

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

## **¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INDÍGENA?**

**María E. Fernández de C.** (merycaraballo@intercable.net) UNESR;  
**Marcela Magro R.** (marcela@cantv.net) UPEL;  
**Mildred Meza Ch.** (mmezacha@cantv.net) UNESR

**Recibido:** 12/03/04

**Aprobado:** 11/11/04

### **RESUMEN**

Esta investigación se propuso caracterizar el enfoque de interculturalidad implícito en el programa de formación de docentes indígenas, administrado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y su congruencia con las concepciones de interculturalidad y diversidad que predominan en la actualidad. El trabajo empírico se orientó por las siguientes preguntas ¿Cómo se define la interculturalidad en el marco del citado programa?, ¿Qué estrategias utilizan los profesores para formar en la interculturalidad?, ¿Se atiende la diversidad en el proceso de formación del docente indígena promovido por la UPEL? Teóricamente, se apoya en los conceptos de interculturalidad y diversidad así como en los postulados de la teoría de la acción de Argyris y Schön (1978). Se asume la educación intercultural como el “proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diversidad” (Arnáiz y De Haro, 1997). El estudio se reconoce como interpretativo-crítico. Metodológicamente se aplicó el muestreo teórico, la observación, la entrevista a profundidad y el análisis del discurso. Para el análisis de la información se utilizó la Escalera de la Inferencia (Argyris y Schön, 1978). Los hallazgos destacan: el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, la práctica de un



¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?

---

encuentro *pedagógico asimilacionista*; restricción de la diversidad sólo a lo étnico. Se concluye que la interculturalidad sólo es utilizada para denominar superficialmente el programa, más éste no está en concordancia con la profundidad e importancia temática del área.

**Palabras clave:** educación indígena; educación intercultural; educación superior.

## ARE INTERCULTURAL ELEMENTS AND DIVERSITY WELL ADDRESSED IN THE TRAINING PROGRAM FOR INDIGENOUS TEACHERS?

### Summary

The following research proposes the intercultural characterization implicit in the training program for indigenous teachers manage by the UPEL. The empirical study was guided by the following questions: What is the concept of intercultural within the framework of the program? What strategies are used by teachers for implementing an intercultural environment? Is diversity an issue properly addressed by the UPEL in its training program for indigenous teachers? Theoretically, the research relies on the concepts of intercultural and diversity as well as on the principles of the theory of action postulated by Argyris and Schön (1978). It is assume that intercultural education is a "process of teaching-learning based on democratic pluralism, tolerance and the acceptance of diversity." (Arnáiz and De Haro, 1997). The study is seen as both interpretative and critical. In terms of methodology, theoretical sampling, observations, in-depth interviews and discourse analysis were applied. For the data analysis, the Information Chain model was used (Argyris and Schön, 1978). The





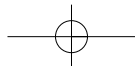
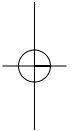
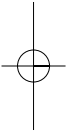
---

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

---

findings highlight the acknowledgement of ethnic and cultural diversity, the practice of an assimilative pedagogical encounter, and restriction of diversity to ethnicity. The conclusion points out that the notion of intercultural is only used to describe superficially the program without realizing its profound thematic implications.

**Key words:** indigenous education, intercultural education, university education, college education.



## **Introducción**

La escuela, cada vez más, se muestra como escenario complejo en el cual convergen múltiples factores de índole social, económico, cultural y político, que replantean a los actores educativos, retos y desafíos para responder y adelantarse, en cierta medida, a las transformaciones que propone el presente y el futuro. Entre estos retos, la institución escolar está comprometida con la revisión de su misión y acción, reconociendo la diversidad como un elemento sustancial al ser humano que se expresa en diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir.

Esta perspectiva emergente genera un cambio en la concepción de la escuela que va de lo monocultural a lo multicultural y, por ello, en este estudio se alude a la educación intercultural como una tendencia reconstructiva desde la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos en el seno de una sociedad determinada.

Desde esta óptica la investigación que se presenta tuvo como propósito caracterizar el enfoque de interculturalidad implícito en el programa de formación de docentes indígenas, administrado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y, su congruencia con las concepciones de interculturalidad y diversidad que predominan en la actualidad.

El abordaje del estudio se apoya en los conceptos de interculturalidad, diversidad y cultura; así como en los postulados de la teoría de la acción de Argyris y Schön (1978) y Argyris (1999). El trabajo empírico se orientó por las siguientes preguntas ¿Cómo se define la interculturalidad en el marco del citado programa?, ¿Qué estrategias



---

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

---

utilizan los profesores para formar en la interculturalidad?, ¿Se atiende la diversidad en el proceso de formación del docente indígena promovido por la UPEL?

Metodológicamente, se asume como una investigación interpretativo-crítica que se dirige a la comprensión de los significados de otros y que concibe el conocimiento como el resultado de una dialéctica entre el sujeto investigador y el objeto de estudio. La estrategia investigativa combinó la aplicación del muestreo teórico, la observación, la entrevista a profundidad y el análisis del discurso. Los sujetos del estudio (informantes claves) son docentes formadores del maestro indígena que trabajan en el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, instituto de la UPEL que se ocupa desde 1977 de la formación de maestros indígenas a nivel de bachilleres docentes y, desde 1987, a nivel superior, a través de programas diferenciados para la formación del docente indígena intercultural.

En el presente artículo se discuten conceptos básicos en torno a la educación intercultural, la cultura, la diversidad, la formación del docente indígena y las características de dicho docente; así como los postulados de la teoría de acción de Argyris y Schön (1978); también se describe el proceso metodológico utilizado y se ilustran los resultados haciendo una aplicación de la escalera de la inferencia.

### **Ocupándonos de la Educación Intercultural**

El interés por la interculturalidad surge como una reflexión sobre la presencia en las escuelas regulares de estudiantes indígenas que presentan una distancia entre su cultura de origen y la cultura mayoritaria del país, lo cual refleja el enfoque asimilacionista predominante en muchos países latinoamericanos con presencia indígena. Situación que da origen a un conjunto de aproximaciones teórico-



*¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?*

---

conceptuales en relación con lo intercultural y sobre la educación intercultural. Con este artículo se intenta generar una reflexión sobre la interculturalidad a partir del reconocimiento de la diversidad como condición humana (Arnáiz y De Haro, 1997) y, desde esta visión caracterizar el enfoque de interculturalidad implícito en el programa en referencia.

La preocupación ha derivado en diferentes concepciones cuya revisión bibliográfica nos conduce a encontrar diversas posturas tales como las que se presentan a continuación:

Para Amadio (1990) existen dos concepciones de interculturalidad en el proceso educativo, la primera referida al manejo de dos lenguas o bilingüismo, y la segunda concepción, entendida como la ampliación del código de referencia mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto entre culturas así como por las dinámicas propias. Para este autor, la educación intercultural viene a ser el proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia.

