

REPENSANDO LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Marcela Magro Ramírez
(UPEL- IPRM)

María E. Fernández de Caraballo
(UNESR)

María Isabel Ramírez
(UPEL-IPMAR)

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito reconstruir la fase de observación del componente de práctica profesional en el contexto de la formación del docente para la educación intercultural bilingüe, que ofrece la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en el marco de la transformación y modernización del currículo para la formación del docente de pregrado. Como informantes clave participaron, tanto los estudiantes del Programa de Formación Intercultural Bilingüe cursantes de la Fase de Observación I, durante los lapsos B-2006 y A 2007 en las comunidades y escuelas Caño La Guardia y Piedra Azul, estado Apure, como los miembros de la comunidad indígena. Esta investigación cualitativa responde al enfoque educacional crítico - transformador y sigue la metodología de la investigación acción participante. Como técnicas de recolección se utilizó la observación participante, los círculos de reflexión, entrevistas en profundidad. Para el análisis de la información se utilizó la interpretación de significados y las reuniones de capacitación académica a los participantes. En conclusión, es necesario que surja una idea para, entre otras, gestionar una escuela intercultural en contextos indígenas.

Palabras clave: prácticas profesionales; fase de observación; docente indígena; escuela intercultural.

Recibido: 24-03-08

Aprobado: 05-06-08

ABSTRACT

Rethinking Professional Practice in the Framework of Bilingual Interculture Education Teacher Training

The aim of this work is to remake the observation phase of professional practice in the context of the training of the Bilingual Interculture Education teachers offered by the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) in the framework of the transformation and updating of the curricula for the training of university teachers. The key informants were: the students of Observation Phase 1 of the Bilingual Interculture Training Programme, for the periods B-2006 and A-2007 at the communities and schools Caño la Guardia and Piedra Azul, of the Apure State and the members of the Indigenous community. This qualitative research is based on the critical-transforming educational approach and follows the methodology of participating action research. The data gathering techniques used were: participative observation; reflection forums, and in depth interviews. Interpretation of meanings and academic training meetings for the participants were used to analyze the information. Among others, the conclusion reached was that it is necessary to come up with ideas to manage an intercultural school in an indigenous context.

Key words: Professional Practice; Observation Phase; Indigenous Teacher; Intercultural School.

ABSTRACT

Repenser le stage dans le contexte de la formation de l'enseignant en éducation interculturelle bilingue

Le but de ce travail est de reconstruire la phase d'observation du composant des stages dans le contexte de la formation des enseignants en éducation interculturelle bilingue offerte par l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Ce travail fait partie du cadre de la transformation et modernisation du curriculum du 3e cycle pour la formation de l'enseignant. Comme informateurs clés ont participé tant les étudiants du Programme de Formation Interculturelle Bilingue, inscrits dans le cours Phase d'Observation I, développé dans les communautés et les écoles Caño La Guardia et Piedra Azul, pendant les périodes B-2006 et A-2007 que les membres de la communauté indigène. Cette recherche qualitative s'appuie sur l'approche éducationnelle critique – transformatrice et sur la méthodologie de la recherche action participante. Les techniques de quêtes de données utilisées ont été l'observation participante, les cercles de réflexion, les interviews en profondeur. Pour l'analyse de l'information, on s'est servi de l'interprétation de signifiés et des réunions de capacitation académique des participants. En bref, il est nécessaire que surgisse une idée pour gérer une école interculturelle dans des contextes indigènes.

Mots clés : Stages ; phase d'observation ; enseignant indigène ; école interculturelle.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo consiste en un estudio crítico sobre el comportamiento de los docentes indígenas para la Educación Intercultural Bilingüe, (EIB) desarrollado desde la óptica de la normativa que rige la transformación curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2005).

Desde esta perspectiva y en atención a lo empírico, como vivencias en el transcurso del trabajo pedagógico desarrollado en el Centro de Atención Apure durante los semestres 2005 – I y 2005 – II y 2006 – I, 2006 – II, se observó que estos docentes son objeto de cuestionamientos en términos de su ejercicio profesional. Entre los que se destacan: (a) La falta de información y formación sobre el sentido de la EIB, (b) La carencia de sensibilidad social de la población mestiza y de los docentes no indígenas en particular, (c) El escaso conocimiento que poseen éstos sobre la realidad sociocultural-lingüística y educativa de sus pueblos y de los pueblos indígenas vecinos. A estos comentarios, se agregan algunas contradicciones legales en el sentido de que la mayoría de los egresados no habitan en la comunidad donde trabajan, no hablan su lengua y no exhiben un claro nivel de conciencia sobre la cosmovisión del mundo que manejan sus alumnos, ni sobre la importancia de la misma en el desarrollo del trabajo escolar. En otras palabras, se considera que no reúnen los requisitos para atender las necesidades específicas de cada pueblo indígena, ni para fortalecer su capacitación y dar respuesta desde una visión holística a las complejas situaciones de las culturas indígenas o para continuar formándose para actuar como formadores de nuevos docentes.

Estas debilidades han ido forjando un cúmulo de carencias y frustraciones como necesidades no resueltas, imprescindibles para participar en una sociedad competitiva como la actual. En definitiva, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Instituto Rural El Mácaro (PEIB – IPRM) no se actualizó en la dirección de los avances manifiestos en los ámbitos socioeducativos, económicos, políticos, tecnológicos imperantes en el contexto mundial y latinoamericano. En consecuencia no da respuestas acertadas a las expectativas, intereses y necesidades, tanto de los comunarios a quienes va dirigida, como a la de los propios egresados al momento de insertarse en el mundo laboral.

Al respecto, López, (1996) opina que algunos docentes:

frente a la frustración y a la inseguridad, no les queda más remedio que asumir la solución autoritaria. Y es que, al no haber sido formados para aprender de

y con sus alumnos, optan por el camino más seguro y puede más en ellos la solución de la respuesta única y previsible (p. 5).

En atención a lo expuesto por López (*op.cit*) se hace visible que tanto los egresados como los cursantes actuales (PEIB - IPRM) recurren durante su práctica pedagógica a la enseñanza de algunos elementos de la cultura material como danzas, bailes, rituales desde una visión descontextualizada y deformadora como consecuencia de ignorar los procesos de socialización, las creencias y significados que estas prácticas tienen para cada pueblo indígena.

De igual modo, la concreción del perfil teórico del referido docente se ve afectado por la presencia, en el Programa, de un número considerable de participantes no indígenas quienes asumen la enseñanza de los elementos de la cultura material desde una visión teatral, por ejemplo, disfrazándose de indígenas, bajo el supuesto de que de este modo están incorporando al currículo las particularidades culturales autóctonas.

