



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

Educación
Superior y
Sociedad



18

Escritura académica,
investigación y
desarrollo epistémico

Instituto Internacional de Unesco para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2016
Revista Educación Superior y Sociedad
Nueva etapa
Colección 25 aniversario
Vol. 18
ISSN 07981228
Publicación semestral

:: EQUIPO DE PRODUCCIÓN

| | |
|-------------------|-------------------|
| Andrés Croquer | Sara Maneiro |
| Ayuramí Rodríguez | Yeritza Rodríguez |
| Débora Ramos | Yuliana Seijas |
| César Villegas | Zulay Gómez |
| José Quintero | |

:: CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO Y DIAGRAMACIÓN

Alba Maldonado Guzmán

:: TRADUCCIÓN

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

La Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)
es una publicación registrada en las siguientes bases de
datos e índices:

• IRESIE:

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa <http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• REVENCYT:

Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencty.ula.ve>

∴ COMISIÓN DE ARBITRAJE

• Miembros Institucionales

Ayuramí Rodríguez (UNESCO -IESALC)
César Villegas (UNESCO-IESALC)
Débora Ramos (UNESCO -IESALC)
Elizabeth Sosa (UNESCO IESALC)
Luis Bonilla (UNESCO -IESALC)

• Miembros Nacionales (Venezuela)

Humberto González (UPEL-IPC)
Miren de Tejada (UPEL-IPC)
Enrique Ravelo (UPEL-IPC)
Moraima González (UPEL-IPC)
Lidmi Fuguet (UPEL-IPC)
Enoé Texier (UCV)
María Cristina Parra (LUZ)

• Miembros Internacionales

Estela Miranda (UNC-Argentina)
Laura Phillips (AUALPI-Colombia)
Pedro A. Melo
(Universidad Federal de Santa Catarina-Brasil)

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS

ess

Educación Superior y Sociedad



Revista Educación Superior y Sociedad Colección 25º Aniversario

DIRECTOR UNESCO-IESALC
PEDRO HENRÍQUEZ GUAJARDO

**CONSEJO CONSULTIVO
EDITORIAL INTERNACIONAL**

Francisco Tamarit
Marco Díaz
María José Lemaitre
René Ramírez
Miriam da Costa

EDITORA GENERAL
Elizabeth Sosa

La dirección editorial de la Revista **Educación Superior y Sociedad (ESS)** no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

La Revista **Educación Superior y Sociedad (ESS)** es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. La Revista **Educación Superior y Sociedad (ESS)** está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. La Revista **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | |
|---------------------------------|-----------|
| PRESENTACIÓN | 11 |
| Elizabeth Sosa UNESCO-IESALC | |

TEMA 1 :: ESCRITURA ACADÉMICA

| | |
|---|-----------|
| • Efectos, sobre la habilidad comunicativa escrita, de diferentes formas de agrupación de estudiantes en el laboratorio de química | 21 |
| Cris A. Leal M. Unidad Educativa Nacional Pedro Emilio Coll | |

Julia L. Flores E.
Instituto Pedagógico de Caracas, IPC
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

| | |
|---|-----------|
| • Escritura epistémica en contextos académico-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica | 41 |
| Angélica M. Silva Inv. Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", Caracas-Venezuela Profesora, PUCV, Chile | |

Roberto Limongi
Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)

- **Enseñanza de lectura y escritura en comunidades académicas universitaria** **59**
Fanny Ramírez
Universidad Católica Andrés Bello

TEMA 2 :: INVESTIGACIÓN

- **La investigación y el conocimiento constituidos desde la praxis docente universitaria** **87**
Betsi Fernández
Coord. Nacional Comisión Central de Currículo,
Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
UPEL

Daisy Calzadilla Valdivieso
Docente, Universidad de Oriente, Núcleo Monagas

- **Observatorios de la Educación Superior en América Latina y el Caribe y sus desafíos de gestión institucional** **107**
Débora Ramos Torres
Docente, Universidad Nacional Experimental
Simón Rodríguez

TEMA 3 :: DESARROLLO EPISTÉMICO

- **Diversidad cultural de niños y niñas del Amazonas venezolano: alternativas de atención pedagógica** **131**
Marlene Fermín González
Universidad Central de Venezuela,
Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)

PRESENTACIÓN

Elizabeth Sosa
UNESCO- IESALC

En el Siglo XXI, los grupos académicos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe han desarrollado procedimientos de producción de conocimiento, basados en metodologías cuyos mecanismos de interacción con las comunidades, se han revestido de características potencial y significativamente sociales. En las últimas décadas comenzaron a transformarse las relaciones entre la universidad, el conocimiento y la sociedad. La literatura técnica ha encontrado formas de representación, denominación de tendencias y direcciones metodológicas con expresiones cualitativas que se han convertido en formas de entendimiento y representación social. Estas formas se exponen en términos que registran información sustancial de la realidad, que los investigadores han recogido bajo protocolos fenomenológicos y etnográficos como sistemas operacionales de beladores de información de alta importancia para el significado social.

En consecuencia, en educación superior, la investigación sobre la realidad social se ha constituido es un focus para su práctica técnico metodológica. La bibliografía especializada hace referen-cia al progreso científico - tecnológico y sus múltiples formas de aplicación, haciendo del entorno social el contexto receptor y ve-rificador de la efectividad de productos de investigación genera-dos en el ámbito académico. Esta relación pone sobre la mesa de discusión tres conceptos: pertinencia, innovación y creatividad.

Estos conceptos son condiciones del conocimiento pluriuniversi-tario (De Sousa, 2008), en el contexto del desarrollo epistémico transdisciplinario, que se produce en los entornos académicos de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe, para el efec-tivo ordenamiento social, su dinamicidad y los pun-tos dialógicos que hacen de la Educación Superior una estructura generadora de

avances y desarrollos sociales, como “bien público social” (Conferencia Regional de Educación Superior, 2008); declaración que sustenta la discusión de la Conferencia antes mencionada y de la Conferencia Mundial de la Educación Superior 2009.

En este caso, referimos a la pertinencia como la conformidad y conveniencia del conocimiento como producto, así como su efectividad para el entorno social. Es un referente valorativo que hace del conocimiento un producto correlativo con ámbitos de responsabilidad y compromiso social. Ahora bien, la pertinencia social del conocimiento como concepto político se puede entender en la búsqueda de lo verdadero (Derrida) y de lo auténtico (Heidegger), para construir la comprensión histórica y la autoconciencia (Dilthey) desde el ejercicio libre de la razón, para construir eventos con efectos significativos en la realidad. En esta dirección, la innovación y la creatividad tienen un nivel de importancia en la conjugación semántica, porque le permitirá al producto investigativo trascender al ámbito social en cuanto a su efecto utilitario en la dinámica de la realidad, siempre pensando en la necesaria superación de sus puntos de atención.

Bajo esta lógica conceptual se señala que la concepción de la Educación Superior y el manejo del conocimiento desarrollan constructos epistemológicos que alcanzan dimensiones diferentes. El conocimiento con interpretación social se despoja de la condición disciplinar para construir progresivamente un conocimiento pluriuniversitario (De Sousa, 2008), producido en un contexto de aplicación y marcado por su transdisciplinariedad y heterogeneidad. En este marco, la sociedad deja de ser un objeto de las interpretaciones de la ciencia para convertirse en un actor que interpela a la ciencia para su mejor interpretación, orientada esta última a responder situaciones puntuales y concretas que buscan la perfectibilidad en la dinámica social.

De esta manera la condición transdisciplinar nos coloca frente al carácter exponencial del conocimiento, y a la intersección conceptual para la mejor comprensión de la realidad, porque le otorga al estamento epistémico interpretaciones que trascienden la frontera disciplinar para generar tecnologías cognitivas complejas y horizontales, donde las ciencias experimentales y sociales conjugan sus discursos y se entrecruzan para determinar el funcionamiento del conocimiento en el ámbito social, en la interpretación del hombre en su contexto, en su significado y en su realidad. La construcción del conocimiento en contextos sociales, consagra la

condición de realidad social viva, que está presente y es utilizada por una comunidad heterogénea, multidisciplinar, que la maneja de acuerdo con sus posturas; aquí es donde radica la necesidad de estudiar el conocimiento con enfoque revisionista, con una visión descriptiva, analítica, significacional, con alcance delimitado. Las nuevas tendencias de la investigación nos plantean la generación de espacios interdisciplinarios, la organización de equipos de investigación para constituir discusiones que la comunidad académica sostiene en el manejo de sus estudios, dudas, aportes y formulaciones. Además de la producción, intenta sistematizar un conjunto organizado de conocimientos, cuya jerarquización teórica se va articulando, constituyendo una adhesión. Este proceso reconoce progresivamente preguntas, planteamientos y respuestas, en la medida que los académicos, se plantean dudas y sentimientos escépticos. También, propicia una interacción procedente de todos los climas y perspectivas, visualizando categorías organizacionales, que imponen una especialización, un programa de estudio, un fondo epistemológico con una clara evidencia plural, que requiere de protocolos metodológicos interdisciplinarios y macroconceptuales. Estos ejercicios son procedimientos que generan el pensamiento organizacional, la conceptualización en forma compleja, con una línea dialógica entre disciplinas; se trata de la visualización global del conocimiento que ha ido formándose dentro de la complejidad para la sociedad. Dicho de otro modo, si la historia oficial de la ciencia reporta la disciplinariedad, otra historia ligada e inseparable, y profundamente social reporta la inter-trans-poli-disciplinariedad. Este proceso se operó en el mismo momento que los especialistas se plantearon seriamente problemas conceptuales y la gran dificultad que tuvieron para definirlos.

Ahora bien, desde esta intercepción disciplinar, el conocimiento se conjuga socialmente, siguiendo la dinámica del siglo XX en su transición hacia el siglo XXI, y le otorga a las Instituciones Universitarias voces para un diálogo de saberes desde la contextualidad territorial, transitando la transformación social para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible.

De esta forma, se suscribe la condición del conocimiento desde la relación entre los productores y los usuarios, horizontalizando y estableciendo una reciprocidad que permita el intercambio de criterios, pero fundamentalmente, compartir patrones conceptuales significativos para un uso real en la circunstancia del sujeto social, por lo que propone una transformación del modelo de relación entre los grupos de investigación y los usuarios.

En la CRES-1996, asume la sustentabilidad social del conocimiento como un capital activo en la dinámica social. Esta condición se consolida en la CRES-2008, conjugando los criterios de calidad como base cognitiva y sustentable para adquirir, construir y transferir conocimiento en beneficio de la sociedad; por lo que productor y usuario, se tienen que articular como un todo social para fortalecer las perspectivas, entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas, favoreciendo la transversalidad de los enfoques, a los fines de procurar importantes beneficios para la realidad y el hombre, en su convivencia con el medio ambiente.