En esta perspectiva, Rosales (2001) define la educación intercultural con las características que a continuación se mencionan:

- Atiende la diversidad cultural y lingüística.
- Promueve el derecho a ser diferentes.
- Favorece la formación y el desarrollo de actitudes y prácticas que contribuyen a superar las desigualdades sociales.
- Propicia en el sujeto la formación, de valores y actitudes como: el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad social.
- Acepta la diversidad cultural como una forma para elevar la autoestima y la autonomía, a través del respeto.



---

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

---

Destaca, además, que la educación intercultural es la vía para convivir dentro de una sociedad multiétnica basada en el respeto a los derechos humanos.

Complementariamente, Rosales concibe la educación intercultural como estrategia pedagógica y metodológica. Este planteamiento permite entender que la interculturalidad se puede abordar desde dos dimensiones: la teórica y la metodológica. La primera, orientada a la construcción de una *pedagogía indígena*, acorde con las culturas autóctonas y cuyo propósito se orienta a lograr la integración, sin deteriorar la identidad de los pueblos indígenas y respetando la diversidad que cada uno de ellos representa. La segunda, se materializa en la construcción de un currículo desde la perspectiva de la diversidad que actúa como herramienta para la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro o en lo diferente, sino en la igualdad a que se tiene derecho como sujeto social.

En concreto, esta autora considera que la educación intercultural como política educativa constituye un enfoque que conduce a la integración y a propiciar transformaciones en las relaciones entre sociedad, lengua y cultura. Integración que se manifiesta en la necesidad de respaldar las relaciones entre conocimientos, saberes, lengua y cultura en el aula y en la comunidad.

La UNESCO (2002) conceptualiza el interculturalismo como la interacción entre culturas, es el intercambio y la comunicación, en la que el individuo reconoce y acepta la reciprocidad de la cultura del otro. El prefijo “inter” denota la idea de interactuar, compartir, la existencia de complementariedades, el reconocimiento de la cultura del otro y la interculturalidad es considerada como una forma de ser, una visión del mundo y de otras personas, una clase de relación igualitaria entre los seres humanos y los pueblos.





*¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?*

---

En el caso de esta investigación, lo intercultural hace referencia específicamente a la dimensión cultural en el proceso educativo y a los aprendizajes significativos enmarcados social y culturalmente. Por eso asumimos la interculturalidad, desde las concepciones de la UNESCO (2002) y de Arnáiz y De Hernao (1997) como un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diversidad.

En esta perspectiva, Mosonyi y González (1975) citados por López (1992) plantean la interculturación como “una tercera vía de mantenimiento del marco de referencia de la cultura original que, en cierto modo, busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, costando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores extraculturales” (p. 308).

En un trabajo posterior, Monsony (1999, p. 294) plantea que la interculturalidad se refiere a la convivencia, contacto respetuoso e intercambio horizontal y democrático de elementos y complejos culturales, sin pretender destruir colectivos inmersos en este proceso de acercamiento. De ahí que la concepción intercultural trata de poner las diferentes culturas en una situación de igualdad, equivalencia y complementariedad quitándole el cariz invasor a la cultura dominante.

En síntesis, ocuparse de la educación intercultural implica una revisión teórico-conceptual y empírica a través del tiempo que involucra una serie de tendencias con sus aportes específicos. Para efectos de este estudio se asume la concepción de educación intercultural que alude a una tendencia reconstructiva desde la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad determinada. De igual forma, las consideraciones presentadas por los autores analizados conducen a







*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

incorporar en este análisis algunos conceptos fundamentales para comprender la interculturalidad como son: cultura y diversidad.

### **La Cultura en el marco de la interculturalidad**

La escuela como espacio para el cruce de culturas implica que su acción debe dirigirse a lograr el respeto a la diversidad social, cultural, de sexos y de las necesidades educativas como reflejo de la integración social, de la multiculturalidad; así como el reconocimiento del mestizaje como elemento enriquecedor y favorecedor de la convivencia. Por ello, la definición de cultura en el marco de la interculturalidad resulta de importancia fundamental, en tanto es parte del marco de referencia que permite su ubicación en los diferentes contextos y momentos históricos, por los cuales ha transitado el concepto en cuestión.

En este sentido, García (1992) entiende que la cultura es “la totalidad de las creencias aprendidas, herramientas y tradiciones compartidas por un grupo de humanos para dar continuidad, orden y significado a sus vidas; consta de las experiencias y productos acumulados por un grupo” (p. 105). Igualmente, Striveng (1992) considera que el comportamiento cultural es un comportamiento aprendido que pasa a ser en gran medida inconsciente. En consecuencia, define la cultura como:

Aquellos fenómenos que crean un sentido de identidad común entre un grupo particular, un lenguaje o dialecto, fe religiosa, identidad étnica, localización geográfica. Factores que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria (p. 212).





*¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?*

---

Los conceptos de cultura expresados por García (1992) y Striveng (1992) responden a una realidad monocultural, en otras palabras, propias de una cultura. Circunstancia que conduce a pensar que la interculturalidad en sí misma reclama una definición de cultura distinta a las anteriores, más compleja y exigente para las personas inmersas en dicha interculturalidad.

De esta forma, se enfatiza que la dinámica con la que ocurren los fenómenos en la sociedad actual y los procesos de reflexión que en ella se están dando, lleva a reconocer la diversidad en los seres humanos y a reconceptualizar la cultura desde una perspectiva antropológica social que concibe a todos los seres humanos, vivan donde vivan, como seres que viven en un mundo multicultural. En la perspectiva socio-antropológica Giddens (1987) denomina cultura a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y a los bienes materiales que producen. Los valores son ideales abstractos y las normas son principios definidos que las personas deben cumplir. Por su parte, Harris (1977) considera que la cultura alude al cuerpo de tradiciones culturales adquiridas. La cultura humana generalmente se refiere al estilo de vida total y socialmente adquirido por un grupo de personas e incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar.

En este sentido, si bien es cierto que el debate conceptual en torno a la cultura es cada vez más controversial, para efectos de esta investigación se entiende que se es intercultural en la medida en que se exhiban competencias en varias culturas. Es el caso de los pueblos indígenas Pemón, por ejemplo, que viven al sur de Venezuela, cerca de la frontera con Brasil, éstos muestran competencias propias de su cultura nativa, de la cultura criolla nacional y de la cultura brasileña. Estas personas se hacen competentes en tres culturas, cargadas todas de diferente información. Información con la cual construyen una visión propia del mundo que les rodea.



María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.

### **Enfoque educativo intercultural**

La interculturalidad como enfoque forma parte de un interés internacional que tiene en cuenta a los diversos grupos culturales en educación. El término educación intercultural se utiliza con “carácter normativo para designar la naturaleza del proceso educativo deseable” (Galino y Escribano, 1990, en Aguado 1991 p. 34).

