

LAS RESIGNIFICACIONES DEL EJE INTERCULTURAL TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM DE TELESECUNDARIA – TENSIONES CONCEPTUALES EN DISCURSOS Y PRÁCTICAS

MAIKE KREISEL

Universidad Veracruzana

RESUMEN: Esta ponencia busca mostrar algunos hallazgos de la investigación que dio origen a mi tesis de maestría titulada “La interculturalidad como enfoque transversal en el currículum de telesecundaria”. En dicha investigación se pretendió conocer cómo se articula el enfoque de la “educación intercultural para todos”, propuesto por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) a partir de su creación en el año 2001, en la práctica educativa de una telesecundaria del contexto veracruzano.

Con la introducción de dicho eje, se busca integrar la educación intercultural, que hasta este momento sólo se había destinado a la población indígena, de manera transversal en todos los niveles y para todos los alumnos del sistema educativo, respondiendo así tanto a los movimientos de reivindicación de los pueblos originarios, como también a la suscripción de México a políticas del ámbito internacional.

Esta investigación se realizó bajo un enfoque etnográfico, buscando conocer cómo los actores educativos interpretan e integran la interculturalidad en sus quehaceres escolares cotidianos. Se optó por la observación participante y las entrevistas semi-estructuradas como métodos principales, generando un diálogo reflexivo entre las perspectivas emic y etic. De esta manera, se analizaron las resignificaciones que realizan los actores del enfoque intercultural, a nivel discursivo y en la interacción educativa. En la presente ponencia me enfoco en resaltar las tensiones que se generan en las articulaciones del eje intercultural, en los diferentes niveles de concreción curricular, confrontando elementos de una perspectiva funcional con una mirada crítica de la interculturalidad.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural, currículum, reforma, transversalidad, telesecundaria.

Introducción

La presente ponencia se basa en una investigación titulada “La interculturalidad como eje transversal en el currículum de telesecundaria”, realizada en el marco de la Maestría en

Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana¹. Busqué conocer cómo se articula el enfoque intercultural de la Reforma de Educación Secundaria (RES) en la práctica de una telesecundaria del contexto suburbano, en el estado de Veracruz. El enfoque intercultural se desprende de los planteamientos de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) que desde su fundación en el año 2001 introdujo la propuesta de la “educación intercultural para todos” para todos los niveles y todas las modalidades educativas. En el marco de esta nueva perspectiva, que busca ir más allá del subsistema de educación indígena, al cual había estado restringida la educación intercultural, me interesó conocer cómo este enfoque se transfiere y se articula en la práctica.

Antecedentes

La historia de México y otros países latinoamericanos se ha caracterizado, desde los tiempos de la colonia, por procesos de dominación cultural, social y económica, en los que se buscó asimilar a los pueblos originarios a una cultura occidental. La educación, a través de estrategias como la castellanización, llegó a ser una vía del Estado para la homogeneización de la población y la conformación de una nueva identidad y cultura nacional. La sublevación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el año 1994 constituyó un hito en la historia de México para visibilizar las condiciones de vida de los pueblos indígenas y para articular su resistencia. Este suceso, aunado a políticas internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), fue un factor relevante para virar el timón de las políticas públicas de México hacia un reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

Estos cambios originaron también la creación de la CGEIB en el año 2001, y los planteamientos de una “educación intercultural para todos” que esta institución comenzó a integrar mediante diferentes estrategias al sistema educativo, comenzando con la Reforma de Educación Preescolar del año 2004, seguida por la RES 2006, y por la Reforma de Educación Primaria del año 2009. En el año 2011, estas reformas, como parte del proceso de la Reforma Integral de Educación Básica, se rearticulaban en un nuevo documento curricular (RIEB 2011) que no sólo abarca todos los niveles de educación básica, sino que también incluye la modalidad de educación primaria indígena. En esta reforma, sin embargo, el enfoque intercultural se subsume a la perspectiva de la educación inclusiva.

Pregunta de investigación

¿Cómo se resignifica la interculturalidad como eje transversal del currículum en telesecundaria en los diferentes niveles de concreción curricular?

Preguntas específicas:

- ¿Qué acciones y actitudes de los docentes y alumnos inciden en el desarrollo del eje transversal intercultural?
- ¿Cuál es la formación de los docentes en términos de atención a la diversidad, y cómo influye esta formación en la práctica?
- ¿Cuál es la visión institucional de las escuelas respecto a la interculturalidad, y cuáles estrategias y acciones se emplean a nivel institucional en atención a la diversidad?

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico para esta investigación fue etnográfico, con el fin de conocer cómo los actores educativos resignifican la interculturalidad en la interacción educativa cotidiana y en el contexto concreto en el que se inserta la escuela. Busqué un diálogo reflexivo entre las perspectivas *emic* y *etic*, optando por los métodos de la entrevista semi-estructurada y la observación participante para la recolección de datos, cuyo proceso se alternó con fases de análisis.

