

Aportes conceptuales a la formación de maestros de escuelas interculturales en México *

Yolanda Jiménez Naranjo **

Resumen

Este artículo aborda las percepciones que tienen los docentes que trabajan en escuelas bilingües interculturales zapotecas de México sobre los conceptos de cultura e identidad y su repercusión sobre las prácticas educativas que impulsan. Analizo dicho proceso a través de una revisión conceptual sobre estos términos con un enfoque praxeológico del concepto de cultura y una mirada constructivista y anti-primordialista de los conceptos de cultura e identidad. En global, el texto señala las ventajas que pudiera proporcionar una formación docente que tuviera en cuenta esta revisión conceptual en aras de impulsar la presencia de los procesos culturales comunitarios en las escuelas y, a la vez, distanciarse de la tendencia tan extendida de la folclorización de la misma en escuelas de educación pública intercultural. Para lograrlo, en este artículo a) se expone el concepto de cultura que “emerge” de las acciones y de los imaginarios de los docentes que trabajan en el sistema educativo bilingüe intercultural de la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), b) se analizan los conceptos de cultura e identidad desde una mirada praxeológica, constructivista y anti-primordialista y c) se exponen una serie de implicaciones y recomendaciones sobre la formación docente intercultural.

Palabras clave: Formación docente, educación intercultural, cultura e identidad

Abstract

This paper addresses the perception teachers working in Zapotec bilingual intercultural schools of Mexico have on the concepts of culture and identity and the impact of these perceptions on the educational practices they drive. I analyze the process through a conceptual review of these terms with a praxeological approach of the concept of culture and an antiprimordialist and constructivist view of the concepts of culture and identity. Overall, the text points out the advantages a teacher training which takes into account this conceptual review could provide, since it would promote the presence of cultural processes in schools and communities, while moving away from the widespread tendency of folklorization which usually occurs in intercultural public schools. To achieve this, the paper explains a) the concept of culture which “emerges” from the actions and the collective imaginary of teachers working in bilingual intercultural education system of the Dirección de Educación Indígena (DEI, Head of Indigenous Education) which belongs to the Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO, State Institute of Public Education of

Oaxaca, b) it reviews the concepts of culture and identity from a praxeological, constructivist and anti-primordialist point of view and c) I set out a number of implications and recommendations for intercultural teacher training.

Key words: Teacher training, intercultural education, culture and identity

1) Introducción

Reconocemos que la formación de maestros en educación intercultural es un tópico añejo sobre la investigación en educación intercultural desarrollada en México. Muchas de estas investigaciones abordan la temática de la formación de maestros como campo propio de investigación, y muchas otras, aún cuando la formación de maestros no es su ámbito principal de estudio, acaban envueltos en esta problemática al reconocer que gran parte de los problemas que atañen a las pretensiones educativas interculturales, pasan de una forma u otra, por una renovada formación docente. Podríamos decir también que este debate no es exclusivo del ámbito educativo intercultural, sino de todo el sistema educativo mexicano, o, más aún, de cualquier sistema educativo que pretenda realizar innovaciones profundas en sus prácticas. La experiencia ha demostrado reincidentemente, que más allá de los cambios en la normatividad escolar y en los planes y programas del sistema educativo, los docentes, en su cotidianidad en el aula siguen implementando prácticas con las que están de una u otra forma más familiarizados y forman parte de su propio *habitus* escolar. Muchas de estas prácticas tienen que ver más con su propio aprendizaje dentro de la estructura escolar antes de ser maestros y durante su desarrollo profesional, que con estrategias propias que reflejen los nuevos paradigmas educativos bajo los que trabajan o bajo los que se forman.

En ocasiones, a la fuerte presencia del *habitus* escolar previo a su nuevo proceso formativo se le une una capacitación poco pertinente sobre estos nuevos paradigmas, que, en alianza con otros factores pedagógicos, identitarios y políticos (didáctica intercultural aún en construcción, resistencia al cambio por directivos y docentes, escasa apropiación del modelo por parte de la comunidad, gran abismo entre el “ser” y el “hacer”, falta de un seguimiento sistemático sobre los nuevos procesos educativos que emprenden los docentes, etc.) favorece que la decisión de aplicar el modelo quede a criterio y voluntad propia del docente, en un contexto donde sus prácticas tradicionales son, en definitiva, funcionales para abordar las necesidades cotidianas con las que les enfrenta el espacio escolar-áulico y para las cuales no tienen otras herramientas que las conocidas. Consideramos que esta realidad es mucho más fehaciente que los propósitos de los diferentes cambios paradigmáticos que se realizan para transformar la realidad escolar, fundamentados en sus reformas educativas y normativas.

