



12º ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL

*Ambientes que habilitan la experiencia de aprender
¿Cómo enseñar a las infancias hoy?*

3, 4 y 5 de Mayo 2019 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires

encuentro@omep.org.ar www.omep.org.ar



DIVERSIDAD CULTURAL DE LA PRIMERA INFANCIA: ALTERNATIVAS DE ATENCIÓN PEDAGÓGICA

Universidad Finis Terrae

Marlene Fermín González

Eje temático: diversos contextos culturales

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

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

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

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

a partir de la descripción, análisis y problematización de la situación desde tres dimensiones que se contraponen, cruzan y/o complementan. Estas dimensiones son las siguientes:

- a. Etnocultural: En la que se describe la cosmovisión de los pueblos indígenas sobre las pautas de crianza de sus niños; la revalorización de los padres y otros actores en la educación de los más pequeños como únicos actores responsables de la formación y la necesidad de permanecer juntos en el espacio y el tiempo para la transmisión de valores y creencias, entre otros aspectos.
- b. Normativa: se analizaron declaraciones internacionales y nacionales que demandan y exigen un reconocimiento, aceptación, valoración, respeto y atención de la diversidad que caracteriza a la infancia y sus contextos familiares, bajo los principios de equidad, justicia social e inclusión.
- c. Pedagógica: se analizaron los planteamientos pedagógicos para la educación de los más pequeños, desde el reconocimiento a los padres en su condición de primeros educadores y al descubrimiento de las potencialidades de aprendizaje de esta etapa.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO INSTITUCIONAL. No podemos dejar de reconocer que en muchos centros escolares en todo el país, aún persisten, prácticas homogeneizantes, invisibilización de las diferencias que caracterizan a los niños/as –a no ser que haya alguno con discapacidad- y la consideración de las pautas evolutivas como una propuesta rígida. Todo ello se refleja en acciones y actuaciones que desdican de un tratamiento educativo “en y para la diversidad”. Situación que preocupa, por cuanto sabemos que la discriminación y la exclusión en las aulas infantiles, siembra una mayor brecha entre los niños, limitando sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

En ánimo de dar respuesta a estos retos, han surgido diversas propuestas pedagógicas que pretenden atender las diferencias humanas, específicamente en el contexto venezolano, dichas propuestas se denominan modalidades del sistema educativo (LOE, 2009), vistas como variantes educativas para la atención de las personas que, por sus características y condiciones específicas como lo cultural, étnico, lingüístico, entre otras, requieren de adaptaciones curriculares, bien sea de forma permanente o temporal, para garantizar el alcance de los objetivos establecidos por los diferentes niveles del sistema educativo. Siendo una de estas modalidades la que pretender dar respuesta a la diversidad cultural (DC) que aborda este estudio, a través de la Educación Intercultural e Intercultural Bilingüe (EITB).

CONTEXTO EXTRA-INSTITUCIONAL. En articulación con lo establecido en la LOE (2009) sobre esta modalidad, las universidades formadoras de educadores, específicamente la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), con sede en el Estado Amazonas, ha venido formando desde hace algunas décadas a docentes bajo los principios de EITB; sin embargo, enfatizan en la

formación para trabajar con el nivel de educación primaria y media, y no así con la educación inicial, que requiere de la necesaria atención que debe brindarse en los primeros años de vida. En función de esto reconocemos que la mayoría de las personas responsables de la educación de los niños indígenas, está en manos de personas que no son profesionales del área o, en el mejor de los casos, son educadores egresados de los programas de EITB, sin conocimiento de los procesos pedagógicos que se llevan en la educación inicial (Moreno, 2008) ocurriendo paralelamente, que pueden ser atendidos por educadores del nivel, sin conocimiento de los principios de la educación intercultural. Esta realidad no parece exclusiva de los indígenas venezolanos, pues en el encuentro organizado por la OEA (2010), se observaron coincidencias interesantes, vinculadas con la formación de docentes, pues la Amazonía es una región con pueblos indígenas ubicados en zonas de difícil acceso y con docentes que no están profesionalizados. Por ello, podríamos afirmar que la mayoría de las dificultades encontradas en la atención a la DC que caracteriza a los niños indígenas tiene su base en la formación recibida por los docentes y en la necesidad de acompañar a los agentes educativos de estas comunidades, de manera que podamos garantizar el derecho a un buen comienzo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN. En función de la realidad descrita con anterioridad, surge el planteamiento de que el docente que aspire desarrollar su acción educativa con los más pequeños debe tener las competencias necesarias para brindar una atención pedagógica apropiada a todas las necesidades, intereses y potencialidades de los niños, muy específicamente, las competencias para dar respuesta al reto educativo que se ha venido abordando: la atención a la diversidad cultural infantil.