Referentes teóricos – el concepto de currículum

Para conocer las articulaciones del enfoque, analicé los diferentes niveles de concreción curricular (Ander-Egg, 1993) en los cuales se construyen y median las significaciones que los actores elaboran de lo intercultural, desde su articulación en los niveles prescriptivos del sistema, hasta su implementación en el aula. Para ello, partí del concepto del currículum como propuesta política-educativa de conformación histórica (De Alba, 1991, p.39), que constituye “un conjunto de representaciones construido sobre la base de conflictos, compromisos, negociaciones y cesiones y deconstruido a través de sus agentes sustantivos: profesores y alumnos” (Paraskeva, 2001, s/p).

Comprendo el currículum también como proceso y como praxis (Gimeno, 2007, p.16), que se rearticula de manera situada y es transpuesto por los actores educativos

que intervienen en la práctica (Chevallard, 1997). Para el análisis de las resignificaciones del enfoque intercultural, fue importante el concepto del currículum emergente, considerando el proceso curricular como creativo y experiencial, en el encuentro con los mundos de vida de los sujetos (Yu-le, 2004, s/p).

Los niveles de concreción curricular

Como ya he mencionado, fue de relevancia para esta investigación el tomar en cuenta las resignificaciones del enfoque intercultural a través de los niveles de concreción curricular. Ander-Egg (1993), en el contexto europeo, analiza la concreción curricular de la reforma española de educación secundaria (LOGSE). Para el contexto de la RES, elaboré un esquema propio en el cual planteo tres niveles:

1. Nivel institucional: Prescriptivo – discursos institucionales.
2. Nivel intermedio: Mediación institucional – formación docente.
3. Nivel práctico: El centro escolar, sus actores y las resignificaciones en la práctica.

Presento a continuación algunos hallazgos del análisis en los tres niveles.

1. *El nivel prescriptivo – los discursos institucionales.*

En el nivel prescriptivo, resultó de relevancia distinguir entre el planteamiento de la CGEIB y el enfoque de la RES; en la reforma, la integración del eje intercultural fue resultado de las negociaciones de la CGEIB con los actores de la Subsecretaría de Educación Básica. Los materiales para telesecundaria, los libros de texto y las clases televisivas, estuvieron al cargo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

En las entrevistas realizadas a dos representantes de la CGEIB, la perspectiva de esta institución se plasma desde un enfoque crítico, basado en la reivindicación de los pueblos originarios y la justicia curricular (Torres Santomé, 2010). La transversalización del eje intercultural se comprende como reestructuración curricular, didáctica y política. Esta reestructuración debe articularse, por una parte, desde el posicionamiento epistemológico, cuestionando la estructura por disciplinas y buscando un diálogo equitativo entre la ciencia occidental y los saberes indígenas. Además, se busca una distinta aproximación didáctica, que implicaría relaciones más horizontales en el aula y la integración de los conocimientos de estudiantes y actores comunitarios. Por otra parte, se cuestiona el currículum nacional único, implementado verticalmente; se aboga por la

conformación del currículum escolar con base en currícula locales, pues sólo así adquiriría sentido la construcción de lo nacional (Gallardo, 2004, p. 17).

En la RES, se articula una mirada amplia de la diversidad. Aunque se reconoce “la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas” y la necesidad de “impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad” (SEP/SEB, 2006, p.7), prevalece el enfoque de una educación para la democracia, basada en una concepción de la diferencia como inherente a la naturaleza humana y presente en la diversidad cultural, de género, religiosa, etc. Se fomenta la sensibilización de los alumnos ante las desigualdades y la discriminación; se promueve la educación en valores, para la tolerancia y el respeto. Además, se impulsa la reflexión del adolescente sobre temas considerados relevantes para su desarrollo, como la resolución de conflictos, la sexualidad, el noviazgo, etc.

No es posible una diferenciación contundente entre los planteamientos de CGEIB y de la RES; también la CGEIB se abre hacia otras diversidades; también al interior de la institución los posicionamientos presentan variaciones. Sin embargo, observamos que en las negociaciones con las instancias de Educación Básica para la elaboración de la RES, el discurso de la interculturalidad “se suaviza” en términos de una despolitización del contenido claramente sociocrítico de la propuesta original.

2. Nivel intermedio: la mediación institucional y la formación docente

En el segundo nivel de concreción curricular, abordo dos aspectos, los cursos de actualización para los maestros, y la trayectoria y agencia docente como elemento para la resignificación de la interculturalidad en la práctica. En el marco de esta investigación, tuve la oportunidad de asistir al curso estatal de “Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad en y desde la escuela”, diseñado por la CGEIB. Sus materiales reflejan elementos de interés, como la revisión documental de los derechos indígenas y la temática de la pluralidad epistemológica. Los cursos estatales son transferidos a través de la supervisión, mediante la multiplicación “en cascada”.