No es, por tanto, una gran novedad señalar la importancia que la formación de docentes tiene para que se puedan producir realmente transformaciones pedagógicas como las que pretende el enfoque intercultural. Sin embargo, consideramos pertinente seguir ahondando en este campo de conocimiento, y por esta razón, este artículo reflexiona sobre una renovada formación docente en

el ámbito de la educación intercultural para lograr una transformación en las prácticas culturales escolares de este sistema educativo. Como será fácil imaginar, el ámbito de la formación docente es profuso y son múltiples las problemáticas que son necesarias abordar bajo este tópico. En este artículo quisiéramos hacer una contribución a este debate desde un aspecto muy particular: la importancia que los conceptos de cultura e identidad tienen en el imaginario de los docentes de escuelas bilingües interculturales y cómo estos repercuten en la currícula escolar bajo una perspectiva intercultural. Consideramos que una revisión conceptual sobre estos términos en la formación de maestros, podría llevar a una visión de la currícula escolar bajo el enfoque intercultural con mayor empatía y acercamiento hacia los procesos culturales comunitarios de las escuelas y las alejaría de la importante folclorización del currículo que está teniendo lugar en las escuelas de educación pública intercultural.

Se enfocará inicialmente esta problemática desde una dimensión inductiva, es decir, sobre el concepto de cultura que “emerge” de las acciones y de los imaginarios de los docentes que trabajan en el sistema educativo bilingüe intercultural de la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). En segundo lugar, se expondrán las consecuencias que dicha mirada conceptual tiene sobre la práctica educativa, y, desde ahí, propondremos nuevas miradas conceptuales que, reforzadas en la formación de docentes, podrían señalar importantes cambios en este sistema educativo. Estas reflexiones son fruto del trabajo de campo realizado bajo un enfoque etnográfico llevado a cabo en los años de 1999, 2001, 2002 y 2003, en 7 comunidades zapotecas del distrito de Villa Alta, en la Sierra Norte de Oaxaca, en México. En concreto, en escuelas bilingües interculturales de preescolar y primaria pertenecientes al sistema de educación bilingüe intercultural del IEEPO.

2) La formación de maestros en el estado de Oaxaca: breve acercamiento

Oaxaca es un estado en el cual, la educación bilingüe intercultural tiene un amplio reconocimiento legal, no sólo a través de la Ley Estatal de Educación, sino en la misma Constitución Política del Estado, y es, en muchos sentidos, pionera en los derechos educativos de los pueblos indígenas en el marco nacional. Oaxaca también representa uno de los estados con mayor presencia de educación bilingüe intercultural en toda la República: los maestros de este sistema educativo representan la tercera parte del personal que trabaja en la DGEI de todo el país (Hernández-Díaz, 2003: 61). Para Maldonado (2002: 132) los datos indican que en Oaxaca hay un maestro de educación primaria indígena por cada 31,8 niños y una escuela primaria indígena por cada 156 niños, cifras que revelan la fuerte presencia de infraestructura escolar en las regiones indígenas.

En el ámbito de la formación docente Oaxaca también ha destacado en el ámbito nacional en la atención temprana a este tipo de educación diferencial. En los años setenta lo hizo con dos instituciones, el Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca (IIISEO), entidad pionera en el país para la formación de personal bilingüe (cfr. Nolasco, 1997), y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A.C. (CMPIO) fundada en 1974 por egresados del IIISEO. Esta

última institución cuenta con vigencia en la actualidad e impulsa proyectos de educación intercultural conjuntamente con la Dirección de Educación Indígena (DEI) perteneciente al IEEPO.

Además de estas instituciones, existieron a) la Licenciatura en Ciencias Sociales. Estuvo organizada por los Centros de Integración Social y el CIESAS. Se desarrolló tan sólo con dos generaciones: la primera de 1981 a 1984 y la segunda de 1984 a 1987 (Citarella, 1990: 111); b) la Licenciatura en Etnolingüística [\(1\)](#), organizada también por el CIESAS. Comenzó en 1979 y finalizó en 1987. Su finalidad fue la formación especializada de indígenas en investigación etnolingüística. Muchos de los egresados trabajaron en la DGEI, en la elaboración de material didáctico y en diversas investigaciones lingüísticas (Citarella, 1990: 111).

En la actualidad, existen dos instituciones que abarcan prácticamente la totalidad de la formación docente de maestros indígenas: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). La UPN desde 1990 ofrece una Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena, conocida como LEP y LEPMI 90 (Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990). Está destinada a docentes en servicio en modalidad semi-escolarizada, con asesorías sábado y domingo cada quince días (Martínez, 2002: 154). Para Salinas (1995: 19) la UPN representa el programa educativo de educación superior que ha formado a mayor número de docentes indígenas. En concreto, en esta investigación gran parte de los docentes entrevistados estaban cursando algún grado de la licenciatura que la UPN de Oaxaca ofrece a docentes que trabajan en regiones indígenas. En la unidad 201 de la UPN de Oaxaca se ofrece también un postgrado, la Maestría en Sociolingüística de Educación Básica y Bilingüe, con especialización en educación intercultural (Gigante, 2003: 86).

Por su parte, la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) (cfr. García Domínguez, 2003) inició sus actividades el 14 de febrero del 2000 y en febrero del 2004 salió la primera generación de egresados. El equipo de trabajo que dio pie a la creación de la ENBIO afrontó dificultades en relación a la aceptación del programa inicial por las autoridades educativas nacionales. El primer programa fue rechazado y tuvieron que ofrecer un programa ceñido al “plan y programa nacional” (entrevista docente Normal Bilingüe Intercultural). En la actualidad, continua debatiéndose sobre el modelo formativo que quiere ofrecer, incluyendo una perspectiva formativa comunitaria e intercultural (Reyes y Vásquez, 2008).