La educación intercultural como enfoque educativo, se formula y desarrolla según estos autores sobre los siguientes principios:

1. Respeto por todas las culturas coexistentes.
2. Relevante para todos los alumnos; no sólo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales.
3. Aceptación de las culturas en contacto.
4. Esquema conceptual transcultural cuya práctica expresa que el conocimiento es propiedad común de todas las personas.

En este artículo se entiende lo transcultural en los términos de Mancini (2002), es decir, como el resultado de un proceso de acercamiento entre diferentes culturas que busca establecer vínculos más allá de las culturas en contacto, creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión, ni la integración. Este proceso cultural es lo que Bonfil (1989) denomina *Control Cultural*, entendido como la toma de decisiones conscientes que se hacen sobre los elementos o componentes de una cultura, que deben ponerse en juego para que un pueblo pueda hacer realidad su propio proyecto histórico. Cuando el producto resulta de una decisión propia con elementos culturales ajenos, se crea un *ámbito de cultura apropiada*, el cual es distinto al resultante de combinar una decisión ajena con elementos culturales diferentes, a este producto lo denomina este autor *ámbito de la cultura impuesta* (pp. 5-6).



*¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?*

---

Ansi3n (1996) considera que en la interculturalidad se aprende, en un largo proceso, "a negociar en torno a conflictos derivados de relaciones injustas y desiguales, buscando soluciones de equidad que sientan las bases para un intercambio aut3ntico" (p. 1).

Este mismo autor opina que la educaci3n intercultural es inseparable de una reflexi3n amplia sobre la democracia y la ciudadan3a. La aproximaci3n de la interculturalidad y la ciudadan3a hace que este 3ltimo concepto se ampl3e al colocar a los grupos en contacto, ante el reto de construir democracia por encima de las diferencias. En suma, se puede se1alar que la interculturalidad orienta hacia un concepto m3s complejo y m3s rico de democracia y hacia una ciudadan3a global que parte del respeto y de la dignidad de la persona humana. Igualmente, continua planteando Ansi3n que la interculturalidad contribuye a la construcci3n de consensos sociales en un contexto de marcado conflicto social y cultural; y que, en el 3mbito de la escuela, debe contribuir a definir los roles y funciones entre los actores, sea en el aula o en la relaci3n con la comunidad. En fin, la interculturalidad busca reafirmar al sujeto como miembro de grupos sociales diversos, en un contexto de interdependencia creciente y para impulsar la democratizaci3n de las sociedades.

### **Diversidad**

La concepci3n de la escuela, que se viene manejando, como espacio donde coexisten y se cruzan culturas, implica el reconocimiento de la diversidad como un elemento consustancial al ser humano que se expresa en diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir.

Estas consideraciones plantean un cambio de perspectiva en la concepci3n de la escuela que va de monocultural a lo multicultural y, es por esto que, la diversidad se asume como un concepto abierto a nuevos significados que se derivan de su car3cter din3mico al res-



---

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

---

ponder a las necesidades que presentan los sujetos como fruto de sus diferencias y como base fundamental del pluralismo democrático (Arnáiz y De Haro, 1997). Pero ¿puede la escuela dar respuesta a esta diversidad?

Esto constituye uno de los grandes desafíos que confronta la educación, en general, y la escuela, de manera más particular; sin embargo, existen modalidades y estrategias que contribuyen a que la institución escolar pueda atender la diversidad, como son:

- Acercando los programas formales con el conocimiento contextual e informal.
- Desarrollando acciones para que los estudiantes se hagan conscientes de la multiculturalidad que los rodea y a la cual están acostumbrados.
- Reflexionando e iniciando procesos y acciones educativas que se apoyen en los principios de igualdad y equidad.
- Cuestionando permanentemente su relación con el Estado para poder construir un proceso crítico de las distintas interacciones multiculturales que se dan en su contexto.
- Preparando a los estudiantes con los recursos cognitivos para:
  - Conocer la diversidad y las diferentes culturas.
  - Percibir y analizar las desigualdades en las cuales se traducen las diversidades internas: desigualdades políticas y socioeconómicas.
  - Criticar esas posturas y construir propuestas críticas.
  - Desarrollar su acción considerando las culturas atendidas en el marco de una concepción global y universal del hecho cultural.
  - Atender la igualdad, en el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura, hable otra lengua, practique religión o no, padezca una discapacidad física o psíquica.
  - Favorecer en sus actores el desarrollo de un conocimiento implícito de su cultura (un saber cómo) y un conocimiento explícito,



verbalizable, no sólo como usuarios de su cultura sino que son capaces de explicarla, comprenderla y transformarla.

Para develar la puesta en práctica de estos conceptos en una experiencia de formación intercultural, se abordan los postulados de la teoría de acción de Argyris y Schön (1978) y Argyris (1999).

### **Postulados de la Teoría de Acción de Argyris y Schön aplicables al estudio**

La teoría de la acción de Argyris y Schön (1978) y Argyris (1999) que apoyó esta investigación, permitió develar los significados que los individuos o grupos asignan a sus comportamientos culturales desde sus creencias, valores o variables rectoras, normas, estrategias de acción, supuestos o premisas, a partir de las cuales construyen su cosmovisión del mundo. En esta perspectiva, Meza y Fernández (2001: 86) incluyen los rituales, ceremoniales, actividades de enseñanza y aprendizaje, procedimientos operativos, normas, regulaciones, premios y sanciones, modelos de interacción.

Todos estos elementos conforman la teoría de acción de los individuos o grupos. Otro concepto importante para la presente investigación y aportado por esta teoría de acción es el de aprendizaje definido como todo cambio registrado en la teoría de acción de un individuo o grupo. En este ámbito, Argyris y Schön (1978) identifican dos tipos de aprendizaje. Un aprendizaje que implica cambios en las estrategias de acción (aprendizaje de recorrido simple) y otro tipo de aprendizaje que se expresa en cambios profundos a nivel de los valores o principios rectores, creencias y normas de comportamiento (aprendizaje de doble recorrido).





---

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

---

Se asume que la interculturalidad como producto del contacto multicultural entre diferentes grupos humanos, es resultante de un proceso de aprendizaje de doble recorrido que toca el esquema de valores y creencias profundas de los grupos en contacto, dando paso a la conformación de una nueva teoría cultural personal. Esta teoría estaría conformada por elementos fundamentales de cada una de las culturas nativas interactuantes, por ejemplo, Kariñas, Criollos, Warao.

### **La Formación Docente para la Educación Intercultural**

El reconocimiento de la escuela como un entrelazado de culturas, unido a la necesidad de revalorizar los aportes de todas las culturas que en ella conviven, plantea la importancia de formar un docente para atender la escuela intercultural.