Dice Tunnermann (2008:224) que efectivamente hay una “conciencia sobre la urgente necesidad de una educación superior con mayores niveles de pertinencia” en el contexto de la equidad, la diversidad y con un manejo social del conocimiento y las CRES 1996 y 2008, aportan sus direcciones epistémicas, conceptuales y políticas para alcanzar *“la capacidad de responder (...) a las necesidades reales (...) de la sociedad, (...) encaminado a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario”* como un imperativo ético y moral. Este planteamiento es la idea sustantiva de las CRES-1996 y 2008 y que recoge la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el XXI (1998) al exponer que “el conocimiento (...) y la investigación formen hoy día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones”, planteamiento ampliamente ratificado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009 “La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y desarrollo” donde el aprendizaje, la investigación e innovación desarrollen sistemas de conocimientos propios y adecuados como la razón de ser de la Universidad.

En este marco, presentamos **Escritura académica, Investigación y Desarrollo epistémico**, correspondiente al número 18 de la Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), Colección 25º Aniversario. Nuestro objetivo es que sea una muestra del quehacer investigativo que se desarrolla en el Sistema de Educación Superior de América Latina y el Caribe. En este número, la revista está compuesta por tres secciones: Escritura académica, Investigación, y Desarrollo epistémico; a su vez, cada sección está compuesta por artículos que desarrollan la temática correspondiente.

En la sección **Escritura académica**, se presentan tres artículos; el primero, *Efectos sobre la habilidad comunicativa escrita, de diferentes formas de agrupación de estudiantes, en el laboratorio de química*, de Julia Flores y Cris Leal. Las autoras tienen como propósito analizar el efecto de la modalidad de agrupación de los estudiantes sobre la habilidad comunicativa escrita (HCE) en función de los informes de los trabajos prácticos de laboratorio (TPL) desarrollados bajo una orientación investigativa en el área de química. La agrupación se realizó con criterios fundamentados en la teoría de Vygotsky y el análisis de los informes respondió a una matriz de análisis de contenido (MAC) construida a partir de una interpretación pedagógica de dicha teoría con relación a la producción escrita como herramienta para el aprendizaje. Se aplicaron dos pruebas estadísticas: (a) McNemar, que reveló que el grupo heterogéneo logró mejorar significativamente la HCE con relación al resto; y (b) Chi-cuadrado de homogeneidad, que reveló el efecto significativo de la modalidad de agrupación heterogénea sobre la HCE de los estudiantes en comparación con las otras ($p < 0,05$). Este trabajo fortalecerá investigaciones futuras y brinda herramientas pedagógicas para enriquecer la práctica docente.

El segundo artículo, *Escritura epistémica en contextos académico-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva, y neurocientífica*, de Angélica M. Silva y Roberto Limongi, se presenta, como una conceptualización pluridisciplinaria de la escritura epistémica. A partir de esta conceptualización, se presentan algunos desafíos para la investigación futura, en el ámbito universitario.

En el tercer artículo, *Enseñanza de lectura y escritura en comunidades académicas universitaria*, Fanny Ramírez expone la importancia de escribir como una actividad humana que permea todos los dominios de nuestras vidas. Sin embargo, escribir tiene un rol fundamental en los entornos académicos. Las teorías actuales de la escritura académica sugieren que la escritura sirve no solo para comunicar ideas sino también para generar conocimientos. Esta última perspectiva es conocida como escritura epistémica. En concreto, proveemos elementos para sustentar que los efectos de la escritura sobre la cognición pueden ser observados no solo al nivel macrocognitivo en la sala de clases sino también a nivel microcognitivo en ambientes controlados (e.g., un laboratorio de psicología experimental). De igual forma, sustentamos que la escritura epistémica tiene efectos a largo plazo en el cerebro

y que estos efectos pueden ser observados a través de métodos neurofisiológicos como la resonancia magnética funcional nuclear y modelos matemáticos. Concluimos que la teorización futura sobre la escritura epistémica en los contextos académicos debería integrar el conocimiento adquirido desde estas perspectivas y niveles de análisis.

La Sección **Investigación**, consta de dos artículos; el primero de ellos, *La investigación y el conocimiento constituido desde la praxis del docente universitario*, de Betsi Fernández y Daysy Calzadilla, quienes tienen como propósito develar la relevancia de la investigación en la construcción del conocimiento, a partir de la actividad académica realizada por los docentes, con la finalidad de contribuir con la gestión integral del proceso formativo de los ciudadanos, profesionales e investigadores.

Metodológicamente se enmarca en una modalidad de investigación de campo, descriptiva y documental. Se empleó el análisis y la matriz de análisis de contenido. Los resultados se analizaron cualitativamente, aplicando la triangulación de fuentes y obteniendo así las categorías fundamentales: concepción de la investigación, compromiso académico y conocimiento entre otras, llegando a concluir que la investigación es una actividad eminentemente humana, generadora del conocimiento instituido a partir de la praxis docente.

El segundo artículo, *Observatorios de la Educación Superior en América Latina y el Caribe y sus desafíos de gestión institucional*, de Débora Ramos Torres, presenta un análisis interpretativo acerca de los Observatorios como dispositivos o herramientas de intervención creados para recolectar y tratar la información y el conocimiento sobre diferentes temas, eventos y quehaceres, vinculados al desarrollo de los Sistemas e Instituciones de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Angulo, 2009; Romero Castillo y Otros, 2010; Correa y Castellanos, 2014; Natal y Díaz, 2014). Se aborda desde las concepciones y tipologías hasta las tendencias en esta área, las buenas prácticas y pequeñas y grandes reformas que se vienen suscitando, así como los desafíos de gestión institucional que se les presentan ante situaciones y condiciones que demandan conocer y aportar información actualizada, para el uso de analistas y académicos, interesados en estudiar el rumbo y el progreso de las instituciones académicas en cada país y para quienes ven en estas instancias sus potencialidades como centro de estudio, de evaluación de impacto y referente de gran influencia en la toma de decisiones para la formulación de políticas institucionales

y públicas. Se pasa revista a la experiencia de conformación de un sistema de observatorios regionales adscritos y avalados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe identificando su concepción, importancia, objetivos y aspectos característicos fundamentales que les permiten configurar una experiencia de sostenibilidad como respuesta a los desafíos de gestión institucional.

En la sección **Desarrollo Epistémico**, se presenta el artículo denominado *Diversidad cultural de niños y niñas del Amazonas venezolano: alternativas de atención pedagógica*, de Marlene Fermín González; la autora desarrolla, como tema de investigación, un paradigma educativo de atención pedagógica que transforma las prácticas educativas convencionales y que se basa en el principio de la persona humana como sujeto de derecho en reconocimiento de sus valores culturales, religiosos, sociales y étnicos. Por esta razón se planteó la situación problemática para comprender la atención pedagógica ofrecida a la infancia indígena del Amazonas venezolano, desde la estructura estacional de tres dimensiones de análisis: la etnocultural, normativa y pedagógica. En este sentido la investigación se propuso estudiar el tema de la diversidad cultural desde la fundamentación teórica y normativa a la luz de las prácticas educativas para contextos indígenas en el nivel de educación inicial, desde una perspectiva cualitativa fenomenológica.

Estos trabajos constituyen una ejercicio de escritura académica, investigación y desarrollo epistémico desde la Educación Superior en la región. De esta forma presentamos el número como un aporte de conocimientos y un avance en materia investigativa que permite a la Revista Educación Superior y Sociedad cumplir con su función divulgadora de reportes de investigación científica.

3

Tema 3:

Desarrollo Epistémico

• **Diversidad cultural de niños y niñas del Amazonas venezolano: alternativas de atención pedagógica**

Marlene Fermín González

Universidad Central de Venezuela

Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)

DIVERSIDAD CULTURAL DE NIÑOS Y NIÑAS DEL AMAZONAS VENEZOLANO: ALTERNATIVAS DE ATENCIÓN PEDAGÓGICA¹

Marlene Fermín González

Universidad Central de Venezuela,
Universidad Tecnológica de Chile (INACAP)

:: Resumen

La educación en y para la diversidad, como tema de investigación, es un paradigma educativo de atención pedagógica que transforma las prácticas educativas convencionales, basada en el principio del hombre como sujeto de derecho en reconocimiento de sus valores culturales, religiosos, sociales y étnicos. Por esta razón se planteó la situación problemática para comprender la atención pedagógica ofrecida a la infancia indígena del Amazonas venezolano, desde la estructura estacional de tres dimensiones de análisis: etnocultural, normativa y pedagógica. En este sentido la investigación se propuso estudiar el tema de la diversidad cultural desde la fundamentación teórica y normativa a la luz de las prácticas educativas para contextos indígenas, en el nivel de educación inicial, desde una perspectiva cualitativa fenomenológica. Para ello se tuvo acceso al campo de estudio, con la implementación de diversas técnicas e instrumentos cualitativos para acceder a múltiples informantes, que ofrecieran una mayor complejidad del fenómeno en estudio.

En el proceso analítico se realizó un análisis crítico de las diversas propuestas de atención educativa que se ofrecen actualmente en la capital del Estado Amazonas. De este análisis, emergieron dos alternativas de atención pedagógica vigentes en este contexto socioeducativo: la modalidad de educación intercultural bilingüe y el resurgimiento de los nichos lingüísticos, desde una mirada crítica de sus propios actores, quienes plantean nuevas propuestas que reconozcan la diversidad cultural propia de este contexto desde una mirada más inclusiva y respetuosa de la diversidad que caracteriza a todos los niños, familias y comunidades que conviven en este espacio geográfico.

Palabras clave: educación inicial, diversidad cultural, educación en y para la diversidad, infancia indígena.

1 Este artículo se basa en la investigación denominada "Atención pedagógica a la diversidad cultural en la educación inicial: una visión en el contexto amazónico venezolano", presentada por la autora, para optar al título de Doctora en Educación infantil y familiar: investigación e intervención psicopedagógica, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014. Financiamiento aprobado por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Realizada entre febrero de 2011 y diciembre 2013.

:: Abstract

Education in and for diversity, as a research topic, is an educational paradigm of pedagogical attention that transforms conventional educational practices, based on the principle of man as a subject of law in recognition of their cultural, religious, social and ethnic values. For this reason the problematic situation was raised to understand the pedagogical attention offered to the indigenous children of the Venezuelan Amazon, from the seasonal structure of three dimensions of analysis: ethnocultural, normative and pedagogical. In this sense the research aimed to study the theme of cultural diversity from the theoretical and normative basis in the light of educational practices for indigenous contexts at the level of initial education, from a phenomenological qualitative perspective. To this end, the field of study was accessed, with the implementation of various techniques and qualitative instruments to access multiple informants, which offered a greater complexity of the phenomenon under study.

In the analytical process, a critical analysis of the various proposals of educational attention currently offered in the capital of the state of Amazonas was carried out. From this analysis, two alternatives of pedagogical attention emerged in this socio-educational context: the bilingual intercultural education modality and the resurgence of linguistic niches, from a critical view of their own actors, who propose new proposals that recognize the cultural diversity of This context from a more inclusive and respectful view of the diversity that characterizes all the children, families and communities that coexist in this geographical space.

Key words: initial education, cultural diversity, education in and for diversity, indigenous children.