Además de estas dos instituciones, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y el Centro de Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO) son espacios al interior del IEEPO que contribuyen desde diferentes proyectos a la formación docente. Todas estas instancias, a excepción de la UPN, son experiencias educativas escolares creadas y gestionadas por indígenas (Maldonado, 2002: 15). De igual forma, todos los docentes tienen acceso a cursos de actualización ofrecidos por la institución. Sin embargo, a pesar de la experiencia y el número de proyectos educativos en torno a la formación diferencial de docentes para las áreas indígenas, se discute y se cuestiona que a lo largo de estas décadas se haya estado gestando una formación genuina para docentes de educación intercultural, o dicho de forma más específica, una formación

docente encaminada al fortalecimiento de las prácticas comunitarias de las comunidades indígenas en lugar de otra que fortalece y favorece la reproducción del currículum nacional, y en este sentido se denuncia que la formación docente con perspectiva intercultural en el contexto oaxaqueño sigue siendo una tarea pendiente. Surgen, aún así, interesantes iniciativas creadas y gestionadas por profesionales (especialmente el magisterio bilingüe) y líderes indígenas con la central preocupación de ofrecer una formación y una educación que permita abordar de forma más profunda y propia el enfoque educativo intercultural que responda a sus demandas políticas y culturales de reconocimiento a sus culturas. Bajo el abrigo epistemológico de la “Comunalidad” [\(2\)](#), están floreciendo diversas experiencias educativas, con especial relevancia del magisterio bilingüe que trabaja en la Dirección de Educación Indígena dentro de la propuesta oficial de la Secretaría de Educación Pública. La “Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A.C” (CMPIO), con el apoyo de Louis Mayer, lleva años trabajando modalidades escolarizadas con vinculación a prácticas comunitarias e identitarias indígenas. El “Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca” (CEDELIO), trabaja también en pro de prácticas escolares con fuerte contenido identitario étnico y con proyección hacia contenidos comunitarios en las currículas escolares. En la misma dirección -aunque todas las propuestas muestran particularidades relevantes con respecto a las otras-, las secundarias comunitarias, los bachilleratos interculturales o la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), comparten el perfil de ser proyectos que, surgidos desde el magisterio bilingüe o desde intelectuales indígenas, comparten el paraguas de la comunalidad y trabajan en pro de procesos escolares fortalecidos por procesos identitarios como pueblos indígenas y con prácticas educativas que acerquen la vida escolar y la vida comunitaria.

Por esta razón, este artículo pretende seguir abordando el campo de conocimiento de la formación docente reflexionando sobre la necesidad de una renovada formación en el ámbito de la educación intercultural desde un aspecto muy particular: la importancia que los conceptos de cultura e identidad tienen en el imaginario de los docentes de escuelas bilingües interculturales y como éstos repercuten en la práctica educativa bajo una perspectiva intercultural. Consideramos que el hacerlo podría llevar a una visión de la currícula escolar bajo el enfoque intercultural con mayor empatía y acercamiento hacia los procesos culturales comunitarios de las escuelas y las alejaría de la importante folclorización del currículo que está teniendo lugar en las escuelas de educación pública intercultural.

Para ello, en lo que sigue, se expondrá el concepto de cultura que “emerge” de las acciones y de los imaginarios de los docentes que trabajan en el sistema educativo bilingüe intercultural de la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Posteriormente, se expondrán las implicaciones que dicha mirada conceptual tiene sobre la práctica educativa y las recomendaciones que podrían ser tomadas en cuenta en la formación docente intercultural.

Antes de continuar, es importante mencionar que la breve revisión aportada sobre la formación docente en el estado de Oaxaca no explica las percepciones que los sujetos tienen sobre los conceptos de cultura e identidad. Para ello sería necesario un análisis de la malla curricular de los

diferentes proyectos formativos, algo que está alejado de la intencionalidad del presente artículo. Por lo tanto, lo que exponen estas páginas es un análisis del imaginario que emerge de los docentes sobre los conceptos de cultura e identidad, lo cual es de interés para comprender la práctica docente y para proponer una formación docente que retome esta problemática. Con probabilidad, estos imaginarios y las prácticas que impulsan los docentes en torno a los conceptos de cultura e identidad son fruto de la interrelación compleja de sus procesos formales de aprendizaje, de sus propios *habitus* académicos o de cierto sentido común asociado a ellos. Con todo, aún reconociendo la dificultad de poder señalar el origen de dichos imaginarios, lo que revela el análisis de sus percepciones y acciones nos parece interesante para re-pensar la formación docente en educación intercultural.

3) La mirada docente sobre el significado del concepto de cultura [\(3\)](#)

El sistema educativo bilingüe intercultural impulsado por la DGEI de la SEP al que pertenecen las escuelas visitadas, tiene, entre otros objetivos, una función bilingüe (castellano-zapoteco) y una función de diversificación curricular hacia prácticas culturales comunitarias, contenidas en su propuesta intercultural [\(4\)](#). Se contempla también una función explícita de reproducción del Plan y Programa nacional, aunque en este escrito nos interesa centrarnos en las prácticas que inician y los discursos que mantienen los docentes para implementar esta función de diversificación curricular hacia prácticas culturales comunitarias.

