículos diversificados de una u otra manera siguen reproduciendo una visión eurocentrista de la educación porque la pedagogía, didáctica, metodología, actividades y materiales entre otros componentes del currículo, no se han repensado desde un paradigma decolonial.

Trapnell (2004), para el caso peruano, arguye que los currículos diversificados reproducen la visión eurocentrista porque no se plantean alternativas metodológicas para la enseñanza que tengan relación con cómo los niños aprenden en sus hogares y en su vida cotidiana.

De acuerdo con Osuna (2013), Trapnell y Neira (2004), en los tres casos la selección de contenidos curriculares se ha realizado desde una perspectiva folclorizante, debido al poco conocimiento de las culturas por parte de quienes realizan la diversificación. Esto impide definir con claridad qué es significativo para los miembros de las comunidades y “puede conducir a procesos de (re) esencialización (cultural) que provoquen, inesperadamente, la profundización de estereotipos y amplíen brechas de desigualdad social.” (Osuna, 2013: 465).

Por otra parte, la diversificación curricular se ha limitado a incorporar saberes locales muy puntuales a los planes y programas de estudio. Se pierde “la interacción cultural, y con ello se dejan de lado los conflictos y relaciones de poder que pueden surgir al momento de hablar

de las diversas prácticas culturales.” (Peschiera, 2010, p.42), pues se continúa sobreponiendo la cultura blanca mestiza ante la indígena y se privilegia una lógica de monolingüismo epistémico: los conocimientos indígenas incorporados son abordados y enseñados desde una concepción epistémica occidental sin dialogar con otras maneras de producción de conocimiento.

Los materiales didácticos, en especial los libros de texto, también han sido un elemento limitante para el desarrollo de las propuestas curriculares. En el libro de texto complementario para las escuelas EIB de Ecuador, Rodríguez (2017) observa que los contenidos relacionados con las culturas locales son muy puntuales y en la mayoría del libro se encuentran contenidos hispano-occidentales traducidos al Kichwa sin relación con la cosmovisión cultural y estilo de vida de los alumnos.

### *Formación docente insuficiente y gestión inadecuada de la docencia*

Existe un consenso en los trabajos que abordan la formación docente en que ésta ha sido insuficiente para desarrollar la práctica acorde con lo establecido. En el caso peruano, Zavala (2007) señala que la formación docente no brinda las herramientas suficientes para el trabajo técnico de adaptación y complementariedad curricular. Esto ha llevado a que, en ocasiones, algunos docentes omitan esta tarea en su práctica, tomándola como más carga de trabajo y no como una oportunidad de enriquecimiento. Otra razón por la cual los docentes se limitan a implementar el currículo base, en algunas nacionalidades bolivianas, es la actitud de resistencia o rechazo al modelo educativo (Lenza, 2018).

La falta de herramientas y recursos impide a los docentes ecuatorianos mestizos confeccionar actividades pertinentes a las culturas y cosmovisiones indígenas y el desconocimiento de la lengua correspondiente lleva a una enseñanza en castellano. Cuando los docentes no tienen una formación sólida en términos de diversidad cultural y son ellos los responsables de complementar el currículo con las especificidades locales, sucede que reproducen la lógica pedagógica mestiza occidental.

Otra limitante que tiene la formación docente ecuatoriana es la falta de materias acorde con las propuestas curriculares, que discutan con profundidad temas relacionados a la diversidad cultural y la interculturalidad enfocados en el trabajo diario del salón de clases.

Las relaciones entre la diversidad lingüística, la formación y la asignación docente, ha sido otro punto débil en la práctica. La formación inicial docente y continua se ha reducido a brindar contenidos específicos de las culturas y en ocasiones la enseñanza de alguna lengua. Esto ha llevado a que los docentes en la práctica se limiten a traducir los contenidos del currículo nacional a la lengua de la comunidad sin una diversificación curricular real.

Respecto a la asignación docente, la situación ideal para lograr lo establecido en la normatividad es cuando se asigna a un docente hablante de la lengua de la región, los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo en dicha lengua y estos son comprensibles para los alumnos. En los trabajos revisados que abordan la asignación docente se presentan tres situaciones: la primera

es asignar a un docente bilingüe (castellano y alguna lengua originaria), sin embargo la lengua no coincide con la hablada en la región asignada. La segunda consiste en asignar a docentes monolingües sin conocimiento ni dominio de la lengua de la región, lo que genera que la enseñanza y aprendizaje sea en castellano. La tercera deriva de la migración y el desplazamiento interno de las comunidades, ya que esto provoca la concentración en las escuelas de niños hablantes de diferentes lenguas que el profesor no domina, lo que lleva a utilizar solo el castellano para los procesos de enseñanza y aprendizaje, como es el caso ecuatoriano.

Ya sea plurilingüe o bilingüe se estipula que la enseñanza será en la lengua materna de los alumnos por lo que es necesario que los docentes conozcan la lengua de la región donde ejercerán y esto no ha sido una realidad de manera general en ninguno de los tres casos analizados.

