



CONSTRUCCIÓN CURRICULAR CON PERSPECTIVA INTERCULTURAL-COMUNITARIA

Jiménez Naranjo Yolanda yolanaranjo@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana

INTRODUCCIÓN

Los alcances del sistema de Educación Bilingüe Intercultural promulgado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) siguen siendo muy cuestionados desde diversos sectores políticos, académicos y sociales. Después de más de 30 años de experiencias, el accionar de las escuelas muestra que, lejos de reafirmar su papel bilingüe intercultural tal y como lo expresan sus principios constitutivos, las escuelas bilingües interculturales promovidas por el estado están “compensando” las deficiencias escolares de las regiones indígenas, especialmente, las “deficiencias lingüísticas” y haciendo prácticamente omisión de los aspectos interculturales.

La atención al aspecto bilingüe de este sistema educativo sigue recibiendo en la actualidad muchas críticas, tanto por el carácter compensatorio que sigue mostrando, por su función de transición o puente para la adquisición del castellano, por la escasa formación capacitación del magisterio (Muñoz 2003:102;





Molina 2003:415), por la carencia de materiales bilingües y de textos pedagógicos con el enfoque intercultural, por los problemas en su distribución o la falta de aplicabilidad por la diversidad de variantes lingüísticas o, simplemente, por la escasez de utilización de las lenguas indígenas en el aula. Sin embargo, a pesar de todas las críticas vertidas hacia la incapacidad de establecer un modelo bilingüe, es en este marco – y no tanto en sus procesos de interculturalizar su currículo – donde se han concentrado los mayores esfuerzos y éxitos del sistema de educación bilingüe intercultural, algunos de ellos, con esperanzadores resultados.

A pesar de ello, la mayor parte de las propuestas escolares de revitalización étnica y comunitaria siguen haciendo manifiesto el interés en construir currículas escolares desde sus propias prácticas culturales. Son conscientes que los esfuerzos que han existido al respecto, además de escasos, consiguen réplicas del currículo del sistema educativo general, por lo que siguen estando carentes de un diseño curricular particularmente apropiado para este tipo de educación. Por esta razón esta ponencia reflexiona sobre cómo hacer interaccionar la cultura escolar y la cultura comunitaria en la construcción curricular escolar desde una perspectiva intercultural. Y lo haré a través de los hallazgos que obtuve en una investigación realizada desde 1999 a 2005 en regiones indígenas zapotecas oaxaqueñas y otra actual entre nahuas y popolucas del sur de Veracruz. En ella observo que en los proyectos educativos que pretenden atender la necesidad de establecer una currícula escolar con enfoque intercultural subyace un aspecto teórico esencial y que bajo esta mirada conceptual se abre toda una gama de posibilidades de experimentar y construir el curriculum intercultural con enfoque comunitario.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



En este sentido, encontré que en las prácticas educativas de atención a la diversidad cultural que tienen como eje rector las relaciones entre la escuela y la comunidad, subyace un aspecto teórico de especial importancia en relación a los conceptos de cultura e identidad, que es el que me propongo desarrollar en esta ponencia. El trabajo de campo desarrollado, así como la lectura crítica de la temática, me hizo detectar que gran parte de las acciones que han pretendido establecer relaciones entre los procesos culturales comunitarios y escolares comparten un concepto substancialista, primordialista y objetivista de la cultura (cfr. Dietz, 2003; Díaz-Couder, 1998; Giménez 1994). De tal forma, que gran parte de estos bienintencionados proyectos han contribuido a la re-etnificación de numerosos procesos culturales bajo modelos de etnificación esencializada, con una visión de la cultura muy folclorizada y que han favorecido el desarrollo de currículas escolares que incluyen esporádica y superfluamente contenidos étnicos en sus prácticas escolares.

Sin embargo, en contra de esa perspectiva, considero que los procesos culturales son procesos rutinizados (Giddens, 1995) y habitualizados (Bourdieu, 1991) en la vida cotidiana de las instituciones y contextos en los que se producen y reproducen y que los procesos identitarios son procesos de adscripción y autoadscripción socialmente construidos. De tal forma que, cultura e identidad, aunque están estrechamente vinculados, son procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados.