Para examinar este punto, preguntamos a los docentes acerca de lo que hacían para atender el enfoque intercultural en sus aulas, y, en segundo lugar, les interrogamos sobre las acciones que llevaban a cabo para promover un acercamiento de la cultura comunitaria en el espacio escolar [\(5\)](#). De las respuestas obtenidas se derivan una serie de nociones emergentes sobre el concepto de cultura, las cuales fueron producto de 17 entrevistas aplicadas a docentes de diferentes niveles y grados educativos.

Antes de comenzar a enunciarlos, debo aclarar que gran parte de los docentes entrevistados reconocieron que no realizaban actividades en sus aulas que posibilitaran el acercamiento de la cultura comunitaria, o argumentaron la falta de implementación del componente intercultural del sistema en el cual trabajan. Así, se bosqueja tempranamente la escasez de aplicación del enfoque intercultural, relacionado en parte con la ambigüedad e indefinición con el cual es percibido. Por otro lado, en las respuestas de los docentes sobresale una marcada vinculación de lo lingüístico con lo cultural, de tal forma que la lengua de la comunidad se vislumbra como la cultura de ésta. A su vez, esto provoca confusiones ante los propósitos del sistema de educación bilingüe intercultural, el cual pareciera abocarse únicamente a lo lingüístico.

En las contadas ocasiones en las que los docentes hacen presentes las prácticas culturales comunitarias en la escuela, éstas son relacionadas con actividades festivas, con actividades de adaptación del Plan y Programa nacional y con procesos de “investigación” sobre algunos

acontecimientos de la vida comunitaria. Las veremos detenidamente una por una para posteriormente analizar el concepto de cultura que emerge de estas acciones y discursos.

Existe una fuerte vinculación entre actividad festiva y cultura comunitaria, y por ende, la conexión entre festividad e interculturalidad se hace muy estrecha. La(s) fiesta(s) de la comunidad es parte importante del imaginario de los docentes de lo que conforma la cultura de ésta; las danzas, la música, la gastronomía y los diferentes aspectos festivos ritualizados se presentan como algo singular que -al definirla, al diferenciarla de otras comunidades y conectarla con prácticas ancestrales- se dibuja con claridad como la cultura de la comunidad.

La llevan al aula a través de a) los “Programas Culturales” que implementan los docentes en las fiestas de la comunidad, en las que retoman principalmente danzas y realizan representaciones teatrales; b) por medio del acercamiento de determinadas fiestas al aula para utilizarlas como base en la transmisión de ciertos contenidos escolares, o c) para relacionar las festividades que incluyen prácticas culturales ancestrales con procesos identitarios como pueblos indígenas.

Por otra parte, el Plan y Programa General es el texto que guía las actividades de los maestros y maestras en la región de estudio. En este mismo documento, en algunas ocasiones, se solicita al docente que desarrolle algún contenido libre sobre la comunidad o que establezca alguna relación entre el tema que exponen y el contexto cultural en que se ubica la escuela. Por ejemplo, si en el Plan y Programa se está abordando el sistema político que rige a la República se aconseja comenzar a definir éste a partir del sistema político que rige a la comunidad y de ahí abordar los conocimientos nacionales que plantea el Plan y Programa general. Sobra decir que estas aproximaciones son eventuales dentro de la dirección general de dicho Plan.

Finalmente, los docentes intentan desarrollar entre sus alumnos y alumnas habilidades de “investigación” hacia temáticas relacionadas con la comunidad, principalmente las leyendas, los cuentos, los dichos populares, los testimonios sobre medicina tradicional, la gastronomía o las festividades de la misma. Cabe destacar que dichas temáticas se vinculan con el empleo del zapoteco y se concentran en las personas de mayor edad dentro de la comunidad.

Varias interpretaciones surgen tras el análisis de esta mirada émic-inductiva sobre el concepto de cultura que domina en el imaginario y en las acciones de los docentes entrevistados.

En primer lugar, llama la atención la directa vinculación que se realiza entre lengua y cultura. La cultura es la lengua que se habla en la comunidad. Este paralelismo entre cultura y lengua sigue siendo aún utilizado en muchos escritos de origen antropológico o social. Ayuda, en cierto modo, a una colosal simplificación de la interculturalización de la currícula escolar, ya que las prácticas culturales comunitarias que se toman como referencia curricular escasamente trascienden los procesos lingüísticos. La vigencia de esta premisa en el imaginario de los docentes -y también de académicos, gestores y otras personalidades- anima otras interpretaciones tales como la “ausencia de cultura” en comunidades que ya no hablan una lengua indígena. En estas comunidades la cultura simplemente “se perdió”. No hay cultura donde ya no se habla la lengua

indígena. No es difícil imaginar las implicaciones de este tipo de afirmaciones para el establecimiento de una currícula intercultural.