En la práctica del curso, se observó que a pesar de sus objetivos relacionados con la diversidad cultural y étnica, se tiende a retomar la perspectiva de la atención a una gama amplia de diversidades, bajo la mirada de la no discriminación y de la convivencia. El enfoque de “lo indígena” es percibido por algunos participantes como poco pertinente

para su contexto, pues no detectan presencia de diversidad étnica y lingüística en sus centros escolares. La interculturalidad se resignifica por los participantes y las formadoras en relación a la atención a alumnos discapacitados, estilos de aprendizaje, etc., desdibujándose los objetivos iniciales.

En general, los docentes perciben los cursos, ofertados como parte de los requisitos para carrera magisterial, como de baja calidad; esto, debido al mismo sistema de reproducción, que conlleva, desde la perspectiva de los maestros, carencias, como formadores insuficientemente cualificados y una falta de debates críticos y participativos en su desarrollo. Tanto en el discurso de los docentes como en la práctica observada, se vislumbra que para la transformación del quehacer áulico es más relevante el bagaje formativo de los profesores, sus estudios iniciales – en el caso de telesecundaria altamente variados -, posgrados e iniciativas personales de formación continua. Incide, además, la experiencia adquirida en la práctica escolar y en otros entornos laborales.

3. Nivel práctico: El centro escolar, sus actores y las resignificaciones en la práctica

A través de la observación en el aula y las entrevistas con estudiantes y docentes, se buscó conocer cómo se resignifica el enfoque intercultural en la interacción educativa. En relación a factores previamente mencionados del análisis, resumo aquí los hallazgos.

El aspecto epistemológico y el diálogo de saberes

En programas y materiales, encontramos la integración de información sobre la diversidad cultural y social. También se abordan aspectos relacionados con las prácticas culturales y las cosmovisiones de dichos grupos; un ejemplo es la comparación entre la teoría de Darwin y la cosmovisión quiché de la creación del mundo. Se observó que, sin embargo, no se llega a establecer un diálogo horizontal de saberes; se reafirma el conocimiento occidental como saber legítimo mientras que el conocimiento quiché es clasificado como “mito”, reproduciéndose de esta manera la relación asimétrica entre las culturas.

De acuerdo a Quijano (2000), a estas jerarquías epistemológicas subyacen relaciones de poder históricamente fundadas. El eurocentrismo que caracteriza la educación latinoamericana desde la colonia aún se refleja en el currículum escolar. Aquí hay que considerar una falta de referentes para que los docentes puedan cuestionar los contenidos de los libros, pues aunque se aborda el tema de las epistemologías indígenas

en el curso de actualización, no se analiza, en las sesiones observadas, desde un enfoque crítico, sino en relación a los estilos de aprendizaje y las diferencias individuales.

La tendencia a la esencialización y la folklorización

La información sobre la diversidad cultural que se presenta en los libros de texto, y en específico en relación a los pueblos originarios, tiende a articularse en la práctica en términos de emblemas de contraste (Giménez, 1997, p. 14; Dietz, 1999, p.63), como rasgos visibles que son percibidos como distintivos de dichas culturas; las danzas, la vestimenta tradicional, etc. La integración de tales elementos al currículum, representa “conceptos culturales esencializados” (Jiménez Naranjo, 2012a, p. 176). Jiménez Naranjo (2012b) constata que se ha fomentado “el desarrollo de currículas escolares que incluyen esporádica y superfluamente contenidos étnicos en sus prácticas” (p.3). Al pretender integrar los diferentes grupos culturales mediante estos elementos al contenido escolar, se tiende a una percepción folklorizada de las identidades y culturas representadas.

Habría que considerar nuevamente la formación docente como parte de una aproximación diferenciada a la integración de una visión compleja de realidades culturales múltiples. Para no incurrir en la esencialización y folklorización de culturas e identidades, sería relevante comprender la cultura en términos de prácticas culturales y sociales situadas, por lo que se tendría que contemplar “la posibilidad de inclusión de estas prácticas en la currícula” (Jiménez Naranjo, 2012a, p.186).

La concepción de la(s) identidad(es) de México

Un aspecto a revisar es el de la “identidad nacional”, fomentada a partir de procesos de homogeneización impulsados por el Estado. La CGEIB plantea que desde una perspectiva crítica, la interculturalización del currículum implicaría el reconocimiento de la negación histórica de la pluralidad de identidades e historias en el país. En la práctica escolar, observamos que en la materia de historia se abordan los procesos de la colonia, especificando la represión y explotación de indígenas y esclavos de origen africano. Sin embargo, depende del profesor establecer una relación entre los hechos históricos y las condiciones de marginación que persisten en la actualidad – aspecto al que en la práctica observada se alude, pero no se profundiza.