### *Expectativas familiares*

El tercer elemento encontrado en los trabajos son las expectativas familiares respecto a la educación de sus hijos. A pesar de las políticas de revitalización de las lenguas en Ecuador, muchas familias se niegan a que sus hijos hablen la lengua materna por el miedo a ser discriminados a causa de los prejuicios y violencia histórica hacia las lenguas indígenas. En el caso boliviano, Lenza (2018) afirma que algunas familias de clase media urbana ven a la enseñanza de la lengua materna como obstáculo para el futuro profesional de sus hijos además de sentirla como una imposición del Estado más que un beneficio educativo.

En la provincia Cotopaxi de Ecuador, Rodríguez (2017) observa dos posturas de las familias ante la escuela. Por un lado, algunos padres rechazan la propuesta educativa de las Unidades del Milenio porque consideran que es un modelo occidental que más que aportar a su cultura propicia el debilitamiento de ella. Otra postura es aceptar y exigir la apertura de estas unidades en la misma comunidad con el fin de evitar que sus hijos abandonen la escuela por su condición vulnerable si es construida en una comunidad alejada. Prefieren que sus hijos asistan a estas unidades a no tener ninguna oportunidad educativa.

En el caso peruano, los autores argumentan que las familias consideran la lengua como una limitante para el desarrollo personal y profesional de sus hijos, lo que genera apatía, desinterés y resistencia al proyecto educativo y su participación social en él se ve limitada. En algunas regiones de Perú en el círculo familiar ya no se habla la lengua materna por lo que no se le da un seguimiento al aprendizaje escolar y los niños no lo ven como parte de su identidad.

### **Conclusiones**

Atender a la diversidad cultural y ofrecer un conjunto de aprendizajes comunes son elementos que están establecidos en la normatividad educativa de México. Conocer y analizar proyectos



curriculares de otros países que han planteado propuestas curriculares enfocadas a resolver esa tensión, nos permite tener referentes prácticos e identificar elementos para fortalecer la implementación de la propuesta curricular mexicana, al considerar los problemas surgidos en la práctica de los otros países.

El hallazgo general es que las tres propuestas –peruana, boliviana y ecuatoriana– resuelven en la normatividad la tensión planteada. Sin embargo, a pesar de sus particularidades los problemas que han surgido en la práctica son comunes: limitaciones en los procesos de diversificación curricular, formación docente insuficiente y gestión inadecuada de la docencia, y distancia con las expectativas familiares.

Plantear proyectos curriculares enfocados a atender a la diversidad cultural es un primer paso. El reto es articular el proyecto con los demás elementos que intervienen en la práctica y plantearlos con el mismo paradigma para trabajar en conjunto por un fin común.

## Referencias

- Lenza, Chiara. (2018) *Descolonización educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia. Desafíos y dilemas*. Bergamo: Università degli Studio di Bergamo.
- Castro Silva, E. (1993) Riesgos y promesas del currículo de colaboración en contextos de descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 3
- Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del curriculum*, Morata, Madrid.
- Jesson, J., Matheson, L., y Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: traditional and systematic techniques*. SAGE.
- Jiménez, Y. Mendoza, R. (2015) La educación indígena en México: Una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LuminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, Vol. XIV, núm. 1, Enero-Junio 2016, México.
- Lenza, Chiara 2018. "La transmodernidad y el tiempo sociohistórico en el proceso descolonizador del Estado Plurinacional de Bolivia". *Revista de Estudios Sociales* 65: 48-62.
- Márquez, L. (2015) *Hacia la elaboración de un curriculum práctico*. Tinta nueva ediciones. México
- Mendez Karlovich, Maricruz (2021) Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 14, nº 18. Argentina
- Moreno, T. y Viveros, J. (2014) El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Revista Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 3. Universidad Autónoma Indígena de México, Sinaloa.
- Osuna, Carmen. 2013. "Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re) esencialización cultural". *Revista Española de Antropología Americana* 43 (2): 451-470.

- Peschiera,R. (2010) Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación Intercultural y Bilingüe y sus políticas. Revista Peruana de investigación educativa. Vol. 1 N° 2, pp. 27- 58
- Rodríguez, Marta. (2017) Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. Revista de Ciencias Sociales. N° 60. Quito. Pp. 217-236
- Trapnell,L. (2004) La educación intercultural bilingüe en Perú. En comp. Henaiz,I. Sanjinés, E. y Villarán, V.(2005) Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina. UNESCO, Buenos Aires.
- Trapnell, L. y Neira, E. (2004) Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes. Lima
- UNESCO. (2005) Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago, Chile.
- Young, M. Lambert, D (2014) Knowledge, curriculum and the future school. Curriculum and social justice. Bloomsbury.
- Zavala, Virginia. (2007) Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. CARE. Lima