Sobre el particular, Ansión (1996) señala que diagnósticos realizados a nivel regional en Latinoamérica, específicamente en Perú, revelan: (1) que existe un fuerte consenso de que la formación docente no prepara para enfrentar situaciones interculturales; (2) que no es obligatorio el aprendizaje de una segunda lengua; (3) que no se enseñan técnicas didácticas para el conocimiento de una segunda lengua y (4) que no se prepara al maestro para aprovechar positivamente la diversidad cultural en el aula.

Otro autor que se refiere a la necesidad de formar al docente indígena es Rosales (2001), quien identifica, como la gran tarea del docente indígena, la de cumplir con un rol que conlleve a resolver las situaciones problemáticas generadas por los conflictos que implica la diversidad y para lo cual los maestros necesitan ser apoyados teórica y metodológicamente.





*¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?*

---

En este contexto teórico, vale preguntarse ¿cuál es el perfil de un docente intercultural?

Como producto de un largo proceso de accionar y reflexionar sobre la formación de docentes interculturales, Ipiña (1997), considera tres (3) actitudes que son auténticas virtudes en un educador intercultural: su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo.

Agrega, además, que el docente intercultural, tiene que poseer todas las virtudes exigidas a todo docente, como son: educar dialogando y respetando la participación del otro (estudiante) y educar con la humildad de los que tienen la enorme responsabilidad de ayudar a otros a educarse.

Finalmente, este autor hace referencia a tres competencias fundamentales para ejercer la docencia intercultural, ellas son: competencia profesional con capacitación permanente, la capacidad de investigación y el mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada y el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, es decir, la lengua común a todos los ciudadanos, también llamada lengua de contacto.

Las consideraciones de Ipiña sobre la formación en las áreas de investigación permiten reforzar que las investigaciones en aula proporcionan al docente la base empírica para adoptar nuevos métodos y teorías para avanzar en la educación intercultural. Se asume que la investigación es la herramienta básica de todo docente pero particularmente de los maestros interculturales por cuanto les permitirá indagar sobre los factores socio-culturales, socio-lingüísticos y educativos desde el aula. Sólo cuando los docentes interculturales dominen y hagan suya la investigación podrán proponer políticas adecuadas para el desarrollo curricular y la formulación de proyec-







---

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

---

tos innovadores para el desarrollo sustentable de sus propios pueblos y en armonía con los desarrollos de las sociedades mayores en las cuales están inmersos éstos pueblos indígenas.

En relación con el dominio de la lengua materna de los educandos y de la segunda lengua común a todos los ciudadanos, plantea Ipiña (1997) que la lengua materna de los educandos debería ser la misma del docente intercultural, aunque no necesariamente.

La segunda lengua, la del dominio de todos los ciudadanos, también es llamada lengua de contacto porque en ella, predominantemente, se dan los diálogos de encuentro entre las diferentes culturas que conviven en un mismo territorio, comunidad, región o país. En el caso de ambas lenguas, el proceso de formación del docente intercultural lo debe habilitar en lo teórico y metodológico para un manejo adecuado. Esto se debe apoyar en experiencias directas con los hablantes de los pueblos indígenas y de tertulias en la segunda lengua como una vía confiable para el desarrollo de las competencias orales y escritas de cada lengua.

Los autores hasta aquí analizados permiten identificar dos posturas en cuanto al uso de las lenguas nativas en los procesos de formación docente. En este sentido, un grupo de autores no la consideran indispensable mientras que otros consideran que su uso es deseable para favorecer tanto el proceso de formación del docente como una actitud de respeto a la diversidad.

En relación con la formación del docente intercultural, Rosales (2001) plantea que la gran tarea de este docente es cumplir con un rol que le permita resolver las situaciones que se presentan como consecuencia de la diversidad racial y cultural presentes en las aulas y para lo cual, indiscutiblemente, necesita ser apoyado teórica y metodológicamente. Desde esta perspectiva, se refiere a la prepara-





*¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?*

---

ción del docente indígena intercultural como muy limitada (bachiller pedagógico o docente) y que la mayoría de estos docentes confrontan dificultades en su desempeño en el aula. En este sentido, presenta las siguientes prospectivas:

- De no ofrecerse los apoyos teórico-metodológicos que necesita el docente indígena, éste seguirá siendo pobre en productos y la educación intercultural débil.
- De no crearse los incentivos que arraiguen al docente en su comunidad es difícil lograr incorporar al colectivo escolar la práctica de la educación intercultural.

A partir de estas prospectivas, Rosales formula algunas propuestas para mejorar la formación de los docentes interculturales entre las cuales destacan:

- Fortalecer la identidad y la actitud ética en el maestro indígena.
- Ofrecer una modalidad de formación continua que le facilite al docente su tarea en la educación intercultural.
- Promover espacios para discutir y entender la diversidad socio-cultural e individual de sus estudiantes.
- Establecer el diálogo permanente como espacio para consolidar en el docente su identidad étnica y nacional.
- Promover la investigación para construir y sistematizar un acervo cultural básico.

Otra visión importante sobre el rol del docente intercultural la presenta Ansión (1996), quien ofrece sus consideraciones sobre la educación intercultural desde un ámbito general y desde un ámbito restringido. En el marco general, es decir, de una educación intercultural dirigida a todos los ciudadanos, “el maestro debe partir de las manifestaciones culturales y sociales propias de los alumnos para construir un curriculum que sea a la vez significativo y adecuado a



---

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

---

la realidad cultural; eficiente y relevante para el mundo moderno y, finalmente, que permita a los niños seguir aprendiendo...”(p. 3). Dada la inmensa diversidad cultural de los países, todo maestro debe ser sensibilizado, desde su formación, a la necesidad de una educación intercultural. En consecuencia, debe recibir una formación básica que insista en el desarrollo de actitudes positivas ante la cultura del niño y de su comunidad. Debería hacerse obligatorio el manejo mínimo, por todos los docentes interculturales, de una segunda lengua, en especial de la nativa, como una manera concreta de lograr su mayor comprensión de lo que significa desarrollar el diálogo entre lenguas y culturas.

En el ámbito de la educación intercultural en los pueblos indígenas, señala Ansión que el maestro debe pertenecer a la misma cultura y/o manejar la lengua nativa al igual que el castellano. Considera igualmente necesario que, en la formación de éstos docentes se profundice en experiencias prácticas que los conduzcan al manejo adecuado de ambas lenguas, es decir, convertirse en bilingües coordinados. Así mismo, destaca la importancia de que los procesos de formación docente respondan a horarios flexibles y cronogramas de clases a lo largo del año.

En cuanto a la formación del docente, Yánez (1988) propone la incorporación y capacitación del personal docente indígena proveniente de las mismas comunidades que tengan el dominio de dos lenguas: la vernácula y la oficial.