La debilidad mayor del PEIB se evidencia desde lo institucional en diferentes aspectos citados a continuación: a) distanciamiento y contradicciones de lo explicitado en diversos documentos, entre ellos el diseño curricular actual, y la prácticas pedagógicas cotidianas, aunados a factores complejos que agudizan la situación como la carencia de los recursos financieros; b) la calidad física de los centros de atención, no acordes a la arquitectura y requerimientos contextuales; c) la exigua dotación de recursos bibliográficos bilingües y tecnológicos; d) la oferta restringida a los concursos de oposición debido a que los mismos están direccionados por las competencias profesionales y administrativas propias de docentes no indígenas.

Hechos afectan el componente de la fase de práctica profesional, considerada como la columna vertebral de la formación de este docente. En el caso específico está orientada al desarrollo de competencias en centros urbanos mestizos (criollos). Se suma a lo anterior la inexistencia de centros de aplicación en EIB, a pesar de su identificación como modelos de escuelas de EIB.

Frente a estas observaciones vale preguntarse ¿El enfoque y administración del componente de las fases de práctica profesional favorecen el desarrollo de las competencias deseables en estos profesionales?

Vale destacar que el eje de las prácticas profesionales, en el diseño vigente está conformado por seis (6) fases: Fase I, Observación Inicial; Fase II, Ejecución de un proyecto de investigación; Fase III, Ensayo didáctico; Fase IV,

Experiencia comunitaria; Fase V, Planificación y la Fase VI, Integración Administración - Docencia.

La revisión del programa de Fase I: Observación Inicial, revela que el propósito de la misma es lograr que el estudiante se sensibilice en la función docente y observe la interacción de los diferentes roles que le competen a dicha función, para lo cual se pondrá en contacto con la realidad educativa en la que actúa o le corresponderá actuar. La estrategia se basa en la observación directa y dirigida de situaciones educativas concretas. Sin embargo, estas observaciones se dimensionan desde el ámbito de la escuela, es decir, que las situaciones educativas concretas giran en tres direcciones: "docente-alumno; docente-institución; institución-comunidad" Diseño curricular (1989) obviando la observación de situaciones educativas concretas en el ámbito comunitario que permitirían al participante conocer, para mantener e incorporar a la práctica del aula, el lengua autóctona como instrumento de enseñanza y aprendizaje y dar cumplimiento a la normativa vigente que reconoce el derecho que tienen estos pueblos de mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, su cosmovisión, valores, espiritualidad, manifestaciones culturales y una educación propia.

En el marco de estas argumentaciones se plantea la necesidad de realizar una investigación que aporte elementos teórico-metodológicos para reorientar la fase de Observación Inicial, lo que implica, por una parte, hacer valer los mandatos legales en torno a los derechos de los pueblos indígenas y, por la otra, realizar un estudio crítico de la administración del componente de práctica profesional en el citado programa de formación que pudiera conducir a una mejor percepción del papel del docente indígena en el marco de sus culturas, partiendo de la identificación de las necesidades básicas y de las competencias específicas que necesitan desarrollar los docentes en referencia. En consecuencia, los resultados de este estudio pudieran contribuir a la reorientación sustancial del componente de Práctica Profesional, a la selección y preparación de los docentes y propiciar la participación directa y activa de los adultos significativos de estos pueblos en el proceso educativo que se desarrolla en las escuelas ubicadas en sus comunidades.

Este estudio tuvo como objetivo general construir elementos teórico-metodológicos para reconducir la fase I, Observación inicial del componente de práctica profesional, correspondiente al diseño curricular para la formación del docente en Educación Intercultural Bilingüe. Entre los objetivos específicos se cuentan:

1. Identificar situaciones educativas concretas objeto de observación desde la perspectiva del reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas en Venezuela.
2. Develar las expresiones de sensibilidad desarrolladas en los participantes a partir de las observaciones realizadas a situaciones educativas concretas, en el marco de los pueblos y las escuelas indígenas.
3. Interpretar la observación como una estrategia de formación docente favorecedora de competencias generales y específicas exigidas al docente de Educación Intercultural Bilingüe.
4. Comprender los elementos cosmogónicos, principios y procesos de enseñanza ancestral que requieren ser incorporados por el docente a la dinámica del aula y de la escuela.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL DOCENTE INDÍGENA DE LA UPEL

El perfil teórico del docente indígena que forma esta universidad, responde fundamentalmente al contenido del decreto presidencial N° 283 sobre Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (29-9-1979) el cual le establece condiciones específicas a este docente tales como: residir en la comunidad donde presta sus servicios, ser representante del pueblo indígena para el cual trabaja, usar el idioma autóctono como lengua de enseñanza y aprendizaje e incorporar a los sabios o adultos significativos (ancianos, shamanes, capitanes, entre otros) a los procesos educativos formales que se desarrollan en las escuelas.

Las condiciones antes descritas también se establecen como requisitos de ingreso a los participantes /estudiantes de la citada especialidad.

En cuanto al perfil teórico explícito en diseño curricular de 1989 (aún vigente), se consideran los roles establecidos en la Resolución N° 12 a los cuales se les agregan otros específicos de un docente para la Educación Intercultural Bilingüe, que se presentan a continuación:

Cuadro 1

Roles profesionales del docente indígena

- **Facilitador de aprendizajes.**
- **Investigador**
- **Evaluador**
- **Planificador**
- **Representante de su pueblo y su cultura**
- **Promotor Comunitario**
- **Ecologista**

Elaborado por las investigadoras con base en el Diseño Curricular de la Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe UPEL 1989.

Para lograr el desarrollo de este perfil profesional, el diseño curricular para formar docentes de la UPEL está estructurado en cuatro componentes: General, Pedagógico, Especializado y Práctica Profesional, que en este caso específico está constituido por 6 fases.

Desde esta visión estructurada, al menos desde lo teórico, se aspira a que el Componente de Práctica Profesional constituya el eje de encuentro entre los conocimientos teóricos y metodológicos que suministran los otros tres (3) componentes del diseño curricular con el contexto real donde actuará el egresado, allí demostrará sus competencias para transferirlos a una situación concreta de enseñanza donde se interrelacionen los conocimientos establecidos desde la educación oficial, con los saberes provenientes de la cotidianidad educativa, cultural y lingüística del respectivo pueblo indígena.



Gráfico 1 Elaborado a partir del diseño para la formación del docente en Educación Intercultural (vigente) Fernández, Magro y Ramírez (2007).

EL COMPONENTE DE PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En esta investigación se asume la definición de Aguado, (1996) para quien la educación intercultural es:

..un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, favorecer la comunicación y competencias interculturales y, apoyar el cambio según los principios de justicia social (p. 54).

Desde esta concepción de la educación intercultural se devela que existe otra perspectiva para mediar la práctica profesional que permite concretar los principios y postulados de la educación intercultural en la realidad educativa, cultural y lingüística de cada pueblo indígena. Para lograrlo se hace necesario considerar, tanto en el diseño teórico como práctico, cada una de las fases del componente de práctica profesional.