En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaben siendo internalizados (Dietz, 2003:104). Finalmente, la identidad con respecto a la cultura es portadora de una concepción más abstracta, discursiva y consciente. Es decir,





la cultura se define más por la experiencia – que es concreta – y la etnicidad por el discurso – más abstracto y consciente. A pesar de lo cual, por las estrechas relaciones que mantienen estos conceptos, ambos sufren procesos de abstracción y concreción.

Es importante distinguir en la aplicabilidad y reflexión de las propuestas interculturales en la escuela, entre los procesos culturales e identitarios, con el fin de hacer hincapié en los grados de experiencia y discursividad que se combinan en estos procesos y, a su vez, observar las complejas interacciones que se dan entre ambos procesos.

En la tabla 1 intento integrar la diversidad de situaciones que se establecen en las complejas interacciones que los procesos culturales e identitarios guardan entre sí. El interés se centra en diferenciar los procesos de producción y reproducción entre los procesos culturales e identitarios y establecer las relaciones que guardan entre sí, al considerar que aportan al análisis social mayor densidad, pero especialmente, claridad y luz de cara a su aplicación.



Tabla 1. Relaciones entre cultura e identidad

IDENTIDAD ÉTNICA		CULTURA	
(reflexiva: abstracta / +consciencia)		(práctica: concreta/ +inconsciencia)	
Abstracto (+consciente)	Concreto (+inconsciente)	Abstracto (+consciente)	Concreto (+inconsciente)
Proceso consciente de adscripción y autoadscripción a través de marcadores étnicos (1)	Produce y reproduce marcadores étnicos, pero como tales. Nivel Internalizado (2)	Produce y reproduce marcadores étnicos, pero no como tales (3)	Rutinización en y a través de las instituciones (producción y reproducción) (6)
		Abstracción meta-cultural. No proceso identitario (4)	Incluye marcadores étnicos que han logrado internalizarse completamente (7)
		Abstracción meta-cultural en relación a los procesos identitarios (5)	



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Analizo a continuación los procesos que detallan cada una de las situaciones que señalo con el presente cuadro:

(1) Con este nivel se incide en los procesos identitarios como actos discursivos, inicialmente conscientes de selección de determinadas pautas culturales como “emblemas de contraste” dentro de la relación inter-cultural con otros grupos y en determinadas coordenadas socio-políticas. Este nivel no dice nada sobre la reproducción o producción cultural de esos “emblemas de contraste”. Un ejemplo para aportar mayor clarificación puede ser la lengua. En ocasiones la lengua puede ser considerada “un emblema de contraste” que define determinada identidad étnica, sin que corresponda con una reproducción de la lengua en la cotidianidad. Incluso la pérdida de este atributo – individual o colectivamente – puede no modificar los procesos de adscripción identitaria.

(2) Este nivel, sin embargo, señala que determinados “indicadores étnicos” se reproducen en la cotidianidad y, por esta misma razón, tienen mayor concreción. Pero se reproducen bajo la conciencia de saberlos “marcadores étnicos”, aunque en cierto nivel también se encuentran internalizados en los individuos.

(3) Este nivel indica la producción o reproducción de determinadas pautas culturales que son reconocidas social e individualmente como “marcadores étnicos” para un grupo en específico, pero no son reproducidos como tales. Si continuamos con el ejemplo de la lengua, en este nivel hacemos referencia al uso cotidiano o esporádico de ésta sin que responda a una necesidad de diferenciación identitaria con otros grupos, aunque se reconozca que cumpla esta función.

(4) Acuño el concepto de “metacultura” para hacer referencia al proceso que se genera cuando empleamos la cultura para reflexionar de forma deliberada sobre ella. Lo considero un proceso meta-cultural porque este mecanismo de reflexión es más cercano a un proceso reflexivo y abstracto característico de los procesos identitarios – pero sin serlo a la vez – , que a lo que hemos denominado procesos culturales, mucho más concretos e inconscientes estos últimos. En este nivel (4),





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



se hace mención a los procesos culturales que tienen un grado mayor de abstracción y conciencia, pero no guardan relación con los procesos identitarios. Algún ejemplo, para facilitar la explicación, podría ser el cambio de horario en una escuela, por alguna razón específica – discursiva, dialógica –, pero sin estar vinculado con los procesos de identidad étnica de determinado grupo.