Finalmente, Gutiérrez, Magro y Mercado (1987), proponen un diseño curricular del programa con el cual la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y en Venezuela forma al docente indígena en la especialidad intercultural bilingüe, desde una visión intercultural bilingüe, implantado según el Decreto 283 del 20-09-1979 y el cual establece la interculturalidad como un espacio



*¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?*

---

de encuentro equilibrado entre las culturas en contactos y fundamentados en los principios de libertad, tradición, pluralismo cultural, valoración de las culturas y autodeterminación. Principios que privilegian el uso, rescate y valoraciones de las lenguas y prácticas de las culturas participantes.

A partir de los postulados mencionados, estos autores identifican un conjunto de roles ocupacionales a partir de los cuales enfocan el curriculum para la formación de estos docentes. Estos roles son los de facilitador, orientador, investigador, representante de su etnia, promotor social y económico, ecologista. Cada uno de estos roles se concreta en un conjunto de competencias que teóricamente deben incluirse en la formación exigida a un docente intercultural.

En cuanto al rol de facilitador, proponen el desarrollo de competencias tales como la de buen comunicador, dominio de la lengua española y la autóctona; aplicación teórica y práctica de la enseñanza intercultural bilingüe.

En relación con el rol de investigador, consideran que éste se expresa en el dominio del método científico en la indagación y su utilización en la búsqueda de respuestas para mejorar la realidad socio-educativa y cultural, principalmente en lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas competencias están relacionadas con el interés por la observación e investigación en la escuela y en la comunidad, demostración de curiosidad intelectual y dominio de la teoría y las metodologías de la investigación educativa.

En este aspecto, los autores citados anteriormente asignan la importancia medular que el proceso de investigación tiene en el desarrollo de competencias que estimularían en cada grupo la reconstrucción de su cosmovisión.





---

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

---

El rol de representante de su etnia, se describe como la asunción de una actitud espiritual, cultural y física que lo identifica indisolublemente con su etnia y de lo cual se siente orgulloso. Entre estas competencias destacan la facilidad para transmitir las raíces históricas y culturales de su grupo indígena, la exhibición de una actitud de respeto por los valores culturales de otros pueblos indígenas y por los de la sociedad global nacional.

El rol de ecologista tiene que ver con su participación consciente en la vida de su comunidad y de su responsabilidad en la cadena ecológica que conlleva al equilibrio y conservación del entorno biológico, natural y social, lo cual se expresa en la asunción de una actitud de interdependencia y equilibrio con los sistemas ambientales de la naturaleza, así como en el reconocimiento del potencial conservacionista y destructivo del hombre y de la necesidad de orientar ese potencial hacia la apropiación del conocimiento y práctica de los principios de la ecología profunda como la forma más adecuada de comprender e interactuar con su ambiente natural, concebido como fuente de vida y como garantía de permanencia de los pueblos indígenas.

En cuanto a los métodos y técnicas de enseñanza y estudio en el diseño se recomienda aquellos que favorecen la participación y el intercambio de experiencias, tales como: tutorías, asesorías, círculos de estudio, talleres, foros, conferencias.

En relación con el personal docente que atenderá a los diferentes cursos y actividades se clarifica que deben ser los mejores desde el punto de vista profesional y actitudinal. Como condición previa, este personal debe ser entrenado y sensibilizado en relación con la problemática indígena y con el propio diseño curricular. Durante el intercambio se analizarán las características de los estudiantes, las condiciones de trabajo en el medio indígena y otros aspectos que



---

¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?

---

puedan contribuir a hacer que dicho personal esté en concordancia con la visión intercultural y el propósito de formar docentes para esta realidad poblacional.

En cuanto a la duración del proceso formativo, el diseño se ajusta a la política de docencia de la UPEL y, en consecuencia, se estructura en semestres para un total de diez, es decir, cinco (5) años de duración, el título a otorgar es el de *Profesor en Educación Intercultural Bilingüe*.

Entre las condiciones de ingreso de los participantes además del título de educación media se incluye la de ser nativo de una etnia o tener comprobado interés y nexos con la realidad indígena y ser hablante de una lengua nativa.

En el marco de este programa de formación del docente indígena en la especialidad de educación intercultural bilingüe, se formularon las siguientes preguntas que sirvieron de base a esta investigación: ¿Qué estrategias utiliza el profesor del citado programa para formar en la interculturalidad?, ¿se atiende la diversidad en el proceso de formación del docente indígena?, ¿cómo se define la interculturalidad en la práctica del citado programa?

### **Metodología**

La investigación se asume como interpretativo-crítica y se parte de una conceptualización de la práctica del docente como un proceso social interactivo de construcción de conocimiento práctico. Desde la perspectiva de Carr y Kemmis (1988), el investigador interpretativo intenta descubrir los sentidos y significados del contexto de la acción, así como revelar contradicciones y, de ser posible, desarrollar acciones para superarlas.



---

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

---

Asimismo, teniendo como referencia lo planteado por Rodríguez, Hill y García (1999), el proceso de investigación, permitió determinar los significados que tienen los artefactos, los gestos y las palabras para los actores involucrados (docentes y estudiantes del programa de formación del docente indígena) y cómo interactúan unos con los otros.

En este sentido, el estudio se dirige a la comprensión de los significados de otros y el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto investigador y el objeto de estudio.

La interpretación de los significados del otro, en este caso del formador del maestro indígena que orienta el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, instituto de la UPEL, se observa desde la perspectiva de la teoría de la acción de Argyris y Schön (1978), Schön (1998) y Argyris (1999). Asimismo se analizan los conceptos de interculturalidad y diversidad presentados por la literatura actual para combinar la reflexión y el análisis de ambos ámbitos con el propósito de caracterizar el enfoque de interculturalidad implícito en el programa de formación de docentes indígenas administrado por la Universidad precitada; es decir, generar un tipo de conocimiento que pueda servir al mismo tiempo para interpretar o comprender los procesos estructurados (elaborar teoría) y para resolver problemas de la acción cotidiana en la realidad que se investiga (conocimiento práctico).

En este sentido, la indagación se concibe como un proceso donde lo deductivo e inductivo se suceden y complementan, mediante ciclos de análisis-reflexión-construcción de teorías, a partir de la investigación empírica (Glasser y Strauss, 1967; y Strauss y Corbin, 1998).

La investigación empírica se realizó en el I.P.R. “El Mácaro” por ser la institución que se ocupa desde 1977 de la formación de maestros





¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?

---

indígena a nivel de bachilleres docentes y, desde 1987, a nivel superior, a través de programas diferenciados para la formación del docente indígena intercultural bilingüe.