En atención a lo planteado Carr y Kemmis (1988), apuntan que para que la enseñanza sea genuinamente profesional se debe orientar en estas tres direcciones: 1) que las actitudes y la práctica de los aprendices lleguen a la apropiación y articulación de la teoría, la investigación y la práctica pedagógica cotidiana. Un saber reflexionado sobre la plataforma teórica en consonancia con el hacer pedagógico; 2) que se amplíe la autonomía de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen en el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan; 3) que se precisen las responsabilidades profesionales de los maestros indígenas a fin de incluir las que tiene frente a otros sectores interesados de la comunidad o pueblo donde actúan (p. 25/27).

En consonancia con los autores precitados es el momento de revisar la visión que orienta actualmente el desarrollo de la fase I, considerando los actores involucrados en la administración del currículo EIB: instituciones (universidad, escuela), maestros y comunarios.

Para repensar cada fase desde un enfoque holístico-integrador, tal como lo perfila la educación intercultural, la fase de observación, además de sensibilizar al futuro docente acerca del ejercicio de su profesión, constituye siguiendo a Braslavsky (1999), un puente (a) entre la educación formal y la educación propia, (b) entre el pasado, presente y futuro de los pueblos indígenas, (c) entre los sujetos y las sociedades en las cuales participa para fortalecer en las nuevas

generaciones sus identidades, al mismo tiempo que media el desarrollo de las competencias para observar, preguntar, registrar, comunicarse en dos o más idiomas, actuar como mediador intercultural en una sociedad pluricultural y multiétnica, compleja y diversa como la actual.

EL COMPONENTE DE PRÁCTICA PROFESIONAL Y LOS CONTEXTOS DE FORMACIÓN DEL DOCENTE INDÍGENA.

En este estudio el logro de estas competencias está asociado a una concepción de la investigación como práctica profesional. Implica un proceso de construcción de conocimiento durante el cual los formadores y los docentes en formación se aproximan a una comprensión de su quehacer cotidiano, planificando desde esa cotidianidad hasta lograr el desarrollo de una acción pedagógica informada, consciente y comprometida a través de la cual desarrollan sus propios aprendizajes. Esto exige explicitar el horizonte e intenciones de sus acciones y las mediaciones requeridas para el cambio.

La consideración del componente de práctica profesional como estrategia mediadora, compleja e interactiva dentro de una red de interrelaciones naturales y cambiantes a través de las cuales el docente en formación concreta su perfil y se hace competente para observar, describir, explicar, comprender e interpretar la cambiante vida del aula de y la comunidad, da lugar a procesos permanentes de acción- reflexión- metarreflexión sobre su propia práctica y sus consecuencias en la pertinencia de los conocimientos y las estrategias aprendidas en la universidad para transferirlos a contextos distintos. Esto implica crear un estado de conciencia para la reconstrucción o redimensión de los espacios de formación docente, los cuales deben ser abordados mediante acciones de reflexión ética, científica y estética, ilustrada por saberes integrados transdisciplinariamente en el currículo de la formación docente.

Las exigencias que la normativa legal vigente establece a los docentes para la Educación Intercultural no pueden desarrollarse en un escenario único; por el contrario, desde los mandatos de esa normativa se visualiza la urgencia de conformar una tríada de escenarios que en forma paralela e integradora ofrezca diversas y variadas experiencias de aprendizajes. Así el maestro indígena en proceso de formación, desarrolla y fortalece las competencias que cada rol profesional exige para un ejercicio profesional permeado por una concepción

intercultural. Esta tríada de escenarios está conformada por: comunidad indígena – universidad – escuela intercultural, integrando un espacio amplio, donde el docente indígena puede recabar información general acerca de la historia de la comunidad, pueblos que en ella conviven, la raíz lingüística y la cosmovisión del mundo que orienta su cotidianidad.

LA TRIADA ORGANIZACIONAL: UNIVERSIDAD – COMUNIDAD – ESCUELA INTERCULTURAL COMO ESPACIOS DE APRENDIZAJE.

El enfoque de la transdisciplinariedad facilita la organización de un proceso dinámico que integra los conocimientos de la universidad a los saberes de los pueblos y a la práctica de la escuela. Se trata de una realización dialógica que permite nutrir a esta tríada organizacional – comunidad de pueblos indígenas- universidad – escuela intercultural. (Ver gráfico 2).

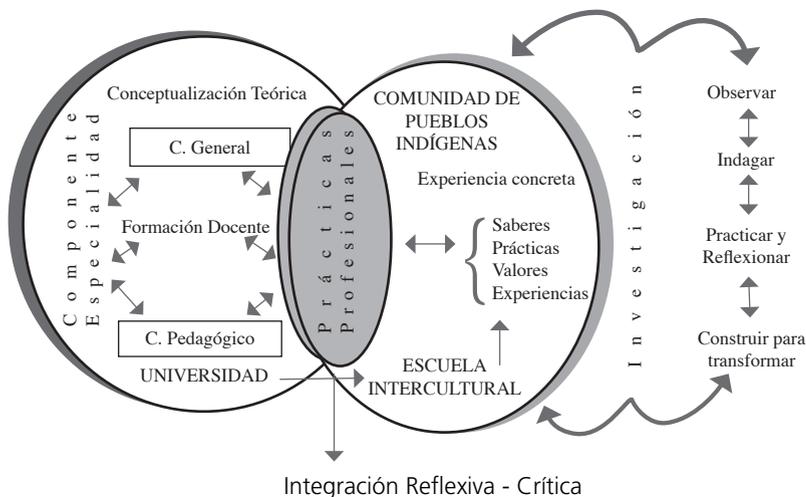


Gráfico 2. Visión Teórica reconstruida del componente de práctica profesional. Fernández, Magro y Ramírez (2007).

En cuanto a los procesos de aprendizaje, es importante conocer sobre quién y quiénes enseñan, qué aprenden, cómo lo aprenden, quiénes lo aprenden, cuáles son los tiempos y espacios en los cuales se enseña y se aprende.

Visto así, las comunidades indígenas son espacios para comprender la intención y significado que cada acto cotidiano tiene para los representantes de un determinado pueblo indígena. Escenario en el cual es importante reconocer la diversidad de cada cultura indígena y en consecuencia, la formación de sus docentes debe responder a las necesidades específicas de sus alumnos. En tal sentido, la universidad necesita reconocerse como formadora de docentes para una realidad intercultural y diversa, lo cual implica que sus ofertas curriculares deben construirse como lo plantea el Instituto Científico de Culturas Indígenas de Ecuador (2000): “...pensando que el “otro” es un ser social que aporta desde su cosmovisión el conocimiento y la práctica vivencial para el desarrollo sostenido de la sociedad” (p. 3).