:: Résumé

L'éducation dans et pour la diversité comme thème de recherche, est un paradigme éducatif d'attention pédagogique qui transforme les pratiques éducatives conventionnelles, basées sur le principe de l'homme en tant que sujet de droit reconnaissant de ses valeurs culturelles, religieuses, sociales et ethniques. Pour cette raison, la situation problématique a été proposée afin de comprendre l'attention pédagogique offerte aux enfants indigènes de l'Amazonie vénézuélienne depuis la structure saisonnière en trois dimensions d'analyse: l'éthnoculturelle, la normative et la pédagogique. Dans ce sens, cette recherche s'est proposée d'étudier le thème de la diversité culturelle depuis la justification théorique et normative à la lumière des pratiques éducatives pour de contextes indigènes au niveau initial, depuis une perspective qualitative phénoménologique. Pour ceci, nous avons eu accès à une étude de camp appuyée sur la mise en place des techniques et d'instruments qualitatifs afin d'accéder à des multiples informateurs, qui ont offert une majeure complexité du phénomène en étude.

Au cours du procès analytique, nous avons réalisé une analyse critique des diverses propositions d'attention éducative qui s'offrent actuellement dans la capitale de l'État Amazonie. De cette analyse, deux alternatives d'attention pédagogiques valides ont émergées: la modalité d'éducation interculturelle bilingüe et la résurgence des niches linguistiques, depuis un regard critique de leurs propres acteurs, qui ont établi de nouvelles propositions qui reconnaissent la diversité culturelle propre de ce contexte à partir d'une approche plus inclusive et respectueuse de la diversité qui caractérise tous les enfants, familles et communautés qui habitent ensemble cet espace géographique.

Mots-clés: éducation initiale, diversité culturelle, éducation dans et pour la diversité, enfance indigène.

:: Resumen

Educação e diversidade, como um tema de pesquisa é um paradigma educacional de atenção pedagógica que transforma as práticas educacionais convencionais com base no princípio do homem como sujeito de direito, em reconhecimento da sua identidade cultural, religiosa, social e étnica. Por esta razão, a situação problemática surgiu em compreender o cuidado pedagógico oferecidos às crianças indígenas da Amazônia venezuelana, a partir da estrutura sazonal da análise tridimensional: etno-cultural e política educacional. Neste sentido, o estudo foi examinar a questão da diversidade cultural desde a fundação teórica e legislação à luz de práticas educacionais para contextos indígenas no nível inicial da educação, a partir de uma perspectiva qualitativa fenomenológica. Para aceder a este estudo de campo foi realizada, com a implementação de várias ferramentas técnicas e qualitativas para acessar vários informantes, que ofereceu uma maior complexidade do fenômeno em estudo.

No processo de análise foi realizada uma análise crítica das diferentes propostas de serviços educacionais oferecidos atualmente na capital do estado do Amazonas. A partir desta análise surgiram duas alternativas de atenção pedagógica atual neste contexto sócio-educativa: a forma de educação intercultural bilingüe e o ressurgimento de nichos lingüísticos, a partir de uma visão crítica de seus próprios atores, que criam novas propostas que reconhecem a própria diversidade cultural neste contexto a partir de um olhar mais inclusiva e respeitosa da diversidade que caracteriza todas as crianças, famílias e comunidades que vivem nesta área geográfica.

Palavras chave: educação infantil, diversidade cultural, de educação e de diversidade, crianças indígenas.

:: Fundamentación

Entender que los seres humanos, son por esencia heterogéneos, y que ese es el trato que deben recibir, resulta central; dentro de este tratamiento de la heterogeneidad, es conveniente que se genere un ambiente de libertad en el aula, que propicie en niños y niñas la formulación de preguntas sobre las diferencias, a las que el docente infantil deberá responder en forma clara y sencilla, sin censuras, lo que exige un estudio teórico sobre el tratamiento pedagógico para trabajar la diversidad.

Educar en y para la diversidad, supera la posición, inicial de educar desde y para la homogeneidad. En cierta medida este comportamiento llevó a no compartir, a no interactuar, a no atender. En consecuencia, a excluir y a tratar desde la "misericordia". La escuela que pretenda atender bajo una concepción en y para la diversidad debe procurar integrar las diferencias legitimando así, la condición humana que nos caracteriza.

Educar en y para la diversidad, asume como principio fundamental a todos los grupos sociales estigmatizados como minorías, entre los que podemos contar a las personas de diferentes razas y etnias, en situación de discapacidad, a los practicantes de ciertas religiones, a quienes eligen libremente su sexualidad, a los que asumen posturas ideológicas y partidistas en algún momento histórico, es decir, a todos aquellos cuyas capacidades se ven disminuidas en determinadas situaciones sociales y culturales; situación de minoría en la que cualquiera puede verse en algún momento de su existencia (Fermín, 2006).

De acuerdo con estos planteamientos, se define que el ámbito temático de la investigación es la educación en y para la diversidad cultural, porque supone una transformación histórica e ideológica como valor significativo del ser humano. Expone oportunidades y apoyo para todos, supone un escenario de interacción para la construcción de conocimientos. Y parte del reconocimiento y aceptación propia y de los "otros", constituyendo de esta manera una línea de trabajo transversal para los enfoques curriculares propios de la sociedad contemporánea.

Esta propuesta temática asume una acción transformadora en el ámbito educativo y en el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, por lo que impone la definición de dimensiones de trabajo generadas por la autora, que provienen de naturalezas diferentes. La investigación ha permitido entrar y salir de ellas para identificar sus constructos, semejanzas y diferencias.

Se planteó a partir de la descripción, análisis y problematización de la situación desde tres dimensiones, que se confrontan y contraponen, se cruzan en algunos momentos se complementan o contraponen, es decir, que por un lado están los patrones y prácticas culturales y por el otro, las propuestas pedagógicas concebidas para contextos urbanos, trasladadas a estos escenarios sin ninguna adaptación, desconociendo así los principios de la educación intercultural.

Estas dimensiones serían:

a. Dimensión etnocultural: describiendo la cosmovisión de los pueblos indígenas sobre las pautas de crianza de sus niños; la revalorización de los padres y otros actores en la educación de los más pequeños como únicos actores responsables de la formación y la necesidad de permanecer juntos en el tiempo y el espacio para la trasmisión de valores y creencias, entre otros aspectos.

b. Dimensión normativa: revisión de las declaraciones internacionales (UNESCO, OEA, OEI, EPT, OIT) y nacionales (CRBV, LOE, Ley de los pueblos indígenas, Currículo de educación inicial) que demandan y exigen un reconocimiento, aceptación, valoración, respeto y atención de la diversidad que caracteriza a la infancia y sus contextos familiares, bajo los principios de equidad, justicia social e inclusión.

c. Dimensión pedagógica: revisión de los planteamientos pedagógicos para la educación de los más pequeños, desde el reconocimiento a los padres en su condición de permanentes en la vida de los niños y al descubrimiento de las potencialidades de aprendizaje desde la gestación, considerando los aportes de la neurociencia.

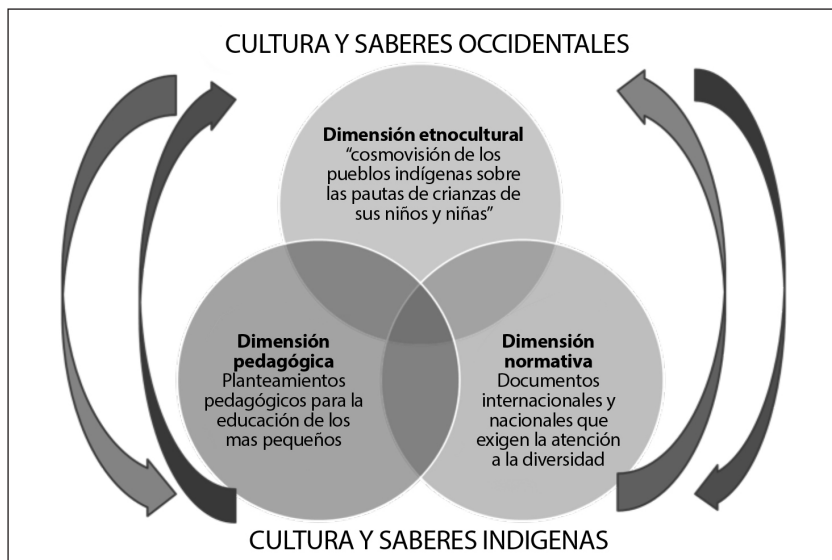


Figura 1. Estructura estacional de dimensiones de trabajo para una atención pedagógica basada en la diversidad (Fuente: esquema y propuesta de dimensiones producto de una construcción teórica de la autora).

:: Propósito de la investigación

La investigación fijó sus pilares en el propósito de responder al “deber ser” en la concepción de la educación inicial. No se puede dejar de reconocer que aún persisten en algunos centros escolares, en todo el país, prácticas homogeneizantes, invisibilización de las diferencias que caracterizan a los niños – a no ser que haya alguno con discapacidad – y la consideración de las pautas evolutivas como una propuesta rígida. La realización de las mismas actividades para todos los niños, al mismo tiempo, tales como actividades de apresto, entre otras estereotipadas, como juegos y canciones monótonas; en fin, actuaciones que desdichan de un tratamiento educativo “en y para la diversidad”. Todo esto aun cuando sabemos que la discriminación y la exclusión en las aulas infantiles, siembra una mayor brecha entre los niños, limitando sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

En el ánimo de dar respuesta a estos retos, han surgido diversas propuestas pedagógicas que pretenden atender las diferencias que caracterizan a los seres humanos, específicamente en el contexto venezolano, dichas propuestas se han denominado modalidades del sistema educativo, definidos en la Ley Orgánica de Educación (2009) como variantes educativas para la atención de las personas que, por sus características y condiciones específicas como lo cultural, étnico, lingüístico, entre otras, requieren adaptaciones curriculares, bien sea de forma permanente o temporal, para garantizar el alcance de los objetivos establecidos por los diferentes niveles del sistema educativo. Una de estas modalidades es la que pretende dar respuesta a la manifestación de diversidad que ocupa a esta investigación. La diversidad cultural que caracteriza a los niños y familias indígenas, denominada: Modalidad de Educación Intercultural e Intercultural Bilingüe:

“La educación intercultural transversaliza al sistema educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica(…) La educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena (..)”(Artículo 27)

En respuesta a esta modalidad, las universidades formadoras de educadores, específicamente, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con sede en el Estado Amazonas, ha venido formando desde hace algunas décadas a docentes bajo los principios de Educación Intercultural Bilingüe (EITB); sin embargo, enfatizan en la formación para trabajar con el nivel de educación primaria y

media, y no así con la educación inicial, que requiere de la necesaria atención pedagógica que debe brindarse en los primeros años de vida. Podría asumirse, que esta formación para atender a partir de los 6 o 7 años de edad, que es cuando se da el ingreso a la educación primaria, está sustentada en las prácticas culturales y de crianza de los pueblos indígenas - en el caso de la madre indígena y su hijo, el mismo se convierte en una extensión del cuerpo de la madre, esta madre literalmente "carga con su hijo"- . Así como a la presencia de otros factores, tales como la desvalorización de la importancia de la educación inicial, y su incidencia en el desarrollo de potencialidades de los pequeños.