En segundo lugar, sobresale la estrecha vinculación entre cultura comunitaria y festividad. Concretamente, la danza, la música, la gastronomía y ciertas prácticas ritualizadas que operan en los días de fiesta. Esta vinculación tiene varias repercusiones. Pero quisiera aclarar antes de enunciarlas que asumo la importancia de dichos procesos como parte del elenco de prácticas culturales comunitarias que pueden ser objeto de una atención en la currícula. El problema es que estas acciones parecen “agotar, en muchos casos, la ‘intervención’ intercultural” (Franzé, 1998: 52). Hecha esta aclaración regreso a las repercusiones a la hora de interculturalizar el currículo de esta estrecha, y en ocasiones única, vinculación entre cultura comunitaria y festividad: en primer término, ubica prácticas culturales con procesos enraizados en el pasado. Ensombrece, por tanto, un acercamiento a las prácticas culturales profundamente híbridas y contemporáneas que tienen lugar en estos contextos, y, ayuda a mantener la visión estática con la cual es percibida la cultura. Por otro lado, fija principalmente su mirada en aquellos procesos culturales que los hacen especialmente discernibles de otras comunidades indígenas o de la sociedad nacional. Ayuda de esta forma a invisibilizar -es decir, no entran dentro del posible imaginario del ethos cultural comunitario- otros procesos culturales que son compartidos con otras comunidades indígenas o con la misma sociedad nacional. Finalmente, contribuye a reforzar la idea del carácter homogéneo y compartido que tienen los procesos culturales, e inhibe pensar en la fragmentación y heterogeneidad de éstos al interior de una misma comunidad. Pero, vuelvo a indicar, el problema no es el carácter estático, homogéneo y “arraigado” al pasado de ciertas prácticas culturales, sino asociar estas características a todas las prácticas culturales de una comunidad e invisibilizar aquellas que son más dinámicas, heterogéneas, híbridas, contemporáneas y compartidas con otros espacios culturales.

Sabemos que esto dificulta la tarea de establecer fronteras delimitables que nos permitan saber dónde comienza y dónde acaba una cultura, y que a su vez, dificulta “reconstruir” la cultura de una comunidad sumando las partes que la componen. Es decir, entiendo que en relación a la cultura el todo no es igual a la suma de las partes. Cuando entendemos que podemos establecer fronteras claras en los procesos culturales, podemos convertirlos en procesos discretos que sumados forman una totalidad. La cultura, sin embargo, no se comporta de este modo y no es susceptible de dicha acción. Se mostrará más claramente cuando hable sobre el desarrollo conceptual de este concepto al interior de la antropología.

En tercer lugar, los docentes indican que retoman la cultura comunitaria para propiciar aprendizajes más significativos que están establecidos en el Plan y Programa general. Esta “adaptación” cultural no es exclusiva del sistema bilingüe intercultural, sino que es parte del enfoque educativo constructivista, con el cual interacciona intensamente el enfoque intercultural. La cultura comunitaria, vista desde esta perspectiva, está presente en la escuela como un contenido “aditivo” (6), que “añade” contenidos étnicos al Plan y Programa educativo nacional. Los procesos culturales son también considerados dentro del aula como objetos discretos,

aprehendibles en ésta a través de procesos cognitivos aislados de sus vínculos sociales de referencia.

Si analizamos estas observaciones no es complicado vislumbrar la sombra de cierta tradición conceptual, muy arraigada aún en la praxis antropológica. Esta vinculación fortalece la idea de que el imaginario colectivo de los docentes en torno al concepto de cultura se ha construido paralelo al desarrollo de determinada tradición antropológica. Por esta razón, ofrezco ahora esta otra “mirada” deductiva, que permite entrar en el debate sobre el desarrollo conceptual de cultura e identidad a la luz de los planteamientos que hace ya más de tres décadas sacuden a la antropología.

A raíz de las interpretaciones que los docentes aportaron tanto del concepto de cultura como de cuáles serían las acciones que podrían llevar a cabo para aplicar el componente intercultural en sus aulas, se hace manifiesto que su concepto de cultura corresponde con bastante precisión al concepto de cultura que había desarrollado la antropología en el llamado periodo clásico -según Rosaldo (1991: 51)- que tiene lugar desde 1921 hasta 1971. Sus definiciones son muy cercanas al esencialismo, al primordialismo y al objetivismo, a pesar de que, aunque su discusión en las Ciencias Sociales representa un campo aún controvertido, la antropología de finales del siglo XX muestra una tendencia hacia la concepción anti-sustancialista, anti-primordialista y anti-objetivista de la cultura (Dietz, 2003: 35). El concepto cultural anti-sustancialista o anti-esencialista reúne un conjunto de críticas hacia el enfoque tradicional antropológico en el cual el concepto era interpretado de forma estática y homogénea. Pero la esencialización hace especialmente referencia a la categorización y estereotipización de los individuos a partir de sus características culturales “como si estuvieran ‘esencialmente’ definidos”, de tal forma que en estas interpretaciones “la cultura juega el papel que la raza y el sexo juegan en otros discursos” (Grillo, 1998: 196, citado en Dietz, 2003: 34).

4) Análisis socio-antropológico de los conceptos de cultura e identidad

A continuación hablo sobre la tendencia que, a nivel teórico-académico, se revela más significativa dentro de la antropología de finales del siglo XX y principios del XXI para dar explicación a los nuevos contextos y retos que ésta enfrenta, que podrían ser leídos bajo el rótulo de una corriente denominada Antropología Crítica.