Esta redefinición de la universidad como intercultural no constituye una exigencia particular de los pueblos indígenas y otras minorías étnicas, sino que es un mandato de las sociedades actuales quienes demandan por profesionales que sepan dar respuestas acertadas y aprendan a vivir en armonía con las diferentes culturas. En el caso específico de los pueblos indígenas, la asunción de la diversidad como principio rector de la formación docente permitirá a estos pueblos edificar una teoría propia que articule la educación propia, sus epistemologías y las legitime, a la vez que se conjuguen las tecnologías propias y las foráneas en pro de la convivencialidad y el enriquecimiento mutuo.

De esta manera, la transformación en diferentes espacios permitirá a los docentes en formación observar cómo sus formadores se contactan con las comunidades y escuelas indígenas, cómo establecen relaciones de interlocución y cooperación para reconstruir y recontextualizar los saberes ancestrales a través de proyectos de investigación y cómo utilizar los resultados de los mismos para desarrollar la capacidad crítica, la autorreflexión y la reconducción de la práctica pedagógica, desde una visión integradora, comprensiva y crítica donde se resigne el papel de cada uno de los actores que administran el currículo.

En esta misma dirección el reflexionar sobre la práctica y sobre las interrelaciones de mundos posibles permitirá develar la concepción que, la universidad como organización, tiene del mundo indígena y de las estrategias que utiliza para promover en los docentes la creación de conciencia sobre sí mismos y sobre su trabajo docente. Esto hace que la diversidad se convierta, para la universidad, en un desafío pedagógico que necesariamente tiene implicaciones en el currículo, el cual debe ser expresión de diversidad dando oportunidad al desarrollo de diseños curriculares peculiares, dentro de los lineamientos generales que orientan la formación docente y la praxis en las aulas.

Finalmente, la universidad ofrecerá a los docentes indígenas elementos para construir un diálogo intercultural y para generar teorías pedagógicas emergentes desde la cotidianidad del enseñar y aprender en el contexto comunitario donde se aborda el trabajo escolar a partir de una comunicación significativa producto de la investigación, la creatividad e imaginación del docente. Por su parte, la escuela indígena como escenario de formación docente, se asume desde la perspectiva de las organizaciones inteligentes definidas por Braslavsky (1999) como *“Una escuela inteligente es aquella capaz de formularse buenas preguntas habiendo asumido el desafío de formar sujetos competentes, con identidades múltiples y solventes.”* (p. 76).

Partiendo de esta definición, la escuela indígena- como escenario de práctica pedagógica colectiva- fomenta en el docente en formación, competencias para detectar problemas educativos no resueltos y para utilizar la reflexión colectiva sobre las alternativas impuestas por el Sistema Educativo, que estos pueblos necesitan conocer para comprender. En consecuencia puedan desarrollar argumentos para obviarlas justificadamente, para construir respuestas adecuadas a partir de la cosmovisión de los pueblos indígenas involucrados, dándole sentido a la educación intercultural.

La consideración de la tríada comunidad indígena – universidad – escuela intercultural, enriquece la conceptualización de la formación docente en general por cuanto la intención es construir estrategias pedagógicas, desde la fusión de los horizontes conceptuales y prácticos de cada escenario. Hacer integrado que en palabras de Van Manen (2003) potencia la reflexión que se necesita para desarrollar ese “tacto pedagógico”¹.

-
1. que nos hace más sensibles a las demandas ajenas y más lúcidos y solícitos para atenderlas en circunstancias en las que no existe posibilidad de reflexionar en forma deliberativa y planificada (dado que la situación que requiere tacto es siempre inmediata, situacional, contingente e improvisada). (p. 15) En el contexto de esta investigación se consideró necesario aclarar que Van Manen (1998), se refiere al “tacto” como a una serie de cualidades, habilidades y competencias que tienen propiedades interpersonales y normativas que parecen especialmente adecuadas para las interacciones pedagógicas con los niños. *Hablamos del tacto como si instantáneamente se supiera que hacer, una facilidad y gracia improvisadora en el trato con los demás. La persona que muestra tacto parece tener la habilidad de actuar con rapidez, con seguridad, con confianza y de forma adecuada en circunstancias complejas y delicadas.* (p. 137).

Todos los elementos considerados en este aparte permiten reconocer la urgente necesidad de abordar la modernización y rediseño de la formación del docente comenzando por repensar las prácticas profesionales desde una visión intercultural; por ello, la formación docente se concibe como un proceso de investigación-acción holístico y complejo, orientado a una construcción permanente que implica un cambio en la percepción, actitudes, habilidades, conocimientos y métodos para adecuarlos a cada escenario de formación y práctica profesional.

RUTA METODOLÓGICA QUE ORIENTÓ LA INVESTIGACIÓN

La investigación se asume desde un enfoque interpretativo – crítico y se parte de una conceptualización de la práctica profesional como espacio interactivo sociopolítico, cultural y educativo donde se construye conocimiento pedagógico a partir de la comprensión de los significados asignados, tanto en la normativa educativa como desde los saberes ancestrales de los pueblos indígenas. Es posible hablar de diferentes saberes por cuánto éstos son entendidos como significados asignados a la acción cotidiana intrincados en las múltiples prácticas individuales y sociales.

En este sentido, la fase de observación, a la vez, es una estrategia para promover la sensibilidad en los docentes indígenas en formación y una competencia básica en el proceso de construcción de una educación indígena basada en un diálogo intercultural el cual se asume según Atencio (2004) como continuo, permanente e inconcluso porque las respuestas nunca son definitivas, siempre hay un espacio para integraciones, correcciones, continuaciones (p. 195).

En el marco de la construcción de la educación indígena, el diálogo intercultural es indispensable porque “está referido a un nosotros” en el que no puede haber ni temas, ni personas, ni ideas previamente excluidas, por lo tanto toda construcción dialógica debe ser la resultante de una comprensión compartida consensualmente. Parafraseando a Morin (2003), comprender la realidad de los pueblos indígenas, es comprender sus raíces, las formas y manifestaciones educativas y culturales, su cosmovisión y sus prácticas cotidianas.

La interculturalidad impone ejecutar la comprensión generosa que nos permite tomar conciencia de cuáles son los factores que inhiben el diálogo entre la universidad, sus egresados, la escuela y las comunidades indígenas. De

este modo, se hace indispensable adoptar medidas que permitan darle en este diálogo una oportunidad a cada interlocutor (formadores, docentes indígenas en proceso de formación y miembros de los pueblos indígenas) de profundizar en su propio campo de comprensión y dar apertura a un espacio posible para incorporar la educación intercultural, lo que todavía no ha sido comprendido (Morin, *op.cit*; p. 311).

La investigación empírica se realizó en el Centro de Atención Apure del IPR “El Mácaro”, donde se administra el Programa de Formación del docente para la Educación Intercultural Bilingüe. Como coinvestigadores e informantes clave, actuaron ocho estudiantes que cursaban la Fase de Observación, lapsos académicos 2006 - II y A 2007 - I y como centro de ejecución de la experiencia investigativa, las escuelas y comunidades indígenas de Caño La Guardia y Piedra Azul. A estos informantes se les sumaron otros miembros de la comunidad indígena (Capitán, enfermero, madres, padres, ancianos y docentes de la escuela).