Es así como se destaca, que la mayoría de las personas responsables de la educación de los niños indígenas, desde la gestación hasta los seis años, está en manos de personas que no son profesionales del área o, en el mejor de los casos, son educadores egresados de los programas de educación intercultural bilingüe, sin conocimiento de los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en la educación inicial (Moreno, 2008). A partir de esto se evidencia el incumplimiento de lo exigido en las leyes citadas, (Ley Organica de Pueblos y Comunidades Indígenas, 2007), que en su Art 81, establece que en este régimen educativo los docentes deben ser hablantes del idioma, conocedores de su cultura y formados como educadores interculturales bilingües.

Todo lo mencionado hasta ahora, tiene implicaciones directas en un elemento de sumo interés, como es la formación docente, y de manera específica la formación de los educadores infantiles, para dar respuesta a las demandas de la sociedad y, específicamente, a la diversidad que caracteriza a la población infantil.

Esta realidad, no parece ser exclusiva de los indígenas venezolanos, pues en el encuentro denominado "Simposio Internacional y Taller para el Diseño de Innovaciones: Atención Integral a Niños y Niñas de cero a tres años de Comunidades Amazónicas e Indígenas", realizado en Perú y patrocinado por la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2010), se observaron coincidencias interesantes, vinculadas con la formación de docentes, pues la Amazonía es una región con pueblos indígenas ubicados en zonas de difícil acceso y con docentes que no están profesionalizados. Por ello podríamos afirmar que la mayoría de las dificultades encontradas en la atención a la diversidad cultural que caracteriza a los niños indígenas tiene su base en la formación recibida por los docentes y en la necesidad de acompañar a los agentes educativos de éstas comunidades, de manera que podamos garantizar el derecho a un buen comienzo en la educación de esta población infantil.

Es desde la atención educativa que aspira brindarse en el primer nivel del sistema educativo venezolano de donde surge el planteamiento de que el docente que aspire desarrollar su acción educativa con los más pequeños debe tener las competencias necesarias para brindar una atención pedagógica apropiada

a todas las necesidades, interés y potencialidades de los niños, muy específicamente, las competencias para dar respuesta al reto educativo que se ha venido abordando: la atención a la diversidad cultural infantil.

Es por ello que la investigación se propuso estudiar la atención pedagógica que se brinda a los niños del contexto amazónico venezolano, a partir de un análisis crítico de las diversas propuestas de atención educativa. Esto se hizo a partir del planteamiento metodológico descrito a continuación.

:: Abordaje metodológico

Esta investigación se llevó a cabo bajo la definición de la *investigación cualitativa de tipo fenomenológico*. Entendiendo la investigación cualitativa como una actividad rigurosa y sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a partir de la incorporación de la voz de los participantes, de sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones (Strauss y Corbin, 2003; Sandín, 2003; Valles, 1999).

Declaramos esta investigación como cualitativa fenomenológica, debido a la importancia que le conceden los fenomenólogos a la experiencia cotidiana de la persona humana. Siendo Husserl (1986) quien propone el análisis del quehacer interno desde la conciencia, desde la propia subjetividad. Fue necesario considerar los planteamientos de la fenomenología social propuestos por Schutz (1932), debido a la importancia que concede a la intersubjetividad, en ese encuentro y reconocimiento con el otro; a la consideración del mundo social ordinario, en el que le otorga valor al mundo de la vida cotidiana, que finalmente se constituye en nuestra realidad y por contemplar la acción, como propiedad inherente a la conciencia, pues las acciones ejecutadas por los sujetos, están cargadas de significados. Todas las acciones tienen un sentido, aunque no sea intención del actor querer significar algo, su acción puede ser interpretada por otro.

Para Schutz las vivencias son interpretadas subjetivamente por los sujetos, condición que llevará al sujeto consultado a recurrir a su repositorio de conocimientos, para asociar lo conocido con lo desconocido. Es debido a este razonamiento, que no existe una única interpretación de las vivencias de un fenómeno, sino que variarán en función de la perspectiva desde la que son interpretadas, según el espacio y tiempo que esté experimentando el sujeto. Aquí se destaca lo importante de consultar a diversos sujetos, en diversos roles y con diversas funciones y en condiciones de cercanía a los fenómenos en la búsqueda de comprender un fenómeno en su mayor complejidad, consideración asumida en la investigación y que fue determinante para una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

Bajo estas consideraciones se seleccionó a un grupo de informantes de manera deliberada e intencional (Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E., 1999), que respondieran a cuatro criterios que permitieron mirar el fenómeno en su mayor complejidad: a) Responsables del diseño y ejecución de políticas públicas educativas; b) Responsables de la ejecución de políticas públicas en el escenario objeto de estudio; c) docentes formadores e investigadores en el área y finalmente, d) a los propios actores educativos directamente involucrados, es decir sus beneficiarios: niños, docentes, adultos significativos y líderes comunitarios.

Para la comprensión de este hecho educativo, fue necesario recurrir a los conocimientos de las personas protagonistas, bajo el entendido que sus interpretaciones no responden a someras construcciones individuales. Sino que por el contrario están cargadas de la complejidad social en la que están inmersos, producto de la interacción constante entre los sujetos, el contexto y las estructuras sociales. Es entonces en la búsqueda de este conocimiento en el que debemos reconocer la multidimensionalidad de los fenómenos, que contemple el contexto, lo global, lo local y lo complejo. Es decir debemos afrontar lo que Morin (2000) denominó “enfrentar la complejidad”.

Desde la perspectiva fenomenológica destacamos como características esenciales lo sugerido por Latorre, del Rincón y Arnal (1996):

- La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento.
- El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial.
- El interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción (p. 63).

A partir de estas características, en este estudio nos centramos en concederle voz a la intencionalidad de los actores, a partir de sus experiencias de vida, incluyendo el mundo de los individuos y las verdades individuales.

Esta revisión se llevó a cabo bajo un diseño de campo, entendiendo el campo como el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objetos de la investigación. El escenario natural en el que se presenta el fenómeno, con sus actores claves, siendo éste la capital del Edo. Amazonas, como un escenario de convivencia entre los niños, familias y comunidades “criollas” e indígenas, con mayor diversidad de culturas en todo el territorio nacional, pues este Estado cuenta con la mayor cantidad de pueblos indígenas, de acuerdo a los datos arrojados por el Censo (Instituto Nacional de Estadística –INE-, 2011), en

él conviven doce (12) comunidades indígenas y otros pueblos no identificados. Asimismo dentro de esta Estado la población que se declaró como indígena respecto al total de la población general de la entidad federal corresponde al 53,9%, lo que significa que el mayor porcentaje de las personas que viven en el Estado Amazonas pertenecen a diversas etnias.

La selección de este escenario demandó de la investigadora su acercamiento e integración a la situación social estudiada, a través de su permanencia de forma prolongada, con varias visitas, en el contexto objeto de estudio, la convivencia con los protagonistas y colocarse en el lugar de las personas cuyas ideas buscó de comprender, por aquello de la necesidad de auscultar en sus conciencias. Este acceso al campo, lleva al investigador a confrontar su visión de la realidad con la que tienen quienes son parte de ella, así como de los factores que inciden en determinada situación.

Durante este trabajo de campo, fue necesario recurrir a la selección de la técnica que permitiera la recogida de los datos, bajo el entendido que las ciencias sociales privilegian el pensamiento, y la forma de acceder a ello, es fundamentalmente a través de la técnica de la entrevista. Específicamente se privilegió la *entrevista individual focalizada* (Casanova, 2007) estas entrevistas se realizaron utilizando un guion o pauta con algunos tópicos orientadores que guiaron la conversación con los informantes sobre los actuales programas de atención pedagógica dirigidos a la infancia y familia indígena, la pertinencia de los mismos, las propuestas prospectivas de los aspectos que deberían considerar programas dirigidos a esta población, bajo los principios de educación intercultural, en respeto a la diversidad cultural que los caracteriza. Cabe destacar que, en dos oportunidades, se implementó la entrevista colectiva a dos grupos de informantes, experiencia que fue aún más valiosa, puesto que se generó todo un intercambio de ideas y planteamientos.

Para la implementación de esta técnica, fue necesario emplear diversos *instrumentos* que permitieron sistematizar la problemática estudiada desde diversas miradas: *notas de campo, registros, guión de preguntas orientadoras y testimonios focalizados*. En el caso de las notas de campo, que naturalmente corresponden a procesos observacionales directos -siendo que esta no fue declarada como técnica de recogida de información- surgieron algunas notas en las conversaciones, entrevistas y visitas a las instituciones educativas que aportaron información de relevancia para el proceso analítico de los datos. Se evidenciaron las interacciones entre los diversos actores de las escuelas visitadas para entrevistar a algunos de los informantes seleccionados.

Finalmente, haremos mención a la *técnica de análisis* empleada, correspondiente a la hermenéutica-dialéctica, con el propósito de organizar, analizar y sintetizar la información, destacándose en este proceso la interacción entre la fase de

recolección de los datos y la del análisis de los mismos, enriqueciendo ambos procesos. Ahora bien, para llevar a cabo el examen microscópico de los datos que surgieron de los diversos instrumentos, se recurrió a dos herramientas de la investigación cualitativa: el Método Comparativo Continuo – MCC- (Glaser y Strauss, 1967), como una herramienta de carácter teórico - práctico y el programa computacional ATLAS-ti, de carácter práctico. Ambas herramientas se complementaron contribuyendo a la estructuración de un proceso analítico de alta rigurosidad metodológica, permitiendo la construcción de *redes del discurso de los informantes*.

:: RESULTADOS: alternativas de atención pedagógica en la diversidad cultural de los niños del Amazonas venezolano

Dentro de las alternativas de atención educativa a la diversidad cultural existente en el Estado Amazonas, nos topamos con dos propuestas, por un lado la modalidad de educación intercultural bilingüe y por el otro, el resurgimiento de los nichos lingüísticos. Ambos descritos a partir de lo indicado por los informantes consultados.

En esta categoría se evidencia la complejidad de la educación bajo los principios de esta modalidad educativa. Son múltiples los aspectos abordados, que responden a las representaciones y construcciones sociales de los informantes consultados. Aquí notaremos los conflictos epistemológicos existentes entre las dimensiones etnocultural, normativa y pedagógica.

En ella se hizo una evaluación de la oferta educativa que se ha ofrecido para atender la diversidad cultural de la niñez indígena, a través de la reconocida modalidad de educación intercultural bilingüe. En las conversaciones sostenidas con nuestros informantes pudimos conocer sus percepciones e interpretaciones de lo que ha sido la implementación de esta modalidad. A partir del principio de que la realidad se construye en interacción con ella, se registraron diversos significados y verdades, pues provienen de diversos informantes en los que producto de su experiencia cotidiana con este fenómeno ofrecen distintas interpretaciones del mismo.