(5) Este nivel sigue siendo un proceso meta-cultural, pero relacionado con aquellos procesos que sí están vinculados con el proceso identitario. Por ejemplo, los cambios operados en el currículum por la necesidad de incluir en ellos las danzas tradicionales con especialistas de la región y su vinculación con procesos identitarios étnicos.

(6) Este cuadro hace mención de forma más nítida a lo que hemos denominado en este trabajo como procesos culturales, sin relación directa con los procesos identitarios, los que se producen y reproducen a partir de la rutinización cotidiana.

(7) Por último, con este cuadro se destaca aquellos procesos que tuvieron su origen en un proceso identitario y que han logrado internalizarse *por completo* dentro de determinado grupo como una práctica cultural cotidiana.

Esta posición conceptual, junto con el análisis de los datos que el “campo” arrojó, me permitió re-significar lo que había estado observando en relación a la construcción curricular intercultural con enfoque comunitario. Expongo a continuación algunos de estos aspectos:

a) Era frecuente entre los actores educativos conceptualizar los procesos culturales como elementos discretos, autónomos e independientes de las relaciones sociales en las cuales se ubicaban. Por esta razón es frecuente, dentro del enfoque educativo bilingüe intercultural, considerar que la cultura se puede “buscar”, “descubrir” y “transportar” al aula para ser adquirida por los estudiantes. Sin embargo, entiendo que estos conocimientos y prácticas culturales están socialmente “situados” en las actividades cotidianas de los



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011

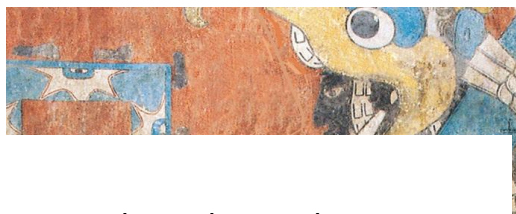


habitantes de las comunidades (Gasché, 2002:137). En escasas ocasiones pude percibir que estos usos esporádicos y fragmentados de la cultura local, como competencias cognitivas en la escuela, hubieran querido trascender y compartir su carácter social y relacional. Así, tenemos que las prácticas interculturales en la escuela se centraban en la elaboración de un currículum en el cual determinadas áreas y contenidos habían mostrado mayor posibilidad de inclusión, en especial la lengua, la historia, la medicina tradicional, las formas políticas, las danzas y músicas tradicionales. El producto es “un currículum levemente folclorizado” (Dietz, 2003:168) que incluye aproximaciones “complementarias y episódicas” a partir de la adquisición de ciertas competencias cognitivas, considerándolas como “un contenido temático más” y como actividades puntuales en el desarrollo de estas áreas y contenidos (Franzé, 1998:52). Reconozco la necesidad de que estos contenidos sean parte también de un proyecto educativo intercultural, pero, como indica Franzé (1998:52), el problema se agudiza cuando estas acciones parecen “agotar, en muchos casos, la ‘intervención’ intercultural”.

Considero que una interpretación conceptual de la cultura como praxis concreta, socialmente ubicada, nos acercaría a un currículum escolar de menor tendencia hacia la asimilación e integración cultural.

- b) Fue frecuente observar que los actores educativos equiparaban los procesos culturales de la comunidad tanto directamente con el “pasado” como con el presente que es herencia directa del pasado: “La cultura es lo que los pueblos conservan aún; su lengua, sus costumbres, sus ideas, sus leyes” (entrevista a maestra de escuela unidocente). Esta interpretación de la cultura no incorpora en su conceptualización los cambios que tienen lugar en determinados contextos e incide únicamente en conservar la cultura que es “propia”, la “original” (entrevista a maestra de preescolar), aquella que se ha heredado de “los conocimientos y hábitos de los antepasados” (entrevista a maestro de cuarto grado).