EL PROCESO INVESTIGATIVO

El procedimiento seguido estuvo conformado por un conjunto de momentos secuenciales que dieron sentido a la intención planteada en el propósito de investigación.

Primer momento: contacto mediado por la universidad.

En este momento la universidad determina los cursos a administrar en cada semestre correspondiente al plan de estudio. El propósito de la Fase de Observación implica, en primer lugar, la selección de los formadores. Es importante realizar una selección esmerada de los formadores e inducirlos en la planificación de un programa para el desarrollo de su carrera. En segundo lugar, se necesita negociar con los participantes la elaboración del plan de desarrollo del curso, las estrategias de aprendizaje y de evaluación.

Segundo momento: contacto con los pueblos, culturas y escuela indígena.

El formador del curso, conjuntamente con los participantes, selecciona la comunidad y la escuela donde se realizará la Fase de Observación. En este caso, la comunidad indígena Caño La Guardia, poblada por representantes del pueblo Jivi y la comunidad Piedra Azul, habitada por miembros del pueblo indígena Pumé.

Tercer momento: exploración de las expectativas, necesidades e intereses de los pueblos y participantes en relación con el propósito de las actividades a realizar durante el curso.

Se procede a clarificar el propósito del curso, así como a reflexionar sobre la auto-identificación de los docentes en formación dentro del programa, identificar las fortalezas y debilidades para realizar exitosamente la observación de situaciones educativas concretas en la comunidad y la escuela.

Cuarto momento: planificación de la observación de situaciones educativas concretas en el contexto comunitario y escolar.

En este momento se desarrollan experiencias de aprendizaje en relación con los procesos de observación y escucha. Se realizan lecturas especializadas sobre el qué y cómo observar, cómo registrar lo observado, utilización de la entrevista como técnica complementaria de la observación, sistematización de lo observado, puntos de encuentro y desencuentro entre lo observado en la comunidad y lo observado en la escuela.

Quinto momento: identificación y jerarquización de situaciones obstaculizadoras de la construcción de un diálogo intercultural.

Sexto momento: selección de una situación educativa para ejecutar la Fase II: Ejecución de un proyecto de investigación.

RESULTADOS

En cuanto al primer momento, se observó que:

1. La mayoría de los formadores (personal contratado) que administran la práctica profesional en el EIB - IPRM, desconocen que cada pueblo posee formas particulares de producir, hacer circular conocimientos y una pedagogía propia para asegurar su trascendencia.
2. La selección y contratación del personal no se ajusta al perfil de un docente formador en EIB debido a la ausencia o inexistencia de personal calificado. En consecuencia, la administración busca satisfacer el desarrollo de los cursos obviando si el personal está o no calificado.
3. La observación desarrolló en los participantes actitudes favorables durante el acompañamiento pedagógico – investigativo, superando la visión fragmentada de la interculturalidad que es la de la “escuela oficial”.

4. Los participantes limitan el proceso observacional a la gestión áulica y a la gestión escolar de una manera superficial, obviando que la administración del currículo EIB traspasa el ámbito netamente escolar en correspondencia con las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades.
5. La exclusión de las prácticas educativas propias de cada pueblo indígena conduce a rediseñar la Fase de Observación hacia el encuentro entre estas situaciones educativas concretas, realizadas tradicionalmente por cada pueblo indígena con las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto comunitario y áulico – escolar configurando un colectivo académico transdisciplinar favorecedor de la práctica intercultural en consonancia con la situación particular de bilingüismo de cada comunidad.
6. En este proceso de construir un colectivo cada miembro se construye a sí mismo. Colectivo que una vez consolidado necesita permear la universidad para influir en la toma de mejores y asertivas decisiones. Éstas, como un todo organizado son resultantes del diálogo sobre el cómo enseñar y aprender en estos espacios interculturales y plurilingües.

En atención a la exploración de las expectativas, necesidades e intereses de los participantes en cuanto a la fase de observación, se registró lo siguiente:

Ochenta por ciento (80%) se auto identifica como criollo y sólo un 20% se auto reconoce como descendiente indígena; en consecuencia, no viven en la comunidad donde laboran y no manejan la lengua autóctona. Circunstancia que plantea claramente que existe una desviación en la administración del programa, en cuanto al cumplimiento de los requisitos de ingreso explicitados en la normativa vigente sobre el perfil del egresado donde se privilegia que los mismos vivan cerca o en la comunidad donde laboran, además se procura que los mismos sean hablantes y practicantes de su lengua y cultura.

Los participantes en su condición de informantes clave, reconocen que: *“(a) Debo aprender el idioma indígena”, “es necesario hablar tanto el español como la lengua indígena”, “para trabajar en las comunidades indígenas es necesario respetar, conocer y utilizar su idioma como lengua de aprendizaje en la escuela... (b) Necesitamos conocer las costumbres, cultura y prácticas de los pueblos indígenas para no propiciar la transculturalización y evitar que ellos –los indígenas- sientan vergüenza por lo propio... (c) Tenemos que realizar observaciones en las comunidades para conocer las vivencias de los que enseñan (educadores), nos interesa saber*

cómo enseñan la historia de su pueblo, las costumbres, tradiciones y el conocimiento de la naturaleza.”

Los docentes, al reflexionar sobre el rendimiento de los estudiantes de la escuela indígena, observaron que los padres no participan en los procesos educativos planificados desde la escuela. Los participantes reportan que *“Los padres no quieren que en la escuela se enseñe la lengua indígena”*

Finalmente, en los conversatorios informales con los padres, los mismos contradicen lo advertido en la observación realizada por los docentes, al explicitar que ellos si están atentos a los resultados de la enseñanzas de los maestros en la escuela y sobre el particular opinan: *“el maestro pone buenas notas a muchacho, pero cuando tiene que escribir carta o sacar cuentas no sirve... la lengua se aprende en casa... ellos no aprenden nada”*.

En relación a la planificación del proceso de observación:

- a. A partir del diagnóstico sobre los preconceptos que manejaban los participantes referidos a las técnicas e instrumentos de investigación se procedió a formarlos desde lo teórico – metodológico. Igualmente se les capacitó sobre la entrevista y los conversatorios informales como técnicas complementarias.
- b. Con base en los resultados del momento tres, se procedió a elaborar colectivamente una guía para identificar las situaciones educativas concretas, objeto de observación, tanto en el ámbito comunitario como en el escolar – áulico.