Hubo un primer aspecto vinculado con la implementación de los programas “occidentales” o de educación regular en este contexto, sin ninguna adaptación que permitiera reconocer la diversidad cultural presente en este escenario. Todo ello se recoge en la expresión “se traen los programas ordinarios”, lo que refleja la inadaptación del currículo, el traslado de infraestructuras urbanas, el empleo de recursos didácticos que reflejan “impertinencia” cultural. “Se traen los programas ordinarios y se implementan sin ninguna adaptación, es así como vemos en el caso de los niños, los mismos simoncitos de Caracas en

• Visión e implementación de la educación intercultural

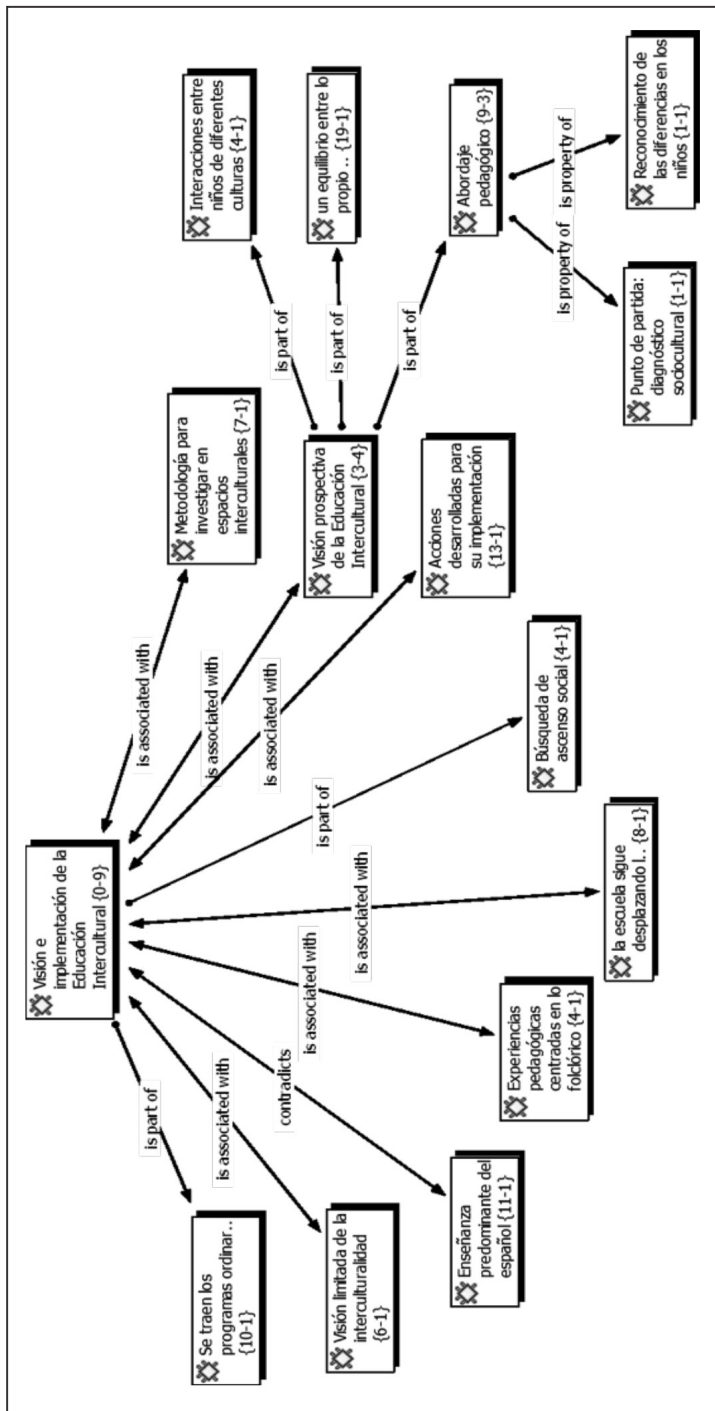


Figura 2. Representación de la categoría: Visión e implementación de la educación intercultural. (Fuente: Network elaborado por la autora)

Amazonas, a ¿eso le llamamos pertinencia cultural, n?. (E1², p. 9). Hay un cuestionamiento inicial al traslado de la programación curricular, infraestructura y evaluación y planificación de actividades, sin realizar adaptaciones al contexto: *“Los ambientes son iguales a los de Barquisimeto o Caracas, no hay grandes diferencias, ni en infraestructura ni en recursos didácticos”.* (E5³, p. 154).

Un aspecto interesante de este tópico está relacionado con las coincidencias entre varios de los personajes significativos consultados, maestros, coordinadores y hasta los mismos niños, que por ejemplo, en sus dibujos reflejan la inadaptación de la infraestructura. Sobre este particular surgieron múltiples miradas, pues no todos coinciden en que las infraestructuras deben responder al diseño arquitectónico de las comunidades indígenas, pues el contexto de Puerto Ayacucho, tiene otros tipos de vivienda que permiten el uso de la infraestructura urbana, que les es común y cotidiana a los niños. Así vemos quién señala que para recrear un ambiente que responda a la educación intercultural, en un contexto urbano como este, no pareciera necesario construirlas de ese estilo, pues no corresponde con su experiencia de vida:

...unos opinan que el chabono, pero lo que pasa es que el ambiente de aprendizaje ya está dotado. Parten de la realidad y ya han aprendido la pared de bloque, ya han entendido. Es buscar el sincretismo. Es decir, hay que mirarlo con cuidado, porque si concibo en la mente una churuata y cuando vienen para acá que estamos viendo, yo voy a conseguirme con distintos ambientes al mío. (E7⁴, p. 89).

Esta reflexión es de sumo interés por encontrarse en contraposición con las expuestas por los otros informantes. Su planteamiento responde al contexto inmediato de estos niños, el hacer uso de estructuras tipo chabono no hará que sea una experiencia más intercultural o no, sobre todo sí no responde a su contexto inmediato. Lo que sí debe ser importante es el equilibrio que debe existir en los contenidos occidentales e indígenas, las estrategias para atender todas las formas de aprender que caracterizan a los niños, el uso de recursos didácticos variados que exhiban las diversas culturas presentes y ayuden a fomentar valores de reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias culturales.

También se evidenció una visión limitada de la interculturalidad, en la que se veía exclusivamente en la convivencia entre niños indígenas y criollos. Desconociendo así la realidad multiétnica y pluricultural que caracteriza al país y que está presente en sus aulas. Es común en nuestros espacios educativos y sociales,

2 Se refiere a la entrevista 1, correspondiente a la entrevista colectiva realizada al Nicho lingüístico Baré.

3 Se refiere a la entrevista 5, correspondiente a la Coordinadora de Educación Inicial de la Gobernación.

4 Se refiere a la entrevista 7, correspondiente al Coordinador del Programa de EIB de la UPEL Macaró.

la presencia de personas de culturas y contextos sociales diversos, realidad que amerita ser atendida desde la escuela. *“El problema es que la gran mayoría no está instruida de lo que es la interculturalidad ese es el grave problema que tenemos en esa dimensión... piensan que nada más interculturalidad es indígenas con criollos, la interculturalidad abarca muchas cosas”.* (E4⁵, p. 46). Sobre este particular también encontramos diversos significados, algunos entendían la interculturalidad desde una visión más amplia, que reconocía la presencia de niños provenientes de otras culturas en los espacios escolares, lo que les concedía mayor complejidad.

Seguidamente, una subcategoría que registró visiones contrapuestas y conflictos fue la vinculada con la enseñanza del idioma. Sobre el particular se ofrecen distintas interpretaciones, por un lado quienes cuestionan que en el proceso de enseñanza de los niños pequeños predomine el castellano como idioma dominante, pues eso invisibiliza la lengua materna y podría acarrear una pérdida cultural, y por el otro están quienes consideran que la lengua materna de estos niños (que viven en Puerto Ayacucho) es el castellano, y que por ende opinan que debe ser el idioma empleado en la escuela, visto como una oportunidad de ascenso social, ofreciendo otras posibilidades para la adquisición del idioma indígena. Se enfatiza en la importancia de la escolarización, los niños siguen yendo a la escuela para que se les enseñe el castellano. Así lo manifiestan los representantes cuando dicen: *“yo quiero que mi hijo sepa hablar y escribir, que se supere, que no se atrase; y que después al pasar a otros niveles educativos, se defienda bien”* (Padre⁶). Y lo expresan los propios niños, al señalar que: *“Yo estoy aprendiendo a leer... yo quiero saber leer muy bien... Es que mi hermana dice que primer grado es difícil, y yo quiero llegar lista”* (N3⁷, p22).

La situación es compleja y representa un dilema, que muchos han resuelto, dependiendo del contexto en el que viva el niño: *“se van a confundir. Porque las que viven en las comunidades si hablan su idioma, pero las que viven en Puerto Ayacucho, no. Ellas se desenvuelven en español, por lo que su educación debe ser en español”.* (E5, p. 40-41).

A partir de esta expresión se refleja el conflicto presente en el idioma que debe ser empleado. Hay coincidencia en que todo ello dependerá del contexto en el que viva la persona, pues sí vive en una comunidad indígena, la educación que reciba debe ser inicialmente en su lengua materna con la incorporación del castellano como segunda lengua; caso contrario para quienes viven en la capital del Estado, que su contacto directo y como escenario natural el castellano es el idioma dominante, lo que implica que la enseñanza sea en él.

5 Se refiere a la entrevista 4, correspondiente al equipo de la dirección de Intercultural Bilingüe del MPPE.

6 Se refiere a uno de los testimonios focalizados realizado a uno de los padres de los niños.

7 Se refiere a la tercera niña entrevistada, de 5 años de edad.

Adicionalmente, está el hecho de que en las propias comunidades se enseña exclusivamente en el idioma indígena correspondiente, lo que genera múltiples dificultades para comunicarse e insertarse en el mundo intercultural, de la capital y sus alrededores. Ambas posturas desconocen los principios de la educación intercultural bilingüe, en el que debe enseñarse en los dos idiomas para garantizar el intercambio. Sin embargo, se reconoce que la complejidad de las aulas escolares de la capital del Estado, registra mayor diversidad lingüística, lo que requiere otras medidas en su abordaje educativo.

Otro aspecto importante está relacionado con el desarrollo de experiencias pedagógicas centradas en lo folclórico. Este suele ser un aspecto común en el tratamiento pedagógico de la diversidad cultural en el nivel, producto de que se subestiman las capacidades de los niños para profundizar más en el tema de las culturas y sembrar tolerancia y respeto por cada una de ellas. Situación que debe superarse al incluir en las programaciones pedagógicas contenidos vinculados con valores, creencias, cosmovisiones, etc. Mientras que también podemos observar reflexiones de mayor complejidad, en el que se entiende que el trabajo educativo en y para la diversidad cultural es más que una estrategia de carácter netamente folclórico:

...el trabajo con la interculturalidad, no es decorar las aulas, el fin del recurso es otro, no es dar clases sobre la cultura, es vivir en la cultura, desde lo cotidiano, desde el ejemplo y el modelaje. Con los niños pequeños se puede hacer mucho, se tiende a creer que ellos son pequeños y no saben mucho, entonces no se profundiza en los patrones culturales, sino todo por encima.(E1, p. 42).