Hasta el presente, el I.P.R. “El Mácaro”, creado el 14 de Agosto de 1938, como Escuela Normal Rural ha dedicado 26 de sus 65 años de acción, a la formación de talentosos docentes para la educación indígena.

Para garantizar el proceso de formación de los docentes para los pueblos indígenas, la institución ha desarrollado una modalidad administrativa lo suficientemente flexible, que ha intentado progresivamente aproximarse a las comunidades donde habitan o prestan servicio estos docentes. Por esta vía, ha instalado centros de atención en Puerto Ayacucho y en La Esmeralda (Amazonas) donde se atienden docentes representantes de los grupos Jivi (Guahibo), Piaroa, Yekuana, Piapoco, Curripaco, Bare, Puinave; en Santa Elena de Uairén y Canaima (Bolívar), para atender a los docentes Pemón; en Maracaibo (Zulia) con docentes Wayú, Bari, Yucpa; en Kashama (Anzoátegui) donde se atiende docentes Kariñas; en los Guayos (Delta Amacuro) donde participa un grupo de docentes Warao y; en San Fernando de Apure (Apure), donde participan docentes Pumé. Las modalidades asumidas para garantizar el financiamiento del Programa son variadas y van desde su consideración en el presupuesto ordinario de la UPEL, como por la vía de acuerdos firmados con las autoridades regionales y locales (gubernaciones y alcaldías), así como a través de convenios firmados entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, organizaciones religiosas y otros entes dedicados a la atención de los pueblos indígenas. Los docentes que participan como facilitadores de los cursos son seleccionados del personal de planta fijo y complementado con personal contratado *in situ*. Durante los últimos años se ha venido promocionando a los egresados como profesores del Programa.





---

María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.

---

Para efectos de la presente investigación, se seleccionaron como informantes a docentes que administran cursos en el programa en referencia, para ello se aplicó el muestreo teórico, aplicando criterios elaborados *ad hoc*, como fueron los siguientes:

- Profesores que están o han coordinado la administración del programa.
- Profesores que han facilitado cursos del componente profesional durante los últimos seis años.
- Profesores egresados del Programa.
- Profesores con trabajos publicados o con formación en el área de interculturalidad.

Se partió de la observación de un docente del curso de Teoría y Práctica de la Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, la aplicación de los principios del muestreo teórico, demandaron la necesidad de incrementar a tres los docentes a estudiar, para lo cual se incorporaron docentes de otros cursos y con una mayor experiencia como facilitadores en el Programa. Esto se realizó con la finalidad de lograr la saturación de las categorías y para ello se procedió a la recolección de nueva información para nutrir los análisis previos. Para esto se aplicaron los diferentes tipos de muestreo:

- El muestreo abierto permitió identificar conceptos relevantes para responder a los objetivos de la investigación.
- El muestreo de variaciones orientó la identificación de variaciones significativas en relación con los conceptos.
- El muestreo diferenciado que permitió ampliar el análisis comparativo de los conceptos.

La búsqueda de información en el muestreo se orientó a identificar la definición de interculturalidad y a cómo se aborda la diversidad en la formación del maestro indígena en el Programa Intercultural,



*¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?*

---

para derivar en la caracterización del enfoque de interculturalidad que está implícito en el Programa de formación de docentes indígenas administrado por el IPR “El Mácaro”- UPEL.

Para la recolección de la información se utilizó la observación y la entrevista a profundidad. Se hizo necesario reentrevistar a dos de los docentes para identificar las narraciones significativas en relación con los conceptos investigados.

Se realizó una secuencia de cuatro observaciones a cada uno de los profesores seleccionados como informantes claves. Esto porque interesaba recoger suficientes evidencias en cuanto a la forma como los docentes planificaban su práctica pedagógica y sobre el proceso comunicativo; específicamente, si en las conversaciones se utilizaba alguna de las lenguas indígenas participantes en el programa. Ello permitió conocer si los docentes dominaban alguna de esas lenguas indígenas.

Para el tratamiento de la información se utilizó el análisis crítico del discurso y la Escalera de la Inferencia. El Análisis del Discurso (Van Dijk, 2001) permitió interpretar el discurso como una forma de práctica social, ya que se aplicó como parte de una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular, en este caso el Diseño Curricular para la formación del docente indígena en la especialidad de educación intercultural bilingüe, y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Este tipo de análisis permitió identificar aspectos explícitos e implícitos en el Diseño Curricular. Algunos de éstos tienen que ver con los efectos ideológicos que se expresan en el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y la propuesta de un tratamiento igualitario de los mismos. Otras tienen que ver con las relaciones de poder, que se evidencian en una práctica del docente apoyada en una planificación y en el control unilateral de las actividades del





---

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

---

aula. Circunstancia que permitió a las investigadoras interpretar que los roles propuestos en el programa, no se están logrando en la práctica. Igualmente, facilita la interpretación de los significados en relación con el contexto en que se produjeron los hechos.

La Escalera de la Inferencia constituye un instrumento heurístico, es decir, permite registrar, analizar e interpretar la información. Este instrumento está conformado por cuatro peldaños con niveles progresivos de complejidad (de abajo hacia arriba), en el primer peldaño se registran los “hechos, sucesos o eventos”; en el segundo peldaño, se registran los significados que los actores asignan a lo observado en el primer peldaño; el tercer peldaño, recoge las interpretaciones que elabora(n) el (los) investigador(es) a partir de los peldaños anteriores y el cuarto peldaño expresa las interpretaciones teóricas producto de la investigación.

## **Resultados**

Los resultados del proceso metodológico (análisis del discurso del diseño curricular, de las entrevistas y de las observaciones) se presentan organizados en dos partes, en la primera se ilustra, a manera de ejemplo, con la escalera de la inferencia en el gráfico 1; y en la segunda parte se trata de dar respuesta a las interrogantes de la investigación interpretando los resultados a la luz de los referente teóricos.

## **Interpretación de los resultados**

En relación a la definición de la interculturalidad en el Programa de Formación del Docente Indígena administrado por el IPR “El Mácaro”, tal y como se ilustra en la Escalera de la Inferencia en el tercer peldaño, éste responde a una concepción amplia que en pala-





*¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?*

---

bras de Rosales (2001: 6) atiende la diversidad cultural y lingüística, promueve el derecho a ser diferentes, propicia la formación de valores y actitudes como el respeto, la tolerancia activa, la solidaridad y la responsabilidad social. Estas características, entre otras, coinciden con la concepción de la UNESCO (2002) y de Arnáiz y De Haro (1997) quienes consideran la interculturalidad como un proceso basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diversidad.

Estas características definen la dimensión explícita del programa en referencia, de acuerdo a los postulados de la Teoría de Acción de Argyris y Schön (1978); no obstante, en la práctica o teoría en uso de los docentes formadores de maestros indígenas se aprecia una concepción en la cual predomina el unilateralismo en la elaboración del programa sin considerar las necesidades, intereses y expectativas de los participantes; al igual que el uso del idioma castellano como lengua dominante.