Es por ello que la investigación se propuso *estudiar la atención pedagógica que se brinda a los niños del contexto amazónico venezolano, a partir de un análisis crítico de las diversas propuestas de atención educativa existentes.*

METODOLOGÍA EMPLEADA. Esta investigación fue de tipo cualitativa fenomenológica, desde los planteamientos de Schütz (1932), visto como una actividad rigurosa y sistemática orientada a la comprensión en profundidad del fenómeno educativo en estudio, a partir de la voz de los participantes, de sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones; que se complementa con la visión schutziana, dada la importancia que le concede a la intersubjetividad, a la consideración del mundo social ordinario y por contemplar la acción, como propiedad inherente a la conciencia, pues las acciones ejecutadas por los sujetos, están cargados de significados. Para Schütz no existe una única interpretación de las vivencias de un fenómeno, sino que variarán en función de la perspectiva desde la que son interpretadas, según el espacio y el tiempo que esté experimentando el sujeto. Aquí

se destaca lo importante de consultar a diversos sujetos, en diferentes roles y funciones y cercanos a los fenómenos en la búsqueda de comprenderlo en su mayor complejidad, consideración asumida en la investigación.

Características de los informantes: en función de ello, se seleccionó a un grupo de informantes de manera deliberada e intencional (Valles, 1999), que respondieran a cuatro criterios que permitieron mirar el fenómeno estudiado en su mayor complejidad.

Grupo de informantes	Características	Cantidad
Responsables del diseño y ejecución de políticas públicas educativas	Pertenecientes a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe	4
Responsables de la ejecución de políticas públicas en el escenario objeto de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenecientes a la Zona educativa del Edo. Dirección EITB. • Pertenecientes a la Gobernación del Edo. Director de EITB y Director de EI 	1 2
Docentes formadores e investigadores en el área	<ul style="list-style-type: none"> • Coord. Nacional del Programa EITB UPEL • Coord. Del Programa EITB-Mácaro • Coord. Del Programa EI-Mácaro 	1 1 1
Actores educativos directamente involucrados	<ul style="list-style-type: none"> • Niños/as • Docentes • Adultos significativos • Líderes comunitarios 	5 3 4 1

Duración en el tiempo: el tiempo de investigación implicó cuatro años de trabajo, desde la primera fase de la investigación, que implicó la definición del problema, hasta la sexta fase, con el cierre y difusión del conocimiento generado.

Fases o etapas de la investigación: esta investigación se llevó a cabo bajo un diseño de campo, por lo cual era necesario seleccionar el escenario natural en el que se presentaba el fenómeno, con sus actores claves, siendo este la capital del Edo. Amazonas, visto como un escenario de convivencia entre los niños/as, familias y comunidades “criollas” e indígenas. La selección de este escenario demandó de la investigadora su acercamiento e integración a la situación social estudiada, a través de