Asimismo se registró una subcategoría, asociada con las anteriores, en la que se declara a la escuela como un elemento de imposición cultural, que sigue desplazando los conocimientos propios. Lo que deja entrever el fracaso de la implementación de la modalidad de educación intercultural bilingüe, al no garantizar el equilibrio entre los conocimientos occidentales y la cultura y saberes indígenas. Sobre este particular, existe la opinión de que el programa en su implementación ha fracasado: “yo diría que ha fracasado o simplemente no hay suficiente voluntad política y comprensión del tema por parte de quienes emanan los lineamientos, es por eso que vemos como la escuela sigue desplazando los conocimientos propios”. (E1, p. 9). En el desplazamiento de los conocimientos propios destaca esta expresión, que no amerita explicación: “...yo me digo qué están haciendo los docentes, qué práctica, cual es la planificación que están diseñando y desarrollando. Entonces ¿qué están haciendo?, pues **matando la cultura**”. (E7, p. 58).

Producto de la reflexión que se hace con respecto a las acciones desarrolladas en su implementación, en las que se demanda un necesario equilibrio entre lo ajeno y lo propio y el fortalecimiento de interacciones entre niños de

diferentes culturas, aspecto este que es fundamental, pues el “aislamiento cultural” difícilmente puede llevarte a reconocer, respetar y valorar algo con lo que no convives cotidianamente. En una educación que se proclama como intercultural, debe prevalecer el respeto por las distintas formas de aprender, lo que implica distintas maneras de abordar las situaciones, de resolver los problemas, diferentes formas de enseñar y de aprender, permitir que todos muestren sus habilidades y destrezas: “yo quiero que aquí vayamos a pescar, así todos ven como lo hago” (N5⁸, p. 22). En fin, es fundamental que el maestro flexibilice su planificación y prácticas evaluativas de manera que respete la diversidad presente en su aula, se requiere amplitud.

A partir de lo planteado, surgió una subcategoría vinculada con una visión prospectiva de la EITB. Si bien es cierto son múltiples los inconvenientes que se registran en la implementación de la modalidad de educación intercultural bilingüe y de ello se han derivado diversas críticas, también lo es el hecho, de que ha llegado el momento de plantearnos una visión prospectiva de lo que debemos hacer para rescatarla, mejorarla y lograr concatenar lo establecido en la normativa con lo que ocurre en la práctica. En esta categoría nos topamos con miradas que se contrarrestan, situación que se refleja en la siguiente cita:

...Nosotros no compartimos la idea de algunos antropólogos, que aun con todos los descubrimientos del poder de este nivel, se niegan a aceptar que los niños indígenas preescolares, también deben recibir educación, pero sí creemos que debe ser con características que respeten y valoren su cultura, y no la imposición de la cultura occidental. Por eso creemos en la propuesta de educación intercultural bilingüe desde preescolar... (E1, p. 14).

Ello requiere “un equilibrio entre lo propio y lo ajeno...” una expresión que se comprende por sí sola. Es un llamado a garantizar una educación respetuosa de las culturas que conviven en la escuela. En el que ambos sobrevivan sin que ello implique la desaparición de una de las culturas, que la mayoría de las veces, suele ser la minoritaria: “lo primero es buscar de que exista algo así como un equilibrio entre lo propio y lo ajeno, por eso se habla de interculturalidad, que podamos preservar lo tuyo que sea bueno, pero también mantengo lo mío que, sea bueno...” (E1, p. 11).

Se muestra explícitamente una apertura al intercambio entre culturas, donde todos y cada uno de los involucrados resulte beneficiado: “Donde le demos la oportunidad a los indígenas que accedan también a las ventajas del mundo moderno criollo...” (E1, p.16).

8 Se refiere al quinto niño consultado, de cinco años de edad.

Se abre la posibilidad de que los niños desde sus primeros años de vida reciban educación, una educación que no sustituya el rol formador de su familia, sino que la acompañe:

...que las comunidades reflexionaran en torno al tema de educación inicial. para ello siempre enfatizamos dos características de la educación inicial: la primera que debe estar centrada en la etapa de cero a seis años, y la segunda, que debe buscar fortalecer las pautas de crianza de cada una de estas culturas indígenas, es decir, que no copie modelos exógenos. Se trata de la necesidad de atender a estos niños, la importancia de esta etapa para su desarrollo, y cómo ellos tienen una serie de herramientas pedagógicas propias, tradicionales, que se deben incorporar en la escuela para que sea una educación con pertinencia sociocultural. (E3⁹, p. 36).

Una acción educativa en la que se garantice el respeto por las prácticas ancestrales y que ellas logren insertarse y valorarse desde la escuela: “...ritos de iniciación de los niños, juegos propios o actividades como por ejemplo días de pesca, y dentro de esos contextos hay un proceso de formación, de transmisión de valores, de contenidos y de reconocimiento del entorno”. (E1, p. 43).

A partir de esta expresión es poco lo que puede agregarse, pues expresa una profunda reflexión de quien es parte de una comunidad indígena que ha recibido programas diseñados por voces de “expertos”, que muchas veces creen comprender el fenómeno más que quien lo vive. Se puede fomentar el orgullo étnico, sin tener que volver a las prácticas ortodoxas y “puras” de una determinada cultura. Los indígenas y ningún grupo cultural están exentos del contacto con otros grupos culturales, todo ello producto de la globalización, las migraciones, etc. lo que implica que han recibido aportes de otros grupos, y también han aportado conocimientos para ellos. Todo ello necesariamente implica una convivencia intercultural, un diálogo intercultural, un intercambio en el que debe privar la valoración, aceptación y respeto por el otro, sin obligar al abandono de lo propio, bajo los parámetros de la asimilación de la cultura dominante. En la convivencia entre diferentes culturas todos nos permeamos con otros grupos culturales, y ello se evidencia en el vestuario, en las actitudes, en la alimentación, en aspectos de mayor profundidad y arraigo como valores y creencias, en fin en las prácticas culturales.

Adicionalmente, se consideraron planteamientos en torno a aquello que se considera necesario para abordar pedagógicamente la diversidad cultural presente en las aulas. Un aspecto en el que hubo coincidencia tuvo que ver con la importancia de tener como punto de partida de la acción educativa, un diagnóstico

9 Se refiere a la entrevista 3, correspondiente al encargado del Proyecto de Niños y niñas del Amazonas (OEA).

de tu grupo, que dé cuenta de las habilidades y talentos de los niños, que caracterice su contexto cultural y socio familiar. Asimismo, el necesario reconocimiento de las diferencias que caracterizan al grupo de alumnos, para determinar la planificación pedagógica, con conocimiento de cada uno de los niños, vistos como seres individuales y sociales, con distintas capacidades, ritmos de aprendizaje y formas de aprender.

“Nuevos” espacios de socialización: reconocimiento a la diversidad cultural:

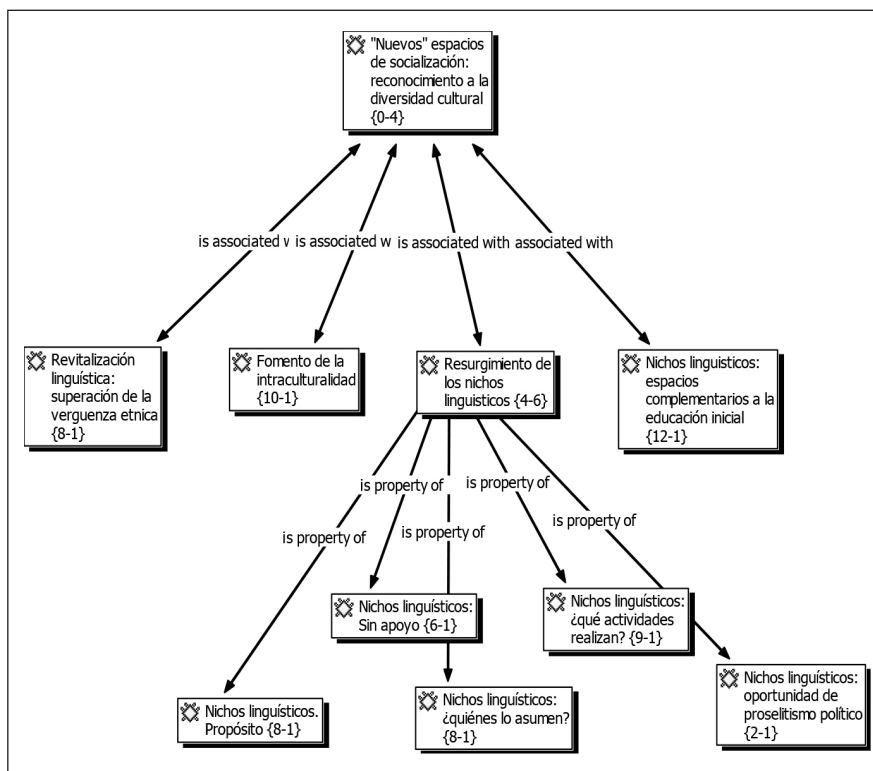


Figura 3. Representación de la categoría: “Nuevos” espacios de socialización: reconocimiento a la diversidad cultural (Fuente: Network elaborado por la autora).

Esta categoría estuvo relacionada con el conocimiento que tienen los informantes, de aquello que ocurre actualmente con la educación de la niñez indígena. En el proceso de inserción al campo, nos encontramos con la ejecución de una experiencia educativa que vuelve a implementarse, como mecanismo de preservación lingüística y cultural de los pueblos indígenas que están en

vías de extinción. En ella se registra lo que ha implicado su resurgimiento, qué propósito le asignan, la falta de apoyo por parte del ministerio de educación, los actores educativos que están asumiendo la función de desarrollar las actividades de enseñanza, el tipo de actividades que ahí se realizan y el reclamo a ser utilizados con fines políticos. Su fin último es la revitalización lingüística de los idiomas indígenas que están en riesgo de extinción: “...*el nacimiento de los nichos lingüísticos, vistos como una oferta de educación no convencional. Aquí ya no buscamos que sea la primera lengua, porque ya no la tenemos, pero por lo menos rescatarla como una segunda lengua, con todo el proceso de reivindicación que ello trae para nosotros...*” (E1, p. 15).

Se registra el impulso que está generando el Ministerio de Educación para la implementación de los nichos lingüísticos. Pareciera entenderse que el apoyo que debe ofrecer esta dirección al nivel de educación inicial, se hará a través de los nichos lingüísticos, siendo esta una propuesta educativa que responde a la educación no convencional. En ningún momento, se pretende desestimar las ofertas educativas de este corte, sin embargo, vale la pena recordar en el contexto venezolano experiencias similares desarrolladas en el nivel de educación inicial, que representan un rotundo fracaso, por haberse convertido en propuestas excluyentes, tal como lo plantea Aguerro, que finalmente carecen de calidad educativa, que ofrecen educación pobre para los niños “pobres” y menos favorecidos. Específicamente, nos referimos a los Hogares de Cuidado Diario, que nacieron con el objetivo de atender a la población infantil de bajos recursos económicos, cuyos padres trabajaban y requerían apoyo en el cuidado de sus hijos. Para ello se eligieron madres que ofrecieron sus casas como espacios para cuidar a estos niños. Madres cuidadoras, que debían recibir apoyo pedagógico de las universidades formadoras de docentes y de los equipos de capacitación del MPPE. Resultando que en la implementación del proyecto todo ello se diluyó, quedando las madres cuidadoras con la tarea de atender a los niños y ofrecer su ingreso a la educación básica. Es reconocido por todos, que esa atención quedó restringida a la satisfacción de necesidades vitales de los pequeños, sin contemplar el elemento pedagógico, para favorecer el potencial de aprendizaje de los infantes.