Finalmente, se construyó una matriz consensuada para orientar el desarrollo de la Fase I Observación:

Tabla 1. Fase I: Observación Inicial. Matriz consensuada

ESPACIOS	DOMINIOS	SITUACIONES OBSERVACIONALES (EDUCATIVAS CONCRETAS)	INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN	
Comunidad indígena	Social	Identidad étnica y lingüística de los pobladores	Guión de Entrevistas	
		Organización social de la población	Registro de campo	
		Actividades económicas.		
		¿Quiénes son los responsables de la educación de los saberes, costumbres y cultura indígena.?		
		¿Dónde enseñan?		
		Los horarios de enseñanza y aprendizaje		
		Prácticas sociales		
	Teoría	¿Quiénes hablan la lengua indígena y dónde?		
		Orientación de la educación. Construcción de significados. Paradigmas de la educación indígena.	Matriz de Análisis de contenido	
		Principios que orientan la educación en las culturas indígenas		
		Políticas	Definición que maneja de interculturalidad	
			Visión sobre las lenguas	Registro de campo
Escuela	Pedagógico	Interacción docente - alumno ¿Quién (es) enseña (n)? ¿Cómo enseña (n)? ¿Qué enseña (n)? Espacios de aprendizaje Horarios de enseñanza Lenguas de enseñanza	Registros de observación	
		Gerencial	Interacción docente- institución ¿Quién administra? ¿Quién supervisa? ¿Cuándo? ¿Qué lengua(s) utilizan?	Registros anecdóticos
			Interacción escuela-comunidad ¿Quiénes participan? ¿Cuándo lo hacen? ¿Qué hacen?	

Elaborado por las autoras (2007)

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN MATRIZ OBSERVACIONAL, APROBADA PARA EL DESARROLLO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

A.- En la Comunidad

- 1° La entrevista aplicada a diez miembros de las comunidades Caño La Guardia y Piedra Azul, se auto-reconocen como miembros de los pueblos indígenas jivi y pumé, respectivamente.
- 2° La población de ambas comunidades está organizada por familias, distribuida en casas para un total aproximado de 150 personas. Las casas son construidas con paredes y techos de palmas de moriche. Es decir, que mantienen su vivienda tradicional, pero ya han ido incorporando otros materiales de construcción como los bloques y el zinc
- 3° La principal actividad económica de estas comunidades es la agricultura de autoabastecimiento, la cual se apoya en las prácticas comunitarias del cultivo. La siembra se inicia cuando dos o tres familias se agrupan y seleccionan un terreno próximo a una “mata.”¹ Una vez preparado el terreno para el cultivo, lo comparten delimitando los espacios mediante líneas divisorias, construidas con plantas de yuca, maíz o estacas. El principal cultivo es la yuca amarga para hacer casabe y el mañoco.²

Otros cultivos que desarrollan son maíz, piña, topocho, auyama, batata, caña, frijol, patilla y yuca dulce, cuya producción está destinada a satisfacer el consumo interno.

La segunda actividad económica en importancia la constituye la caza de algunas especies de la fauna local como galápago, chigüire, baba, venado, danta, morrocoy, iguana, mono, paují, pato, que sirven de base a su dieta alimenticia.

En tercer lugar se mantiene la recolección de algunas palmeras como el moriche y la macanilla, principalmente utilizadas en la construcción

-
1. Mata = Tipo de vegetación. Especie de islas de árboles propios de la región llanera donde se mantiene próximo el manto freático, rico en nutrientes (humus) para el desarrollo óptimo de cultivos de corta duración
 2. Especie de harina de yuca. Con el yare (Zumo de la yuca amarga) preparan el yaraque, bebida que consumen en los bailes y otras festividades. El excedente es vendido a otras comunidades aledañas.

de los techos de las viviendas y para extraer la fibra que utilizan para el tejido de chinchorros, sombreros y bolsos.

- 4° En cuanto a la responsabilidad de educar se encontró que en estas comunidades, el primer docente es el anciano, es decir, que la función de enseñar en estas culturas, se asocia a la experiencia y al conocimiento. El anciano establece el puente entre el pasado y el presente de su pueblo, desde la cotidianidad, su cosmovisión, los saberes y conocimientos propios. El anciano busca la reafirmación de la identidad. En este sentido, tal como lo plantea el Proyecto del Instituto Superior de Educación Intercultural de Ecuador (2000).

La identidad... es el hecho de saber y conocer su propia historia, las raíces de su pasado como individuo y como pueblo, esto da la posibilidad de ver con claridad cómo vivimos en el presente sabiendo de dónde venimos para saber hacia dónde caminamos en el futuro. (pág. 3)

En el caso específico de Caño La Guardia, los ancianos cuentan a los más jóvenes que ellos son originarios de Colombia y que surgen de la unión de dos grupos de Jivi, “unos veníamos del Vichada y otros de La Mayera, para ese momento éramos unas sesenta y dos (62) personas. Ahora somos más, ciento noventa y seis (196) personas.”

De las observaciones en las comunidades se destaca:

1. *Los espacios* adecuados a las tareas escolares son diversos.
2. *Los aprendizajes* sobre la cultura propia son transmitidos en la lengua autóctona.
3. *Las enseñanzas* responden a las prácticas cotidianas signadas por los elementos interdependientes que conforman su cosmovisión, expresadas en los procesos de socialización y los diversos roles que desempeñan según el género.
4. Se percibió el contraste entre quienes fungen como maestros en el contexto indígena y en el mundo occidental. En las primeras, el ser maestro está referido a la experiencia, a las vivencias, a la acumulación de *saberes* cotidianos en el tiempo. Es decir, es propio de los ancianos. Mientras que en la occidental, los docentes son jóvenes y asociados a un título académico, que en la mayoría de los casos respalda a un profesional descontextualizado de la realidad cultural y sociolingüística de sus alumnos.

5. Los aprendizajes en el marco de la cotidianidad de los pobladores indígenas, no está sujeto a horarios preestablecidos ni a espacios específicos.
6. La oralidad es el instrumento de enseñanza y aprendizaje, a través del habla cada momento, cada experiencia es útil cuando de enseñar y aprender se trata.
7. En las comunidades observadas las lenguas autóctonas (jivi y pumé) constituyen la lengua materna. (L1) los adultos y niños las usan en el seno familiar, en tanto que las generaciones intermedias entienden, pero se niegan a hablarla. La misma está confinada a lo familiar – comunitario. En definitiva tanto la lengua como la cultura se encuentra en una situación diglósica.¹
8. La educación en el contexto de los pueblos indígenas estudiados, se basa en el observar – practicar – teorizar, en este proceso espiral “Observar constituye el primer paso para el aprendizaje y juega un papel fundamental en la transmisión de los saberes en los pueblos indígenas (ICCI, p. 10). De esto se devela una coincidencia valorativa entre ambas culturas: el valor que se le asigna a la observación, en el caso específico de esta investigación, este proceso se considera de vital importancia en la formación del docente para la educación intercultural.
9. En relación con la práctica, ésta se realiza teniendo como soporte la imitación, la cual es determinante para el logro de aprendizajes significativos y utilitarios. Esta práctica es orientada desde el género y la edad del aprendiz y en función de estos rasgos se asigna las tareas cotidianas. Este aspecto representa una diferencia significativa con la educación oficial, la cual es homogenizadora, es decir, iguales tareas, iguales aprendizajes para niños y niñas.
10. En relación con los contenidos de enseñanza aprendizaje, éstos reproducen los sistemas culturales desde la familia, es decir es la institución que asume la responsabilidad educativa en los pueblos indígenas. Matul (1997) hace alusión a la educación maya y dice:

1. Es una situación lingüística en la que uno de los idiomas tiene un “status” privilegiado, frente al otro. Las lenguas tienen funciones sociales distintas y las actitudes de los hablantes están mezcladas entre quienes mantienen el uso y entre quienes el uso de la lengua foránea a la comunidad indígena, en este caso el español.