Alejándose del concepto esencialista y primordialista de la cultura, la tendencia en el desarrollo conceptual antropológico lo señala no como un proceso objetivo independiente de los sujetos y menos aún de herencia genética, sino como resultado de un proceso concreto de realización. Por lo tanto, se entiende que la cultura manifiesta una dimensión vital y práctica, difícilmente separable de “las formas de su realización concreta” (Teodoro, 1996: 24).

Su materialización se expresa tanto de manera “‘objetivada’ en forma de instituciones y significados socialmente codificados”, como “‘subjetivada’ en forma de hábitos interiorizados”

(Giménez, 1994) que llegan a ser “rutinizados” a través de la reproducción continuada de las actividades cotidianas en las instituciones de la sociedad que son a su vez producto de la “rutinización” (Giddens, 1995: 94s.). Así tenemos que la importancia del concepto de “rutinización” ofrecido por Giddens, como nos indica Dietz (2003: 104), radica en que logra plasmar tanto la “objetivación institucional” como la “subjetivación individual”. O dicho de otro modo, el concepto de “rutinización” nos permite integrar en el análisis cultural tanto las estructuras como los actores, ya que resultaría insuficiente “concebir a las estructuras sociales de forma independiente de los actores sociales y viceversa” (Dietz, 2003: 143).

Por tanto, el individuo es tanto “creador de cultura” a través de las relaciones intersubjetivas que dan “valor, sentido y realidad a su acción” (Teodoro, 1996: 25) como es re-creado por ella. Si los individuos se desarrollan dentro de estructuras sociales preexistentes, éstas son “activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes” (Dietz, 2003: 143).

Resumiendo, a raíz de la crítica que inicia -y que aún no cesa- en la antropología de los años setenta, los procesos culturales son interpretados bajo una nueva luz que los dota de dinamismo, heterogeneidad, flujo e hibridez y acepta que los procesos culturales son fenómenos concretos, prácticos, subjetivos y sociales. Es decir, las danzas, la medicina tradicional, la lengua o la gastronomía, son procesos culturales como lo son los usos del espacio y del tiempo, los comportamientos de los niños y niñas en el salón de clase, la atención que las mamás ofrecen a los niños en sus primeros años de socialización, las formas de socialización familiar a través del trabajo, los problemas burocráticos que encuentran los docentes en sus trabajos, la función social que despliega la escuela en la comunidad, y un largísimo etcétera.

Vale decir que no sólo estos hechos son procesos culturales sino que también lo son el punto de vista heterogéneo y las manifestaciones divergentes, conflictivas y contemporáneas de estos mismos procesos. A diferencia del concepto imaginario que los docentes estaban dotando al concepto de cultura, son procesos que no se ubican en el pasado sino que tienen una presencia actual y son prácticas cotidianas, socialmente ubicadas, amplían los procesos culturales más allá de aquellos relacionados con la identidad étnica, no pertenecen únicamente al mundo “verbalizable-cognitivo” de la cultura, no representan posiciones homogéneamente compartidas al interior del grupo, se afirman como procesos culturales compartidos con otros grupos culturales, incluyen los cambios que afrontan las comunidades y, finalmente, son procesos interculturales no discretos, que los actores reproducen tanto como modifican.

La lengua, las danzas, el vestido, la comida, la medicina tradicional o la tradición oral son también cultura. Pero la problemática observada indica que prácticamente son los únicos procesos considerados como “cultura” y en ellos se agota la intervención intercultural. Por otra parte, cuando son transportados al aula, no se tiene en cuenta los nuevos procesos que les condicionan por su nueva re-situación y re-rutinización en el ámbito escolar. Las consecuencias para la práctica intercultural son evidentes, pero antes de exponerlas conviene entrar en la aclaración de otro

concepto frecuentemente asociado al concepto cultural y de importantes repercusiones en la aplicación de la práctica intercultural.

Al igual que hemos mencionado para los procesos culturales, los procesos de esencialización identitaria son definidos por “un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo” (Giménez, 2002: 58s.). Insistimos en el contexto postcolonial y postindustrial en el cual tienen lugar estos cambios conceptuales de cultura e identidad, es decir, en un contexto globalizado de las economías, de las comunicaciones y de los símbolos, inscrito en un debate sobre el control y la dominación de los grupos minorizados. En este contexto, el concepto cultural, como hemos dicho, se interpreta de forma dinámica y heterogénea y, paralelamente, pierde credibilidad el “modo de legitimar las identidades” (García Canclini, 1995: 168).

La identidad planteada desde un enfoque constructivista incide en el proceso “socialmente estructurado” a través del cual los individuos delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interactúan (Giménez, 2002: 60). Este proceso indica que la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional, es decir, de interacción y comunicación social, que orienta sus representaciones y acciones (Giménez, 2002: 60).

La delimitación frente a otro conjunto de actores requiere de una comparación y selección -realizada de forma consciente- de determinadas prácticas y representaciones culturales como “emblemas de contraste” (Giménez, 1994: 172). Dichos “emblemas de contraste” tienen que ser reconocidos por los actores, tanto por los del propio grupo como por los del resto. Es lo que este autor menciona como “‘auto-identidad’ y ‘exo-identidad’”, es decir, de autoafirmación y de asignación, que tienen lugar dentro de dinámicas socio-políticas determinadas en la lucha por la “clasificación legítima” (Giménez, 2002: 61).