No se asume que con los nichos lingüísticos ocurrirá lo mismo; sin embargo, es interesante hacer historia de la implementación de nuestros proyectos antes de adentrarnos en uno de corte similar. Alrededor de este resurgimiento surgieron múltiples dimensiones, que es necesario detallar, la primera de ellas se corresponde con el propósito que le asignan los informantes a este espacio educativo, expresado a partir de la siguiente cita: “*De ahí la importancia del idioma, pues aquí se impone el español, que es el que domina, y eso lleva a que los niños obvien su lengua materna. Por eso nace esta propuesta (los nichos)*”. (E1, p. 12). Aspecto en el que coincide la docente responsable de otro nicho lingüístico, al señalar: “*nosotros ya estábamos iniciados como algo familiar, mi papá con unos*

niños tratando de revitalizar el idioma..." (E2¹⁰, p. 7). En ambas intervenciones se destaca que el propósito fundamental de los nichos es la revitalización y preservación de los idiomas indígenas.

Adicionalmente al proceso de revitalización lingüística, se le asignan otras funciones: *"...Aquí buscamos de ofrecer la oportunidad de ayudar a nuestro pueblo a que renazcamos, a que logremos recuperar nuestros valores, nuestro idioma, incluso nuestra autoestima, donde logremos finalmente superar la vergüenza étnica"*. (E1, p. 16).

Surge otra dimensión denominada, sin apoyo. Ahora bien, la iniciativa de resurgimiento de los nichos en el país, viene de un pequeño grupo de antropólogos venezolanos, que han trabajado en la dirección de educación intercultural bilingüe y que han ofrecido un apoyo personal a la conformación de estos ambientes de aprendizaje, lo que no implica que se esté ofreciendo el apoyo necesario desde el propio ministerio: *"No hay seguimiento, ni acompañamiento del ministerio..."* (E1, p.19). Expresión a la que se agrega el siguiente planteamiento: *"Son ellos (el ministerio) quienes deciden, generan sus lineamientos, sin preguntarnos, y si vienen a consultarnos, es desde una plataforma política, ahí nosotros vamos a hacernos escuchar..."* (E1, p.20). Esta falta de apoyo y acompañamiento está entorpeciendo la labor educativa que esperan desarrollar algunos de sus coordinadores. Teniendo que recurrir a sus propios recursos económicos para la dotación y elaboración de materiales didácticos.

La falta de acompañamiento pedagógico no ha sido un obstáculo para el desarrollo de actividades. Los responsables que apoyan a los ancianos en estos casos, son educadores, razón por la cual han planificado actividades con una incipiente intencionalidad pedagógica, pues no todos son maestros de niños en sus primeros años de vida. Pero también hay experiencias de nichos que no son coordinados por educadores, sino por personas de la comunidad (nos fue imposible desarrollar entrevistas y observaciones en estos espacios), reconocidos como adultos significativos, que tienen las mejores intenciones de implementar la propuesta, pero que adolecen de competencias pedagógicas para ello, y esto sumado a la falta de apoyo de los equipos técnicos del ministerio de educación, lo convierten en una situación de riesgo en la calidad académica de la educación ofrecida: *"...hemos podido adquirir algunos recursos didácticos, que faciliten las explicaciones, las narraciones, las vivencias de nuestra cultura..."* (E1, p.24). Esta expresión recoge fundamentalmente lo que hacen.

De lo observado, se interpreta que los nichos son pequeños centros de reproducción del idioma nativo amenazado. En tales lugares suele instalarse como mínimo una anciana o anciano, una abuela/o que trabaja con sus propios descendientes

10 Se refiere a la entrevista 2, correspondiente a una de las encargadas del nicho lingüístico Baré.

y también con otros niños de la comunidad, casi indistintamente. Esta abuela/o conversa con los niños como si fuera la propia progenitora de ellos; asume un papel de madre/padre con ellos, y les va enseñando e inculcando no tan sólo la lengua sino igualmente los cuentos, las manifestaciones culturales, los valores ancestrales, los juegos y todo lo propio de la formación tradicional. La abuela/o es auxiliada por facilitadores, por maestros y por dirigentes de la comunidad, que son quienes prácticamente asumen la "coordinación pedagógica". Es decir, habría siempre al menos un facilitador viendo y vigilando el funcionamiento del sistema. Esto es reproducción de la vida íntima en familia, como si fuera una prolongación del hogar, pero bajo la supervisión de ciertos maestros y otras personas capaces de lograr que este proceso se dé en la forma más apropiada (Mosonyi, 2006). Esto último responde al deber ser, pero como ya hemos señalado, no todas las experiencias así lo reportan.

En estos nichos, son muchos los aspectos positivos que pueden rescatarse, como el énfasis que le conceden a la revitalización lingüística, como mecanismo de preservación cultural y de fomento del orgullo étnico. Algo que preocupó a la investigadora fue el planteamiento de emplear los nichos como supletorios de la educación inicial, situación que fue expuesta y analizada por los propios informantes, quienes en un intercambio intersubjetivo, repensamos la propuesta y consideramos la pertinencia de visualizarlo como complementario de la educación inicial, de manera que permita atender la transmisión de costumbres, saberes ancestrales y sobre todo la enseñanza del idioma indígena a los niños desde tempranas edades.

:: A manera de conclusión

A partir de todo lo planteado, creemos que una propuesta para el desarrollo de alternativas en una educación inicial que reconozca y valore la diversidad cultural de los niños en sus primeros años de vida, bajo los principios de una educación en y para la diversidad, debe considerar los siguientes aspectos y partir de las siguientes *premisas*:

Es necesario distinguir entre una propuesta fundamentada en los principios de la educación intercultural que respete la diversidad cultural de los niños y familias indígenas que viven en la capital del estado - en el que conviven con múltiples culturas-, de una propuesta que vaya dirigida a los infantes indígenas que están asentados en sus comunidades, que perfectamente pueden seguir trabajando bajo los lineamientos de la educación intercultural bilingüe. Vale acotar que, producto de lo registrado y analizado, requiere una urgente revisión y mejora de la Educación Intercultural Bilingüe, para garantizar el cumplimiento de sus principios y una educación de calidad para las comunidades indígenas y sus habitantes.

Bajo estos planteamientos se pretende contribuir a la superación de los conflictos epistemológicos evidenciados entre las dimensiones etnocultural, normativa y pedagógica, en la búsqueda de un equilibrio que contemple los aspectos más importantes de cada una, de manera que logren articularse en una práctica educativa que garantice el respeto por la diversidad cultural de cada infante y su familia, desde la convivencia y no desde un decreto que obligue a ello.

a. Valoración de la acción característica de la familia

El trabajo pedagógico en este nivel exige una labor articulada que dé respuesta a la tríada entre la Escuela-Familia-Comunidad. Para el propósito que nos ocupa esto es indispensable, pues no puede concebirse el trabajo en respeto a la diversidad cultural de los infantes y a sus prácticas culturales, sí se desconoce a la familia. Se debe involucrar a las madres, padres, abuelos y a otros miembros de la familia y comunidad, como los ancianos.

Esto implica una reconceptualización de la escuela, en la que se deberá incorporar a los padres en la acción pedagógica, no como simples observadores o ayudantes en la realización de las tareas, sino como constructores del currículo escolar, pues participarán de las estrategias, selección de contenidos, desarrollo de actividades. Es importante recordar que el trabajo en este nivel será de acompañamiento a la familia en la educación y crianza de sus hijos, reconociendo el rol de transitoriedad que tiene el maestro en la vida del niño, y el carácter de permanencia que tienen los padres y sus familias en el resto de sus vidas, de ahí lo importante de acompañarlos y orientarlos en la formación de sus hijos e hijas.

Adicionalmente, es de suma importancia convocar a madres y padres para explicar y modelar la educación inicial que se les ofrecerá, específicamente en la etapa maternal, de manera que entiendan que no se pretende separarles de sus hijos, sino acompañarlos en su crianza desde una concepción de carácter pedagógico. Por estas razones, sería impensable una educación urbana con simples adaptaciones a este contexto tan culturalmente diverso.

b. Redimensionar la visión de los nichos lingüísticos como complementarios a la educación inicial

Tal como ya se había mencionado, el propósito de los nichos está más orientado a trabajar con los pueblos indígenas que están en riesgo de perder su idioma o bien en otras comunidades que presentan el mismo riesgo¹¹. Sin

11 De acuerdo a lo planteado por Mosonyi (2006), los nichos existen en otras partes del mundo (language nest), como una de las vías para impedir el debilitamiento y la extinción de los pueblos indígenas. Hasta el momento no se conoce de la existencia en otros países latinoamericanos. Sus ejemplos habría que ubicarlos entre Norteamérica y Oceanía.

embargo, el planteamiento de esta propuesta es superar esa visión inicial y reconocer la utilidad que tendrían en comunidades en las que los niños son educados por sus padres en el idioma dominante y según las pautas del contexto cultural en el que se desenvuelven. Como un mecanismo de revitalización lingüística y cultural para los idiomas correspondientes a su ascendencia y origen.

Desde este planteamiento tendrían que generarse nichos para cada uno de los grupos culturales de los niños que han perdido contacto con su cultura e idioma, como mecanismo de acercamiento a sus orígenes. Esto sería importante no sólo para la preservación de determinado idioma indígena, sino pensando en cada niño y su familia como una vía de rescatar sus costumbres, tradiciones y así preservar su arraigo cultural. Desde el contexto de la investigación es tan preocupante la pérdida cultural en las comunidades indígenas, como la pérdida y desarraigo de otra de las culturas que hacen vida en este escenario socioeducativo.

La generación de estos nichos no sería para todas las culturas presentes en el aula, sino para aquellas que han perdido contacto con sus tradiciones y costumbres. De esta manera, los niños podrán recibir una educación inicial que respeta su diversidad cultural y en actividad complementaria tener mayor contacto con su propia cultura.

Los nichos lingüísticos como complementarios a la educación inicial, permiten visualizar esta actividad de manera articulada con la educación formal, esto le concede mayores posibilidades de acompañamiento, seguimiento y control. Se convertirían en espacios para revitalizar las prácticas de crianza, las tradiciones, costumbres, valores, creencias y cosmovisiones de las personas y grupos culturales que así lo requieran. Por citar dos ejemplos sobre su pertinencia: el idioma jibi no está en riesgo de extinción, pero el hecho de que niños y familias jibi lo desconozcan, así como sus prácticas, tiene implicaciones en la construcción de su identidad y en la valoración por su origen étnico. De la misma forma, el mandarín no está en riesgo de desaparecer, pero sí una niña china y su familia han perdido contacto con su cultura e idioma, sería muy conveniente tener momentos de encuentro con otros chinos para socializar y compartir sus costumbres y prácticas.