... en nuestros hogares, siempre se nos educa para comprender que en el mundo, que en la realidad, no hay más que sólo probabilidades, donde cada quien dice lo suyo y expresa lo que siente y lo que piensa.

... Desde nuestra cosmogonía podemos ofrecer a los procesos educativos y de formación de conocimiento, la experiencia de la pluralidad dentro de la unidad, la experiencia de la relación de nuestra conciencia con la conciencia más grande del Universo. (págs. 96/97)

11. Entre los principios que orientan la educación en las culturas jivi y pumé, figuran la libertad, el contacto directo con la naturaleza como escenario de aprendizaje (la pesca en el río; la siembra en el conuco), los significados de los elementos del entorno se socializan a través de las enseñanzas de los ancianos y los adultos significativos respetando el género y los patrones de crianza.
12. Los pueblos indígenas observados no manejan una definición de interculturalidad, y además resultó significativo el hecho de que la educación no constituye para ellos una expectativa prioritaria, en tanto que las necesidades básicas (alimentación y vivienda) aparecen como urgentes.
13. Los ancianos y los niños conversan en sus lenguas originarias. Sin embargo, las madres le restan importancia a este hecho por considerar que no favorece el desenvolvimiento de sus hijos en la ciudad y en la educación nacional.

B.- EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En la escuela la enseñanza es responsabilidad exclusiva del maestro, el cual presenta una diversidad en cuanto a grados de instrucción, cultura e identidad étnica y lingüística. Generalmente se apoya en el libro de texto para desarrollar las actividades en el aula, y utiliza la comunicación en lengua castellana. En cada escuela existen dos docentes que hablan la lengua autóctona del pueblo, pero que actúan como traductores de los maestros no indígenas. Ellos enseñan contenidos descontextualizados de la cotidianidad indígena. Usan, casi en forma exclusiva, el aula para las actividades enseñanza y aprendizaje, ajustados a un horario estrictamente establecido, que es igual al de todas las escuelas básicas del país.

El modelo multigrado, predominante en las comunidades indígenas, procede por la presencia de tres maestros en toda la escuela. Ellos se dividen las

necesidades educativas: uno para la educación inicial (maternal y preescolar); otro que atiende la primera etapa de educación básica (1ª, 2ª y 3er. grado) y el tercer docente atiende la segunda etapa de educación básica (4ª, 5ª y 6to. grado). Estos docentes, en un número considerable, sólo poseen sexto grado de instrucción.

La interacción del docente indígena y la institución escolar no responde a un modelo gerencial organizado por cuanto no existen supervisores que orienten el proceso educativo en la escuela. Cuando un supervisor visita una escuela indígena sólo se interesa en lo administrativo (matrícula, programas alimenticios, uniformes). No evalúa la acción del docente en la escuela y mucho menos su práctica multigrado.

En el caso de las comunidades estudiadas, existen coordinadores no indígenas, bachilleres. Uno de ellos está casado con una indígena y reside en la comunidad. Por su iniciativa se construyó la escuela y actualmente cursa estudios en el PEIB – IPRM, Extensión Apure. La escuela, además, cuenta con dos madres procesadoras, quienes tienen la responsabilidad de preparar los alimentos para los alumnos. El otro coordinador también bachiller y cursante del precitado Programa y se mantiene en la comunidad durante los días laborales.

La preparación académica de los docentes de ambas comunidades y su condición de maestro multigrado, representa una de las limitaciones que confronta el desarrollo de las fases de práctica profesional. Debilidad que se mantiene por cuanto la universidad no ha mostrado preocupación por capacitar a estos docentes en la administración del aula multigrado, de manera que puedan convertirse en guías de los docentes indígenas en formación que a futuro tendrán que atender esa modalidad de administrar la educación en comunidades con baja matrícula escolar.

La interacción docente – comunidad es escasa, la mayoría de los docentes viven en otras comunidades y se les conoce como “docentes viajeros”. Los padres asisten a la escuela para realizar la inscripción, recibir las calificaciones o cuando organizan la sociedad civil de padres y docentes. Los padres declaran no estar de acuerdo con lo que enseña la escuela pero tampoco están dispuestos a contribuir, a participar en la enseñanza de la cultura y la lengua originaria por cuanto consideran que es función del maestro y para participar en el proceso educativo, exigen alguna compensación salarial, decisión que ni el Estado ni la Universidad han considerado para poder concretar un modelo de Educación Intercultural apropiado a la realidad de cada pueblo.

El resultado del proceso correspondiente a la Fase I: Observación, considerando los escenarios de las comunidades y las escuelas, plantea a la universidad el reto de abordar la construcción del conocimiento pedagógico para reorientar todo el proceso de formación docente, particularmente la práctica profesional a fin de hacerla más efectiva y pertinente. Esto implica elaborar un diseño curricular lo suficientemente flexible que se ajuste a las especificidades culturales de cada pueblo. Para lograrlo se puede seguir el modelo de construcción del conocimiento planteado por Nonaka y Takeuchi (2000), quienes sostienen que el conocimiento es creado por los individuos en sus relaciones, es decir, entre los pueblos indígenas, los investigadores de la universidad y formadores de formadores. Visto así, los docentes como investigadores pueden construir mediante la observación, imitación y práctica del conocimiento tácito, de otros conocimientos explícitos, los principios, fundamentos y lineamientos metodológicos que garanticen un proceso de formación docente de calidad, basado en la reflexión sobre el hacer y ajustada al deber ser expresado en las normas vigentes. Es decir, los saberes pasan de conocimiento tácito a explícito y se da una sistematización de conceptos o categorías teóricas explicativas de las prácticas educativas que llevan a un sistema de conocimiento.

Se requiere generar un proceso de interiorización de explícito a tácito mediante aprender-haciendo a través de la verbalización del conocimiento o diagramación de manuales o documentos. Esta socialización del conocimiento armonizado conducirá a la construcción de modelos o habilidades técnicas compartidas que darán lugar a la construcción de elementos teóricos y prácticos para orientar la educación intercultural en cada pueblo. (Gráfico N° 2)



Adaptación del modelo de Nonaka y Takeuchi (2000).

En el escenario estudiado, es importante considerar la combinación de saberes tácitos y explícitos en la construcción de una visión intercultural de la educación que ofrecerá el docente en la escuela indígena, transformándose en una condición para integrar la escuela a la comunidad, elemento fundamental para la valorización y mantenimiento de las culturas y los pueblos indígenas.