Por lo tanto, concebimos la identidad no como un “dato objetivo” sino como una construcción social bajo una “concepción relacional y situacional” que la aleja del enfoque substancialista (Giménez, 2002: 63). Sin embargo, estas características no indican que la identidad sea un proceso arbitrario y subjetivo (Giménez, 2002: 63). Las características culturales que se consideran como propias o particulares definen y diferencian a un grupo con respecto a otro, por lo que remiten a prácticas culturales concretas. El carácter construido no alude a la falsedad o veracidad de determinada identidad, sino al estilo “con el que son imaginadas” (Anderson, 1997: 24).

5) Conclusiones: implicaciones para la formación docente con perspectiva intercultural

Integrando nuestra posición teórica con los resultados de la investigación etnográfica, en relación a los conceptos de cultura e identidad, resaltamos los siguientes procesos:

- Los docentes conceptualizan los procesos culturales como elementos discretos, autónomos e independientes de las relaciones sociales en las cuales se ubican. 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, concebimos que estos conocimientos y prácticas culturales están socialmente “situados” en las actividades cotidianas de los habitantes de las comunidades (Gasché, 2002: 137). En escasas ocasiones hemos podido percibir que estos usos esporádicos y fragmentados de la cultura local, como competencias cognitivas en la escuela, hayan querido trascender y compartir su carácter social y relacional. Así, tenemos que las prácticas interculturales en la escuela se han centrado en la elaboración de un currículum en el cual determinadas áreas y contenidos han 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 [\(7\)](#) (Franzé, 1998: 52). 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.

- Fue frecuente, en las respuestas de los docentes, equiparar 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.

- 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 ha provocado que más niños y niñas se identifiquen positivamente con la cultura de su comunidad o región y que muchas prácticas culturales sean 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, ha sido frecuente en los actores educativos confundir los procesos culturales con los procesos de identificación étnica. La cultura, de este modo, es lo que la gente percibe 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 forman parte del proceso identitario como “emblemas de contraste”. Es decir, se conciben de manera casi exclusiva las prácticas culturales que, precisamente por el contraste, son las que hacen a una cultura ser visiblemente diferente a otra. En este caso, características tales como la lengua, el vestido, las danzas, la comida u otros 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 a 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 vean muy reducidas en la práctica.

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 auto-identificación con ellos. Es decir, si experiencia y discurso se combinan, el discurso se ve privilegiado por encima de la concreción o praxis cultural.

- 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 cultural. Este proceso, más propio de los procesos identitarios que culturales, hace referencia a lo que denomino meta-cultura [\(8\)](#), 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, reconocemos 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 -combinando fases de abstracción y concreción- que pretenda “abrir” la escuela a los múltiples factores que intervienen en la rutinización cultural comunitaria.

Los logros del sistema educativo bilingüe intercultural han recaído en especial en la primera de estas lógicas. Los dos últimos puntos señalados han tenido escaso protagonismo en la aplicabilidad del enfoque intercultural en las escuelas. En parte, responsabilizo de esta baja aplicabilidad a la indeterminación con la cual los conceptos de cultura e identidad son enunciados y puestos en práctica en este subsistema educativo por los docentes, lo cual es fruto también, de la misma formación docente.

En este sentido, urge, desde el ámbito de la formación docente:

- Reconocer los procesos culturales comunitarios más allá de aquellos que forman parte de los “emblemas de contraste” dentro de los procesos identitarios;
- En relación con esto último, superar la tendencia, tan extendida, de ofrecer respuestas folclorizadas en la currícula intercultural;
- Reconocer que la reproducción y la producción de determinados procesos culturales requieren de mecanismos muy diferentes a la reproducción y producción identitaria, y que los procesos que implementan los docentes desde el aula tienen que ser congruentes con este aspecto;
- 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;
- 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 contenidos escolarizados o buscando los caminos necesarios para respetar lo más posible su carácter social y ubicado;

- 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. Sin embargo, considero que es más beneficioso para los proyectos interculturales asumir esta complejidad que seguir ofreciendo respuestas para la inclusión en el currículum escolar de algunas tendencias esporádicas y esencializantes de la diversidad cultural. Mientras los directos ejecutores de estas prácticas, los docentes, no logren visualizar como procesos culturales aquellos que están más allá de los “emblemas de contraste” y aquellos que están presentes, en multitud de ocasiones, en la cotidianidad comunitaria, estos procesos difícilmente podrán ser tomados en cuenta en una práctica educativa intercultural en los términos expuestos. Esto implica superar la indeterminación con la cual estos conceptos son percibidos y aplicados dentro de las experiencias educativas interculturales, mismas que la formación docente actual sigue reproduciendo dentro de lo que podríamos denominar un enfoque antropológico clásico.

6) Referencias bibliográficas

Anderson, Benedict (1997): *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.

Citarella, Luca (1990): “México”. En: Francesco Chiodi (comp.), *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*, Tomo I, pp.9-155. Quito-Ecuador y Santiago de Chile: PEBI (MEC-GTZ); Abya-Yala; UNESCO/OREALC.

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, Nº2, pp.44-62. Madrid: Oficina Regional para la Inmigración.