su permanencia prolongada, con varias visitas, en el contexto objeto de estudio, la convivencia con los protagonistas y colocarse en el lugar de las personas cuyas ideas buscó de comprender. Este trabajo abarcó seis fases claramente definidas, que si bien respondieron a un proceso riguroso y sistemático, también se ajustaron al carácter emergente y flexible, distintivo de los estudios cualitativos, los cuales ameritaban “un ir y venir” tanto en la definición de la situación problemática como en las otras fases. Haré una breve mención a cada una de las Fases siguiendo la propuesta de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996): (I) exploratoria de reflexión, en la cual se identificó el problema y se hizo una reflexión teórica del objeto de estudio; (II) planificación, se seleccionó el escenario de investigación, el método y una necesaria, redefinición del problema; (III) entrada al escenario, se negoció el acceso, seleccionamos a los participantes (muestreo intencional), se definió el papel de investigador; (IV) recogida y de análisis de la información, se implementaron las técnicas e instrumentos de recolección (Entrevistas / guión de preguntas orientadoras, testimonios focalizados, dibujos empleados con los niños, notas de campo), reducción de la información y técnicas de análisis (hermenéutica-dialéctica / MCC-ATLAS.ti); (V) retirada del escenario, se finalizó la recogida de la información, negociamos la retirada y se hizo un análisis intensivo de la información; y (VI) elaboración del informe, se elaboró un informe final y se ha trabajado en la difusión de los resultados encontrados.

Consideraciones éticas del estudio: esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética Institucional. Se respetaron los principios de beneficencia, respeto y justicia. Se cumplieron protocolos establecidos en el código para la investigación con humanos, para garantizar confidencialidad y participación voluntaria. Para ello, se implementó el *consentimiento informado (CI)*, con el cual les comunicamos el propósito del estudio, los aportes que esperábamos recibir de ellos y el reconocimiento a su participación en la divulgación de los resultados obtenidos. Para el caso de los niños, se tomaron los resguardos del caso (Hajisoteriu y Panayistis, 2015; Brito y Dias, 2017; Castro, 2017), se solicitó el CI a los padres y maestros, como mecanismo de autorización, para que los niños pudieran participar, así como el uso de fotos y vídeos con fines académicos.

EVALUACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN: En el proceso analítico se realizó un análisis crítico de las diversas propuestas de atención educativa que se ofrecen actualmente en la capital del Edo. Amazonas. De este análisis, emergieron dos alternativas de atención pedagógica vigentes en este contexto socioeducativo: la *Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EITB)* y el resurgimiento de los *Nichos lingüísticos (NL)*. Ambos fueron vistos desde una mirada crítica de sus propios actores, quienes plantean nuevas propuestas que reconozcan la DC propia de este contexto desde una mirada más inclusiva y respetuosa de la diversidad que caracteriza a todos

los niños/as, familias y comunidades que conviven en este espacio geográfico, aspecto que detallaremos en las reflexiones finales.

Con respecto a la modalidad de EITB, surgió una categoría denominada “*Visión e implementación de le Educación Intercultural*”. En esta categoría se evidencia la complejidad de la educación bajo los principios de esta modalidad. Son múltiples los aspectos abordados, que responden a las representaciones y construcciones sociales de los informantes consultados. Aquí notaremos los conflictos epistemológicos existentes entre las dimensiones etnocultural, normativa y pedagógica. En ella se hizo una evaluación de la oferta educativa que se ha ofrecido para atender la DC de la niñez indígena, a través de la reconocida modalidad de EITB. En las conversaciones sostenidas con nuestros informantes pudimos conocer sus percepciones e interpretaciones de lo que ha sido su implementación.

Hubo un primer aspecto vinculado con la implementación de los programas “occidentales” o de educación regular en este contexto, sin ninguna adaptación que permitiera reconocer la DC presente en este escenario, esto recogido en la expresión “*se traen los programas ordinarios*”, siendo reflejo de la inadaptación del currículo, el traslado de infraestructuras urbanas, el empleo de recursos didácticos que reflejan “impertinencia” cultural. Un punto importante en este tópico está relacionado con las coincidencias entre varios de los actores significativos consultados, maestros, coordinadores y hasta los mismos niños, que por ejemplo, en sus dibujos reflejan la inadaptación de la infraestructura. Sobre este particular surgieron múltiples miradas, pues no todos coinciden en que las infraestructuras deben responder al diseño arquitectónico de las comunidades indígenas, pues el contexto de Puerto Ayacucho, tiene otros tipos de vivienda que permiten el uso de la infraestructura urbana, que les es común y cotidiana a los niños. El cuidado debe estar en el equilibrio que debe existir en los contenidos occidentales e indígenas, las estrategias para atender todas las formas de aprender que caracterizan a los niños, el uso de recursos didácticos variados que exhiban las diversas culturas presentes y ayuden a fomentar valores de reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias culturales.