En el curso de actualización observado, algunos docentes plantearon la interculturalización de la escuela a partir de la información sobre tradiciones indígenas o la práctica de danzas prehispánicas; también en algunas clases de historia de la telesecundaria se percibió una tendencia a establecer la relación entre la identidad mexicana y los pueblos indígenas a través de elementos folklorizados y de referencias al pasado, mas no en relación a las culturas originarias actuales. También la cotidianidad escolar, se refuerza el discurso de la identidad nacional por medio de rituales como los honores a la bandera y la celebración de fechas simbólicas de la historia de México.

Flexibilización curricular y evaluación estandarizada – tensiones en la práctica

En los planes y programas de la RES 2006, pero también de la RIEB 2011, se afirma que la estructura curricular ha de flexibilizarse, en aras de una mayor adecuación de la educación impartida a las necesidades concretas en contextos diversos (SEP, 2006, p.14). En la práctica, encontramos ciertas tensiones entre lo articulado al respecto en la propuesta curricular y los efectos de los instrumentos de evaluación empleados a nivel nacional, concretamente, las pruebas estandarizadas PISA (Program for International Student Assessment) y ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares).

La implementación de las pruebas genera modificaciones en la práctica educativa cotidiana y de esta manera incide en los procesos curriculares. En el caso de ENLACE, se observa, por una parte, una burocratización del proceso de seguimiento que los docentes perciben como carga. Por otra, se presentan cambios concretos en la práctica áulica, por medio de los replanteamientos que los maestros realizan de sus propias formas de evaluación, e incluso a través de la introducción de una hora semanal de prácticas para la prueba, lo cual resta tiempo a otras asignaturas.

Conclusiones

Un aspecto relevante a profundizar a partir de los hallazgos de esta investigación es la reflexión de nuestro concepto de currículum. Al reconocer las transformaciones que de las propuestas educativas se presentan en los distintos niveles de concreción, resulta

necesario una aproximación procesual a la comprensión del currículum, que implica reconocer el papel, tanto de las estructuras institucionales de trasfondo, como también de los actores educativos.

Quiero señalar la importancia de reconocer la agencia de los centros escolares, de directivos, docentes y alumnos, pero también de padres de familia y actores comunitarios. Para pensar en la interculturalización del currículum, debe tomarse en cuenta su mediación en la significación de la enseñanza en contextos concretos, a partir de sus prácticas, conocimientos y necesidades, pero también con base en su propio análisis crítico de la realidad social.

Reconocer que el currículum se resignifica en contacto con los mundos de vida de los actores y adquiere relevancia a partir del diálogo con las realidades, nos remite a una noción emergente de los procesos curriculares. Para crear propuestas educativas interculturales, habría que partir, por ende, de una lógica diferente, no vertical, para pensar la concreción curricular. Y habría que considerar los aspectos señalados de un enfoque crítico de la educación intercultural, reconociendo sus implicaciones epistemológicas, sociales y políticas.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1993). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Recuperado el 3 de mayo de 2013 de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/8/biblio/8ANDER-EGG-Ezequiel-cap5-Que-como-y-cuando-hay-que-evaluar.pdf>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- De Alba, A. (1991). *Currículo, crisis, mitos y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dietz, G. (1999). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*. Quito: Ediciones Abya-Yala
- Gallardo, A.L. (2004). *Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural*. Ponencia. Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje. México D.F. Recuperado el 3 de mayo de 2013 de <http://red-ler.org/escuelas-multigrado-diversidad.pdf>
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Recuperado el 3 de mayo de 2013 de http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Jiménez Naranjo, Y. (2012a). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *RMIE*, 17 (52): 167-189. México: COMIE. Recuperado el 3 de mayo de 2013 de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n052/pdf/52007.pdf>
- (2012b). *Cultura escolar y cultura comunitaria: una perspectiva intercultural en la construcción curricular*. Ponencia presentada en el IAIE. Veracruz.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Paraskeva, J. (2001). El currículum como práctica de significaciones. *Kikiriki*. (62): 8-16; (63): 12-14. Sevilla: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=6791
- SEP/SEB (2006). *Plan de Estudios 2006*. México: SEP.

Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Yu-le, Z. (2004). *Some thoughts on emergent curriculum*. Ponencia. Forum for Integrated Education and Educational Reform. Santa Cruz: Council for Global Integrative. Recuperado el 3 de mayo de 2013 de: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/CGIE/yule.pdf>

Notas

i Kreisel, M. (2012). La interculturalidad como eje transversal en el currículum de telesecundaria. Tesis de Maestría. México: Universidad Veracruzana.