En cuanto a las estrategias utilizadas y a la atención a la diversidad, se pudo observar tal como se ilustra en el citado gráfico, que la práctica no se orienta a la construcción de una pedagogía indígena ni se materializa en un curriculum desde la perspectiva de la diversidad como plantea Rosales (2001), que actúe como herramienta que contribuya a la formación de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro, sino en la igualdad a la que se tiene derecho como sujeto social.

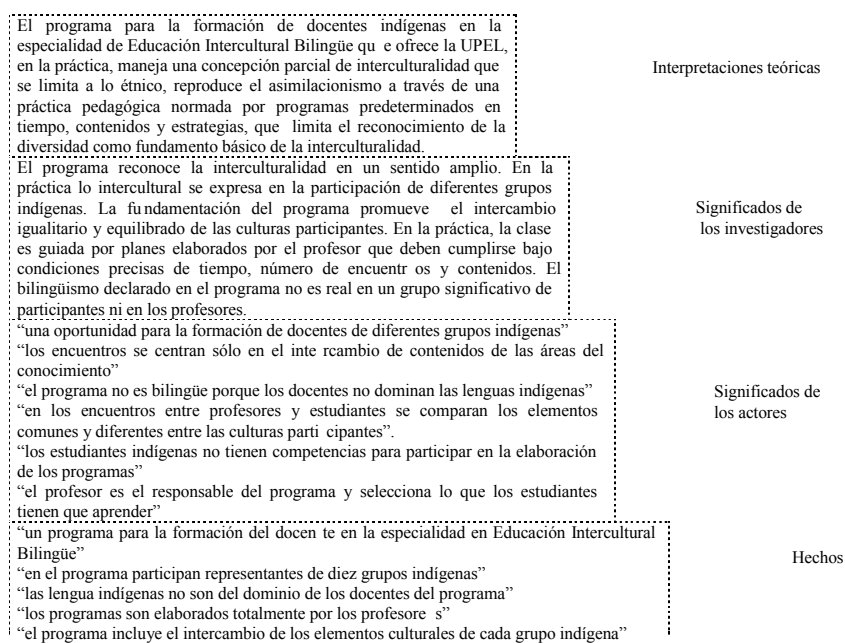
En este sentido, la concepción intercultural que maneja en la práctica el docente formador favorece las diferencias y mantiene el cariz de invasor de la cultura dominante y, en consecuencia, no atiende la diversidad. Situación que según Monsonyi (1999) no promueve el intercambio horizontal y democrático entre la cultura original y la dominante.





*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

El gráfico 1, que se presenta a continuación, muestra información que sirve de base para la interpretación de los resultados.



**Gráfico 1. Escalera de la Inferencia**

Esta falta de atención a la diversidad muestra una escuela monocultural que no asume este constructo que, según Arnáiz y De Haro (1997), es un concepto abierto a nuevos significados que se derivan de su carácter dinámico al responder a las necesidades que presentan los sujetos como producto de sus diferencias y como base fundamental del pluralismo democrático.

Esto se hace evidente cuando entre los significados que atribuyen los actores se encuentra que el docente manifiesta que sus estudiantes indígenas no tienen competencias para participar en la elaboración de





¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?

---

los programas, restringiéndose la concepción de diversidad al reconocimiento de lo étnico, y, por ende, se reproduce una práctica pedagógica asimilacionista normada por programas predeterminados.

Otra evidencia que se puso de manifiesto fue la incongruencia entre lo que explicita el programa y lo que se hace en la práctica, ya que un número significativo de los docentes no tienen dominio de las lenguas indígenas de los grupos que participan; y lo más preocupante es que los mismos indígenas, en su mayoría, no manejan su lengua vernácula, por no asignarle valor práctico en relación con la cultura dominante. Esta circunstancia entra en franca contradicción con lo planteado por Ansión (1996), quien considera que el docente indígena debe pertenecer a la misma cultura y/o manejar la lengua nativa al igual que el castellano y, por lo tanto, que en la formación de este docente se profundice en experiencias prácticas que conduzcan al manejo adecuado de ambas lenguas (la vernácula y la oficial).

También se puso de manifiesto durante el proceso de observación que los docentes desarrollan una práctica unidireccional basada en relaciones de poder. Esto se aprecia en situaciones en las que no se promueve la participación activa, el intercambio de experiencias y el disenso como prácticas de la argumentación. éstos últimos, principios fundamentales de la multiculturalidad.

Se encontró, además, que la mayoría de los docentes son contratados *in situ*, es decir, en las extensiones regionales; y asumen el desarrollo de los cursos sin recibir previamente el entrenamiento requerido para la administración del diseño curricular.

Los docentes egresados del Programa exhiben competencias relacionadas con la planificación y ejecución de proyectos comunitarios, actividades para el rescate y la reactivación de la lengua y prácticas culturales, organización de grupos para el reconoci-



---

*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

---

to y defensa de las tierras tradicionalmente habitadas por los diferentes grupos étnicos, participación en los procesos de elección regional y nacional para optar a cargos públicos (juntas parroquiales, alcaldías, gobernaciones, otras). Asimismo, han ganado espacios de participación como coordinadores regionales de la Educación Intercultural Bilingüe, directores de escuelas y profesores universitarios.

Tomando como referencia las consideraciones de Ipiña (1997) en cuanto a que la investigación es la herramienta básica de todo docente pero, particularmente, de los maestros interculturales, ya que les permite indagar sobre los factores socioculturales, sociolingüísticos y educativos desde el aula; vale destacar que los egresados de este Programa, muestran competencias para desarrollar actividades vinculadas con la investigación tales como: aplicación de encuestas, traductores (lengua indígena a español) e informantes claves. También han desarrollado habilidades en la publicación de libros de textos, cartillas, compilaciones de tradiciones que son utilizadas por sus estudiantes en las escuelas indígenas, por ejemplo, Yekuana, Historia de las Etnias Piaroas, Jivi, Piapoco, otros.

### **Reflexiones y Recomendaciones**

El Programa de Formación Docente en la Especialidad Intercultural Bilingüe que ofrece la UPEL a través del I.P.R. El Mácaro, de manera explícita proclama el reconocimiento de la diversidad y la interacción equilibrada y respetuosa entre los distintos pueblos indígenas que participen en el Programa así como entre éstos y los docentes formadores, representantes de la cultura global nacional.

En la práctica los cursos, en su mayoría, son administrados por docentes que carecen de formación sobre elementos teóricos funda-



*¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?*

---

mentales como: interculturalidad, diversidad y multiculturalidad; sin embargo, en su discurso manifiestan una actitud favorecedora de la interculturalidad.