Al evaluar la factibilidad de su implementación, no habría que pensar en uno por institución educativa, sino más bien por grupos culturales y sectores. De manera, que las familias se trasladen hasta donde ellos se encuentran. Lo que debe garantizarse es un acompañamiento de maestros que puedan ofrecer orientaciones pedagógicas, el respaldo desde las direcciones educativas estatales, la determinación clara de que no son experiencias que pueden reemplazar la educación inicial, sino que servirían como espacios de revitalización

cultural en aras de contribuir con la identidad cultural de los niños y sus familias.

Estos planteamientos son producto de la evolución histórica en la atención a la niñez y al reconocimiento de la diversidad sociocultural de todos los infantes en las instituciones educativas. Razón por la cual surge la necesidad de implementar prácticas educativas diversas, dirigidas a contextos heterogéneos, y por ende, complejos, que pretenden ser atendidas por la propuesta de educación en y para la diversidad cultural, que tiene como uno de sus principios la educación intercultural que estuvo fundamentada en la etnoeducación o educación propia. Esta propuesta educativa, en su implementación no puede quedar restringida a lo técnico tal como lo indicáramos, sino que debe contemplar los valores e ideologías de las diversas culturas.

Esta aspiración de construir una educación respetuosa de la diversidad cultural, no puede seguir siendo dirigida exclusivamente a los pueblos marginados o discriminados, sino debe ser fundamentalmente dirigida a quienes discriminan, sobre este particular destacamos los aspectos fundamentales desarrollados en el marco referencial, que deben contemplar de acuerdo a lo planteado por la UNESCO: la pertinencia, la convivencia y la inclusión. De ahí que se considere conveniente, que más allá de calificar la educación inicial como intercultural, se considere que la educación inicial debe respetar y atender la diversidad cultural en todas sus expresiones.

c. Valoración de las acciones cotidianas

Desde la perspectiva fenomenológica asumida, es fundamental valorar las acciones cotidianas y naturales que se desarrollan en cada contexto cultural. Ello implica reconocer las diversas prácticas culturales de cada uno de los grupos e individualidades presentes en el aula, y a partir de ella, determinar su potencial de enseñanza.

Adicionalmente es importante conocer sobre las prácticas de crianza en cada contexto familiar, ello permitirá comprender el tipo de vinculación con la familia, acompañar las acciones de formación y educación, orientar y corregir en caso de ser necesario, en fin valorar el papel que desempeña la crianza desde una concepción pedagógica. En el proceso de formación del niño, el papel de los progenitores es fundamental en todas las culturas, y de manera importante lo es el contexto indígena, razón que conlleva a apropiarse de este conocimiento.

Dentro de esas acciones cotidianas, es de suma importancia estar atento a las actitudes y palabras que emplean los niños para referirse a sus compañeros u otras personas, en ellas puede haber significados contruidos a partir del contexto en el que se desenvuelve, y bien podrían estar envueltas en comentarios

xenófobos y discriminatorios. Debemos tener presente que las palabras importan, y se convierten en una experiencia potencial de enseñanza y aprendizaje del respeto por los otros.

Asimismo, es prioritario rescatar en la acción pedagógica diaria del educador infantil, el papel de la intencionalidad pedagógica en las interacciones con los niños. Está más que demostrado el potencial de aprendizaje de los niños en este periodo de vida, producto de todos los aportes de la neurociencias y otras disciplinas, queda de parte del educador explotar esas potencialidades, para lo que será necesario planificar acciones pedagógicas de carácter significativo, que impliquen retos para su aprendizaje, que sean atractivos y motivantes, que se adapten a sus contextos culturales y escenarios de actuación.

d. Formación del profesorado y de otros agentes educativos para atender este reto educativo

A lo largo de las reflexiones y representaciones de los personajes significativos consultados, fue reiterado el reconocimiento a la ausencia de formación del educador para atender este reto. Este es un aspecto que amerita ser atendido de manera urgente, hasta ahora la incipiente experiencia que se reporta ha quedado restringida a la incorporación de ciertas asignaturas, unidades y contenidos en algunos planes de estudio. Es fundamental superar esta limitante y plantearnos la atención a la diversidad, enmarcada en una propuesta de educación en y para la diversidad, como un eje transversal del currículo.

En el contexto específico en el que se inserta esta investigación, se ofrecerá el apoyo para considerar estas acciones en el proceso de transformación curricular que se está desarrollando actualmente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, casa formadora de docentes y responsable de los programas de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Inicial en el estado Amazonas, de manera que en ambos programas se contemple la atención a la diversidad, y de manera específica la diversidad cultural, entendida como una de las manifestaciones de diversidad que caracterizan a los seres humanos.

En el caso del primer programa hay dos aspectos que atender: el primero debe verse la diversidad cultural en su concepción más amplia y no sólo como una manifestación propia de los indígenas, y el segundo, la necesidad de articulación con el resto de los niveles del sistema educativo de manera que aborden el componente pedagógico del nivel de educación inicial, secundaria y universitaria.

Y en el caso del segundo programa, que a lo largo del desarrollo del plan de estudios se asuma la atención pedagógica a la diversidad desde la transversalidad de

contenidos en las distintas asignaturas. En las que se ofrezcan las orientaciones pedagógicas para evaluar los aprendizajes de todos los niños, en pleno reconocimiento del criterio de variabilidad individual; la planificación de actividades que atiendan la heterogeneidad presente en las aulas; la consideración del ambiente de aprendizaje desde todas sus dimensiones en las que se revalorice en el contexto cultural en el que está inserta la escuela, entre otros. En definitiva, lo que se pretende es que en las distintas asignaturas se contemple el criterio de la diversidad humana, sin pretender que quede rezagada a uno o dos cursos a lo largo de la carrera.

Lo anterior permitiría atender al grupo de docentes que están atendiendo a esta población infantil, sin embargo tenemos a otro grupo de actores significativos, que cumplen funciones de agentes educativos, que también demandan acompañamiento pedagógico, y posibilidades de acreditación por años de experiencia y rendimiento en programas de capacitación sistemáticos, organizados y que garanticen calidad y pertinencia cultural. En esta propuesta de acompañamiento y capacitación debe contemplarse el tema de la accesibilidad, razón que lleva a implementar modalidades mixtas de formación, con actividades presenciales y el uso de las tecnologías de información y comunicación.

En consonancia con esto y bajo el reconocimiento de que es importante formar profesionales de las propias culturas para que sean transmisores de las mismas, cabe considerar el planteamiento de López (s/f), quien exhorta a revisar que la preparación, específicamente del docente indígena, pero que bien es aplicable al de cualquier cultura minoritaria, que no se limite exclusivamente al desarrollo técnico y profesional del docente, en el que se descuiden durante el proceso los siguientes aspectos:

La reconversión subjetiva del docente indígena, la recuperación crítica de su autobiografía, la construcción colectiva de una visión crítica de la opresión colonial de la cual son objeto las sociedades indígenas y sus miembros, así como, junto a todo ello, el desarrollo de una conciencia política igualmente crítica de la subalternidad, el racismo y la discriminación pero también alineada con el movimiento indígena y el proyecto de vida de las sociedades con las que trabaja, ese mismo maestro o maestra, aún siendo indígena, privilegiará su condición de funcionario del Estado-nación homogeneizador, sin contribuir significativamente y desde el privilegiado espacio escolar a la transformación del Estado, tal como hoy lo anhelan los líderes y organizaciones indígenas.

En este señalamiento se profundiza en la necesidad de cuidar que durante la formación del profesorado se contemple la arista vinculada con el componente personal, en el que afiance su identidad cultural, orgullo étnico, conocimiento

de las creencias y cosmovisiones de su cultura, el reconocimiento de sus derechos y reivindicaciones, de manera que al haber consolidado sus convicciones, llegue a la escuela con espíritu transformador de la realidad educativa, y no de sumisión para continuar desplazando los conocimientos propios y/o invisibilizando las diferencias de su grupo, a través del ofrecimiento de un trato homogéneo del alumnado.

Finalmente, es necesario enfatizar que será tarea del profesorado, la profundización en el conocimiento de la interculturalidad, educación intercultural, tratamiento heterogéneo en los entornos escolares.

REFERENCIAS

- **Casanova, R. (2007).** Cuaderno con apuntes etnográficos para repensar la escuela. Caracas: Cendes-UCV.
- **Fermin, M. (2010).** Atención a la diversidad en la infancia: una mirada desde la educación intercultural. En Cantón, I.; Valle, R.; Arias, A.; Baelo, R. & Cañón, R. Retos educativos en la sociedad del conocimiento (págs. 153-168). Barcelona, España: Davinci Continental.
- **Glaser, B. y Strauss, A. (1967).** The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Co.
- **Husserl, E. (1986).** Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Mexico: DF: Fondo de Cultura Económica.
- **Instituto Nacional de Estadística. (2011).** Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92.
- **Ley Orgánica de Educación (2009).** En Gaceta Oficial 5929, extraordinario del 15 de agosto de 2009.
- **Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas. (2007).** Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas. Gaceta Oficial N° 38.659. Caracas, Venezuela.
- **López, L. (s/f).** Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina -pueblos indígenas, derechos y educación-. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 de <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1311>.

- **Moreno, D. (2008).** La formación de docentes indígenas en la Educación Intercultural Bilingüe. Una perspectiva desde el Amazonas venezolano. *Raíces Ancestrales. Un espacio para la Educación Intercultural* (1), 12-13
- **Morín, E. (2000).** *La mente bien ordenada.* Editorial Seix Barral.
- **Mosonyi, E. (2006).** Aspectos de la génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de Venezuela. La Victoria, Edo. Aragua: Ministerio de Educación y Deportes.
- **Organización de Estados Americanos. (2010).** Simposio Internacional para el diseño de innovaciones "Atención integral a niñas y niños de cero a tres años de comunidades amazónicas e indígenas". Iquitos.
- **Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999).** *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.
- **Schutz, A. (1932).** *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva.* Barcelona: Ed. Paidós.
- **Sandin, M. (2003).** *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: Mc Graw Hill.
- **Strauss, A. y Corbin, J. (2002).** *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Colombia: Universidad de Antioquía.
- **Valles, M. (1999).** *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid: Síntesis.

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Marlene Fermín González**

Profesora asociado en la Universidad Central de Venezuela. Ex profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctora en educación infantil y familiar, e investigación e intervención psicopedagógica (UNED). Magíster en Psicología del desarrollo humano (UCV). Autora de diversas publicaciones sobre la educación infantil y la atención pedagógica a la diversidad del alumnado. Investigadora acreditada por el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación, categoría B.

Correo electrónico:
fermarlene@yahoo.com