Lo antes referido, tal como lo señala Arco Bravo (2005) revela que “lo intercultural implica un intercambio entre las partes, una comunicación comprensiva entre las identidades que se reconocen como diversas entre sí, desembocando en un mutuo reconocimiento y valoración” (p. 197).

Todos los resultados de este proceso de observación intencionado que busca generar una pedagogía intercultural a partir de la construcción de nuevos conocimientos, programas y estrategias, hace posible la formación de un docente intercultural con competencias para mediar la diversidad, fortalecer el equilibrio cultural y el respeto al otro, lo cual nuevamente plantea la necesidad de que la universidad asuma el reto de decidir una política de formación docente orientada en un diseño curricular que desarrolle una actitud positiva hacia la diversidad, la incorporación de diversos actores sociales en la acción formadora. Esto conduce a reflexionar sobre los formadores de formadores para asegurar el éxito de la educación intercultural en Venezuela y, particularmente, en las realidades de los pueblos indígenas. Requerimiento que nos introduce en el diseño y desarrollo de un programa de carrera para los profesores de la UPEL por cuanto los que forman docentes para la educación intercultural han de exhibir flexibilidad para los cambios; competencias para observar sus acciones y sobre ellas generar un proceso de reflexión y metarreflexión permanente; permeabilidad con el medio social donde actuarán sus egresados, accionar que debe estar asociado a sus mapas individuales y organizacionales que se expresan en sus emociones y en sus exigencias éticas, pedagógicas y sociales para entender la diversidad, tal como lo plantea Van Manen (1998) “todo ser humano es otro. Siento al otro como una voz, como una llamada que me impele a estar orientando esa práctica educativa hacia él” (p. 152/153).

CONCLUSIONES

Los pueblos indígenas, la universidad y la escuela necesitan intercambiar y combinar conocimientos a través de diferentes medios, informes, metodologías, manuales, programas.

- La universidad como garante de las políticas de formación del docente indígena en concordancia con los supuestos legales, psicológicos, filosóficos y sociológicos expuestos por el Estado venezolano y los pueblos indígenas, está obligada a cumplir con los requisitos de ingreso al ejercicio profesional de sus egresados en esta especialidad.
- Es urgente que la universidad (UPEL), juntamente con la Dirección de Educación Indígena, organice escuelas asociadas con todo el personal graduado, para garantizar el desarrollo de las fases de práctica bajo la orientación de los formadores responsables de la administración de dicha fase.
- El componente de práctica profesional para la formación del docente indígena intercultural necesita desarrollarse desde una práctica orientada a la construcción de comunidades de investigadores en cada comunidad y pueblo indígena.
- El componente de práctica profesional tiene como plataforma la investigación desde un enfoque educacional crítico y con apoyo en la investigación acción participativa.
- Es urgente la transformación y sinceración de los componentes curriculares y perfiles profesionales a construir en el docente intercultural, en el futuro inmediato.
- La formación del docente intercultural debe centrarse en el desarrollo de los siguientes roles: mediador de aprendizajes interculturales, investigador, promotor comunitario y gestor de la educación intercultural bilingüe pertinente a cada pueblo indígena.
- La universidad debe empeñarse en exhibir una cultura congruente entre su conocimiento tácito y su conocimiento explícito, develado desde la administración del programa para la formación de docentes interculturales.
- La incorporación de los adultos significativos de los pueblos indígenas (ancianos, shamanes, capitanes) a los procesos educativos orientados desde la escuela, debe ser apoyada presupuestariamente por el Estado y la Universidad.

- Reelaborar el programa del curso Fase I de Observación de acuerdo a los cambios introducidos en la presente experiencia investigativa, garantiza la sensibilización de los docentes en formación hacia su rol como docentes y hacia las culturas autóctonas.
- La fase de observación concluirá con la identificación y jerarquización de problemas educativos que garanticen la ejecución de la Fase II Ejecución de un proyecto de investigación.
- Es fundamental que la universidad establezca vínculos entre el mundo indígena, el mundo del trabajo y la formación de los profesionales de la educación intercultural bilingüe, como estrategia para la construcción de una práctica pedagógica consensuada e intercultural.
- Incorporar en el programa de formación del docente para la educación pasantías en comunidades indígenas nacionales e internacionales, como estrategia de conocimiento y reconocimiento cultural.
- La formación del docente intercultural que aspira la UPEL, después de veinte años, sigue siendo un deseo lejano de acuerdo a lo que ahora conforma la estructura jurídica de la educación intercultural planteando como urgente la formulación acciones pertinentes y eficientes, consensuadas.
- La experiencia desarrollada por UPEL-IPR El Mácaro muestra viabilidad y pertinencia social y cultural al respetar y conciliar las diferencias, crear espacios y escenarios donde la práctica de valores comunes, hacen posible la convivencia intercultural, producto de la maduración y la sistematización de una metodología que conduce progresivamente a la construcción de un diálogo que erradique el egocentrismo pedagógico.

El componente de práctica para el programa en estudio debe estructurarse en cuatro (04) fases: Observación, Proyecto de Investigación, Ensayo Didáctico e Interacción Administración- Docencia. Este decisión implica una reestructuración del eje investigación y de una revisión de la secuencia y prelación, de forma tal que cada fase se convierta en una experiencia de investigación orientada a conocer, construir o reconstruir las prácticas de enseñar y aprender desde la reflexión y metarreflexión permanentes.

REFERENCIAS

- Aguado O. y María, T. (1996). Educación Multicultural: su teoría y su práctica. *Cuaderno N° 152*. UNED. Madrid.
- Arco, B. (2005) *Tendencias actuales de la interculturalidad*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.aulainterultural.org/article.php?id_article=37. [Consulta: 2006, Julio 15].
- Atencio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona, España: Paidós.
- Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuelas. Hacer un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Convenio Andrés Bello/Santillana.
- Carr W. y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martín Roca.
- Congreso de la República de Venezuela (1979). Decreto 283. Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. *Gaceta Oficial N° 31.285* del 20-09-1979.
- Instituto Científico de Culturas Indígenas (2000). *Dictamen sobre el PL No. que declara de necesidad y utilidad pública la implementación de la Universidad Intercultural de la Amazonía* [Documento en línea]. Disponible <http://www.congreso.gob.pe/historico/cip/materiales/uamazonica/presentación.pdf> [Consulta: 2004, mayo 6].
- López, L. E. (1996). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación N° 13. Educación Intercultural Bilingüe*. OEI.
- Matul, D. (1997). El concepto de educación Maya. Seminario de Universidades indígenas y programas afines. San José de Costa Rica. Septiembre.
- Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Nonaka, I. y Takeuchi, M. (2000). *La organización creadora del conocimiento*. México: Oxford.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia*. Barcelona, España: Idea Books.