Durante el proceso de investigación también se puso de manifiesto la existencia de una masa crítica conformada por miembros del personal directivo, docente y administrativo que se exhibe comprometido con un proceso de evaluación reflexiva que busca reorientar el programa hacia concepciones universalmente aceptadas sobre interculturalidad, educación intercultural y multiculturalidad.

Esta masa crítica está viviendo un proceso de reflexión colectiva con el propósito de orientar y revisar la fundamentación teórica, el perfil del egresado, la reconstrucción del mapa curricular y, principalmente, la construcción de una estrategia pedagógica que garantice la interacción teoría-práctica, a partir de la indagación reflexiva sobre las consecuencias que la estrategia utilizada tiene en el comportamiento intercultural asumido por los actores fundamentales del programa.

De manera más concreta, López (1992) hace referencia a que un proyecto educativo intercultural destaca la importancia de las raíces culturales propias para estructurar o recomponer un universo coherente sobre el cual se pueda cimentar, desde una mejor posición, el diálogo e intercambio con elementos culturales ajenos pero que son necesarios para sobrevivir en el mundo de hoy, alcanzando mejores niveles de vida

Basados en las observaciones y en las opiniones de López (1992), Ipiña (1997) y Rosales (2001) en relación con la formación del docente indígena, el grupo que ha asumido la revisión del programa se ha planteado las siguientes acciones:







*María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.*

- Incorporar la investigación como eje transversal del proceso de formación del docente.
- Asumir un enfoque teórico-práctico para la administración del currículo; ello implica dedicar el 40% del tiempo a la discusión teórica y a la reflexión sobre las consecuencias de su aplicación y el otro 60% del tiempo al desarrollo de actividades de investigación y a la transferencia de los aprendizajes a nuevas situaciones, bajo el enfoque de la investigación educacional crítica en el contexto del aula, la escuela y la comunidad indígena que sirve o servirá de referente empírico al docente en formación.
- Revisar algunos programas analíticos del diseño vigente, que evidencia la presencia de contenidos anacrónicos. Circunstancia que motiva su actualización así como la definición de estrategias que propicien un proceso de acción-reflexión capaz de asumir la diversidad como un factor inherente a la condición humana y como elemento básico para la comprensión de la multiculturalidad.
- Reconocer la necesidad de definir una tecnología de interacción intercultural que propicie el intercambio permanente y respetuoso entre la sabiduría ancestral, los conocimientos y los valores autóctonos o apropiados y aquéllos desconocidos y ajenos; al desarrollo de habilidades para acordar los significados culturales colectivos y el desarrollo de un alto grado de conciencia cultural.

Finalmente, se plantean algunas recomendaciones que pueden contribuir a la formulación de estrategias y al desarrollo de acciones favorecedoras de la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena:

- Coordinar la revisión y reformulación del Programa con la intención de que los docentes indígenas actúen como investigadores de su cotidianidad laboral y comunitaria, concebida, la investigación, como herramienta que garantiza la formación de las com-



¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?

---

petencias y actitudes fundamentales para el reconocimiento de la diversidad y la concreción de una escuela multicultural para los pueblos indígenas de Venezuela.

- Asumir un enfoque teórico-práctico para la administración del currículum que fundamente la formación del docente indígena.
- Desarrollar un proceso de reflexión crítica entre los formadores de estos docentes que incluya desde su fundamentación antropológica, cultural, psicológico y pedagógica hasta el propio cuestionamiento de su práctica.

En síntesis, se considera que el Programa de Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe que ofrece la UPEL-IPR “El Mácaro”, desde el punto de vista explícito, no es totalmente congruente con las concepciones de interculturalidad y diversidad tal como son concebidos en la actualidad. De igual manera, la administración del Programa no responde a lo explícitamente planteado en el diseño.

### Referencias

- Aguado, M. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. México.
- Amadio, M. (1990). Dos decenios de educación bilingüe en América Latina. (1970-1990). *Revista Trimestral de Educación*, Vol XX N° 3, 40-56.
- Ansión, J. (1996). El diálogo intercultural. Clave del desarrollo planetario. *Revista Síntesis N. 26. Cultura y desarrollo en la América Latina*. ACRE.
- Argyris, Ch. y Schön, D. (1978). *Aprendizaje Organizacional*. Ca: Addison Wesley.
- Argyris, Ch. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona, España: Granica.

---

María E. Fernández de C., Marcela Magro R., Mildred Meza Ch.

---

- Arnáiz, P. y De Haro, E. (1997). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectiva de futuro*. España: Universidad de Murcia.
- Bonfil, G. (1989). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. España: Arinsana.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca
- García, J. (1992). *Cultural Diversity and Minority Rights*. Vol. 4. London-Washington D.C.: The Falmer Press.
- Giddens, A. (1987). *Social Theory and Modern Sociology*. Stanford, Call: Stanford University Press.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1997) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine. Pubb-CO.
- Gutiérrez, A., Magro, M. y Mercado, P. (1987). *Diseño curricular para la formación de docentes en educación intercultural bilingüe*. Venezuela: UPEL.
- Harris, M. (1977). *El desarrollo de la teoría antropológica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*. 13. OEA.
- López, L. (1992). *Claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana*. Ponencia presentada en la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.
- Mancini, U. (2002). *Multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad: conceptos y estrategias* [documento en línea]. Disponible: <http://www.crim.unam.mx/Cultura/ponencias/1CultDesa/CDIDE.15.htm> [Consulta 2005, febrero 12]
- Meza, M. y Fernández de C., M. (2001). Prácticas educativas y cultura organizacional en escuelas básicas. *Revista Educación y Ciencias Humanas*. Año IX, N° 17, 28-42.

¿SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DEL  
DOCENTE INDÍGENA?

---

- Monsonyi, E. (1999). *La educación intercultural bilingüe en Venezuela*. República de Venezuela Decreto #283. *Gaceta Oficial 31825 del 20-09-1977*. (Material mimeografiado).
- Rodríguez, G.; Gill, J. y Garcia, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rosales, B. I. (2001). *La interculturalidad en la formación docente* [documento en línea]. Disponible: <http://reoberedes.von.mx/2areunión/irenerosales2.htm> [Consulta 2003, septiembre 4]
- Schôn, D (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Grounded Theory in Practice*. Ca. Sage. Publications.
- Striveng, J. (1992). The morally Educated person in a multicultural society. Vol. 4. *The Falmer Press*, London Washington D.C
- UNESCO. (2002). *Nuevas cuestiones. El concepto de interculturalidad y la creación de observatorios culturales*. Reunión Ministerial Anual.
- Van Dijk, T. A. (2001). *El discurso como interacción social*. España: Gedisa.
- Yáñez, C. (1988). Estado de arte de la educación indígena. *Revista Educación*. O.E.A.