Esta vinculación entre cultura y prácticas ancestrales – las cuales son parte también de la cultura de la comunidad – presenta el peligro de no visualizar importantes procesos culturales contemporáneos e híbridos que tienen lugar en contextos comunitarios y, por tanto, de no ser merecedores de una atención en las prácticas educativas interculturales. Si la escuela intercultural se aboca sólo a la reproducción de aquellas prácticas culturales ancestrales y “propias”, se vislumbra una colosal simplificación de la mayor parte de la cultura reproducida cotidianamente, la cual da sustento al total de las prácticas que caracterizan un contexto determinado.

- c) Tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas se delimitó que el proceso identitario en las escuelas había sido más atendido que la diversificación cultural del currículum. Esto estaba provocando que más niños y niñas se identificasen positivamente con la cultura de su comunidad o región y que muchas prácticas culturales fueran consideradas de forma más positiva que unos años o décadas atrás. Sin embargo, el constructo étnico de determinado grupo social no siempre nos señala el grado de reproducción que éste realiza sobre sus procesos culturales.

Por otro lado, fue frecuente en los actores educativos confundir los procesos culturales con los procesos de identificación étnica. La cultura, de este modo, era lo que la gente percibía sobre su identidad. No sólo fue recurrente confundir cultura e identidad y considerar que tienen idénticos mecanismos de reproducción, sino que invariablemente se presentaban como pautas culturales principal y, en ocasiones únicamente, aquellas que coinciden con las que formaban parte del proceso identitario como “emblemas de contraste”. Es decir, se concebían de manera casi exclusiva las prácticas culturales que, precisamente por el contraste, se presentaban como propias. En este caso, características tales como la lengua, el vestido, las danzas, la comida u otros



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



aspectos culturales de contraste son ponderadamente más representados como elementos culturales que otros elementos que comparten con otros grupos. En ocasiones representan *toda* la cultura de la comunidad, invisibilizando la mayor parte de los procesos culturales que tienen lugar en un contexto comunitario o regional, que incluye tanto lo que los diferencia con otros grupos como lo que los asemeja. De esta forma se imposibilitan o restringen la mayor parte de los procesos culturales escolares que interaccionan con los procesos culturales de la comunidad y las acciones interculturales se ven muy reducidas en la práctica. En este sentido, el concepto de cultura se vuelve central en este debate, porque a la hora de construir un currículum intercultural con enfoque cultural comunitario tendremos prácticas que incluiremos y excluirémos dependiendo de nuestro propio concepto de cultura.

Esta es una de las razones por las que considero que algunas de las acciones que se emprenden de forma deliberada para hacer más compatible la escuela bilingüe intercultural con la cultura comunitaria o local en escasas ocasiones trasciende aquellos elementos culturales que han sido tomados como “emblemas de contraste”, y el nivel más recurrente que utiliza para reproducirlos es la autoidentificación con ellos. Es decir, si experiencia y discurso se combinan, el discurso se ve privilegiado por encima de la concreción o praxis cultural.

- d) Finalmente, es conveniente señalar que la educación bilingüe intercultural pretende desarrollar un proceso en el cual la cultura indígena comunitaria esté presente en las prácticas cotidianas escolares. Asimismo, trata de impulsar la reflexión y la selección intencionada y consciente de determinadas pautas culturales por encima de otras. Es decir, obliga a un proceso “verbalizable” (García Castaño; Pulido y Montes, 1997:246), de explicitación y abstracción



e) cultural. Este proceso, más propio de los procesos identitarios que culturales, hace referencia a lo que hemos denominado meta-cultura, ya que determinado colectivo tiene que afrontar – de forma consciente y deliberada – cierta selección cultural. El resultado final es una versión parcial de la cultura que, sin embargo, se justifica en ocasiones como la cultura de todo el colectivo. Por otra parte, reconozco su carácter meta-cultural porque los procesos culturales rutinizados y situados en el contexto local, al ser “transportados” al aula, sufren un proceso de re-situación y re-rutinización.