García Canclini, Néstor (1995): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

García Castaño, Francisco; Rafael Pulido y Ángel Montes (1997): “La educación multicultural y el concepto de cultura”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº13, Educación bilingüe intercultural, pp.223-256. Madrid. OEI.

García Domínguez, Víctor, comp. (2003): *Guía Académica 2002-2003. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)*. México: Fondo Editorial IEEPO.

Gasché, Jorge (2002): "El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos". En: Eugenio Alcaman et al., *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp.119-158. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

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

Gigante, Elba (2003): "Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas". En: *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp.63-91. Oaxaca-México: Fondo Editorial IEEPO.

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

Giménez, Gilberto (2002): "Identidades sociales, identidades étnicas". En: Eugenio Alcaman et al., *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp.31-55. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Hernández-Díaz, Jorge (2003): "¿La educación indígena es una educación bilingüe?" En: *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. 41-62. Oaxaca-México: Fondo Editorial IEEPO.

Jiménez Naranjo, Yolanda (2009): *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: CGEIB-SEP

Jiménez Naranjo, Yolanda (2012): "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.XVII, N°52, pp.167-189. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Maldonado, Benjamín (2002): *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH.

Maldonado, Benjamín (2004): "Comunalidad y educación en Oaxaca". En: Lois Meyer y Benjamín Maldonado (comps.), *Entre la Normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, pp. 24-42. Oaxaca: Fondo Editorial IEEPO.

Martínez, Víctor Raúl (2002): "De la federalización centralizadora a la descentralizadora (1937-2000)". En: Víctor Raúl Martínez Vásquez (coord.), *Oaxaca: escenarios del nuevo siglo (sociedad, economía, política)*, pp.147-162. Oaxaca-México: Gobierno del Estado de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas. SIBEJ-CONACYT. UABJO.

Nolasco, Margarita (1997): "Educación Bilingüe: la experiencia en México". En: María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle (coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, pp.35-51. México: COMIE.

Reyes, Luis (1982): "Programa de formación profesional en etnolingüística". En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin, *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, pp.291-308. México: SEP.

Reyes, Saúl y Bulmaro Vásquez Romero (2008): "Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)". *Trace*, M°53, pp.83-99. México: CEMCA.

Rosaldo, Renato (1991): *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Editorial Grijalbo-Colección Los Noventa.

Salinas, Gisela (1995): "Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes". *Básica. Revista de escuela y del maestro. Educación intercultural*. Año II, N°8, pp.16-20. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.

Teodoro, Mario (1996): "Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural". En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop (coord.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp.19-47. México: Plaza y Valdés y Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

* Recibido: abril 2012. Aceptado: septiembre 2012.

** Profesora-investigadora titular, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México. Correo electrónico: yolanaranjo@gmail.com

1 Cfr. Reyes (1982) para mayor información sobre la Licenciatura en Etnolingüística.

2 La Comunalidad -serie de principios rectores de la vida comunitaria en las comunidades indígenas oaxaqueñas- es un concepto que se debe a las aportaciones filosóficas de intelectuales indígenas oaxaqueños como Jaime Luna, Juan José Rendón y Floriberto Díaz y de antropólogos como Benjamín Maldonado (Cfr. Maldonado, 2004).

3 En la elaboración de los epígrafes subsiguientes se retoman algunos datos de un artículo anterior (Jiménez Naranjo, 2012). Asimismo, en el libro "Cultura comunitaria y escuela intercultural" (Jiménez Naranjo, 2009) se aportan detalles sobre las citas textuales de los docentes. Por cuestiones de espacio retomamos en este artículo la parte más analítica producto de los comentarios vertidos por los docentes.

4 Es importante aclarar que las comunidades objeto de este estudio fueron elegidas por un muestreo "bola de nieve", y en ninguna de ellas se estaban llevando a cabo proyectos pilotos como los que actualmente están teniendo lugar en algunos lugares del Estado de Oaxaca. Quiere

decir que las situaciones observadas describen más a escuelas “tipo” en Oaxaca que a otras en las que están teniendo procesos de mayor innovación educativa.

5 Se utilizó el término “cultura comunitaria” sin explicitar su contenido a los docentes, ya que la intención del trabajo fue develar el significado que este término provocaba en ellos. Por otra parte, en este escrito no se quiere asumir que el enfoque intercultural pasa necesariamente por tener presente la “cultura comunitaria” en el currículo escolar, ya que en torno a la escuela intercultural hay debates que trascienden esta cuestión. Sin embargo, en este escrito nos interesamos por esta particular faceta del debate; la inclusión de la “cultura comunitaria”, tal y como lo están imaginando los docentes en la currícula escolar con enfoque intercultural.

6 En otro escrito (Jiménez Naranjo, 2009) desarrollo la vinculación entre el establecimiento de un currículum “aditivo” en los términos antes expuestos y el establecimiento de un modelo educativo compensatorio.

7 Reconocemos 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”.

8 Acuño este concepto para señalar el proceso que tiene lugar cuando reflexionamos de forma consciente y deliberada sobre determinado proceso cultural (cfr. Jiménez Naranjo, 2012).

Fuente: Cuadernos Interculturales – Universidad de Valparaíso [en línea]
http://cuadernosinterculturales.uv.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=138&Itemid=1