Por esta razón considero que las escuelas bilingües interculturales deberían desarrollar estrategias de producción y reproducción cultural, identitaria y meta-cultural bajo tres lógicas diferenciadas, pero enlazadas:

- una lógica que impulse la introducción deliberada y consciente en el currículum de aquellas prácticas culturales consideradas como “marcadores étnicos”, por su importancia – estratégica o no – en los procesos identitarios;
- otra lógica que impulse la reflexión meta-cultural sobre aquellos procesos culturales comunitarios que – aun no formando parte del proceso identitario – se considere necesario incluirlos en el currículum;
- y por último, impulsar una lógica – que combine fases de abstracción y concreción – que pretenda “abrir” la escuela a los múltiples factores que intervienen en la rutinización cultural comunitaria.



En este sentido, urge:

- a) reconocer los procesos culturales comunitarios más allá de aquellos que forman parte de los “emblemas de contraste” dentro de los procesos identitarios;
- b) en relación con esto último, superar la tendencia, tan extendida, de ofrecer respuestas folclorizadas en la currícula intercultural;
- c) reconocer que la reproducción y la producción de determinados procesos culturales requiere de mecanismos muy diferentes a la reproducción y producción identitaria;
- d) aceptar que los procesos culturales son procesos socialmente ubicados y que difícilmente se pueden convertir en procesos discretos, independientes de sus lazos sociales, aprehendibles únicamente a través de prácticas cognitivas y por tanto, difícilmente “transportables” al aula sin sufrir modificaciones;
- e) reconocer la necesidad de acciones meta-culturales para afrontar el reto de identificar el carácter socialmente ubicado de las prácticas culturales y, conjuntamente, aceptar la posibilidad de inclusión de estas prácticas en la currícula intercultural, ya sea aceptando su transformación en prácticas cognitivas o buscando los caminos necesarios para respetar lo más posible su carácter social y ubicado;
- f) y, finalmente, reconocer, por la misma definición que hemos aportado, que la rutinización cultural comunitaria está de hecho presente en el medio escolar. Cabe “abrir” los ojos a ella y considerarla como tal y optar por su aceptación – o no – dentro de la praxis cultural cotidiana escolar.

Estas afirmaciones implican la aceptación de importantes retos. Uno de ellos es considerar, cuando hablamos de la interacción que tiene lugar entre la escuela y la comunidad en términos curriculares (explícitos o no), que estamos atendiendo procesos rutinizados y habitualizados en la vida cotidiana de ambas instituciones y



que éstos, están socialmente ubicados en sus contextos. De esta forma, considero que tenemos toda una nueva dimensión curricular que explorar sobre las relaciones entre la escuela y la comunidad si logramos trascender los estudios o propuestas que tienden a esencializar y etnificar la diversidad cultural o a convertir prácticas culturales sólo en contenidos para ser adquiridos cognitivamente en el espacio escolar y en su lugar resignificamos esta relación como prácticas procesuales, rutinizadas y vinculadas con sus prácticas sociales de referencia.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus

Díaz-Couder, Ernesto (1998). "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. (Madrid:OEI), Mayo-Agosto 1998. Nº 17, pp.11-30.

Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada:Universidad de Granada-CIESAS.

Franzé, Adela (1998). "Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica", *OFRIM Suplementos* junio 1998, pp. 44-62.

García Castaño, F. Javier; Pulido, Rafael y Montes, Ángel (1997) "La educación multicultural y el concepto de cultura", en *Revista Iberoamericana de Educación. Educación bilingüe intercultural* (Madrid:OEI) Enero-abril 1997. Nº 13, pp. 223-256.

Gasché, Jorge (2002). "El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos", en Alcaman, Eugenio et al. *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, México: Castellanos Editores, Asociación





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 119-158.

Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Giménez, Gilberto (1994). “Comunidades primordiales y modernización en México”, en Giménez, Gilberto y Pozas, Ricardo (eds.) *Modernización e identidades sociales*, México: UNAM, pp. 151-183.

Molina, Mario (2003). “Lengua y resistencia indígena frente a los contenidos formalmente impuestos. Una experiencia de lecto-escritura zapoteca-español en la Sierra Juárez”, en: s/a: *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO, pp. 402-420.

Muñoz, Héctor (2003). “¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?”, en: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO, pp. 92-114.