También se evidenció una *visión limitada de la interculturalidad*, en la que se veía exclusivamente en la convivencia entre niños indígenas y “criollos”. Desconociendo así la realidad multiétnica y pluricultural que caracteriza al país y que está presente en sus aulas. Es común en nuestros espacios educativos y sociales, la presencia de personas de culturas y contextos sociales diversos, realidad que amerita ser atendida desde la escuela. Adicionalmente, se registró una subcategoría con visiones contrapuestas y conflictos, relacionada con la *enseñanza del idioma*. Hay coincidencia en que dependerá del contexto en el que viva el niño, si vive en una comunidad indígena, la educación debe ser inicialmente en su lengua materna con la incorporación del castellano como segunda lengua; caso

contrario para quienes viven en la capital del Edo, que su contacto directo y como escenario natural el castellano es el idioma dominante, lo que implica que la enseñanza sea en él, combinado con otras posibilidades para la adquisición del idioma indígena, que tal como veremos en la otra categoría, se corresponde con los *NL*.

Otro aspecto importante estuvo relacionado con el desarrollo de *experiencias pedagógicas centradas en lo folclórico*. Siendo un aspecto común en el tratamiento pedagógico de la DC en el nivel, producto de que se subestiman las capacidades de los niños para profundizar más en el tema de las culturas y sembrar tolerancia y respeto por cada una de ellas. Situación que debe superarse al incluir en las programaciones pedagógicas contenidos vinculados con valores, creencias, cosmovisiones, etc.

Adicionalmente, se registró un aspecto, estrechamente vinculado con los anteriores, en el que se declara a la escuela *como un elemento de imposición cultural*, que sigue desplazando los conocimientos propios. Ello deja entrever el fracaso de la implementación de la modalidad de EITB, al no garantizar el equilibrio entre los conocimientos occidentales y la cultura y saberes indígenas.

Y con respecto a la otra modalidad de atención surgió la categoría *“Nuevos” espacios de socialización: reconocimiento a la diversidad cultural*. En el proceso de inserción al campo, nos encontramos con la ejecución de una experiencia educativa que vuelve a implementarse, los *NL*, como mecanismo de preservación lingüística y cultural de los pueblos indígenas que están en vías de extinción. En ella se registra lo que ha implicado su resurgimiento, qué propósito le asignan, la falta de apoyo por parte del Ministerio de Educación, los actores educativos que están asumiendo la función de desarrollar las actividades de enseñanza, el tipo de actividades que ahí se realizan y el reclamo a ser utilizados con fines políticos. De esta experiencia, son muchos los aspectos positivos que pueden rescatarse, el énfasis que le conceden a la revitalización lingüística, como mecanismo de preservación cultural y de fomento del orgullo étnico.

REFLEXIONES FINALES: Producto de las reflexiones sobre las acciones desarrolladas en la implementación de la modalidad, en las cuales se demanda un equilibrio entre lo propio y lo ajeno y al fortalecimiento de interacciones entre niños de diferentes culturas, aspecto que es fundamental -pues el “aislamiento cultural”, difícilmente puede llevarte a reconocer, respetar y valorar algo con lo que no convives cotidianamente-. En una educación que se proclama como intercultural, debe prevalecer el respeto por las distintas formas de aprender, lo que implica distintas maneras de abordar las situaciones, de resolver problemas, diferentes formas de enseñar, en la que se permita que todos muestren sus habilidades y destrezas, y cada quien logre alcanzar el máximo de sus potencialidades.

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

Se registra un impulso que está generando el ME para la implementación de los NL. Pareciera entenderse que el apoyo que se ofrecerá desde la Dirección de Educación Inicial, será a través de los nichos, siendo esta una propuesta educativa que responde a la educación no convencional. En ningún momento, se pretende desestimar las ofertas educativas de este corte, sin embargo, vale la pena recordar en el contexto venezolano experiencias similares desarrolladas en el nivel, que representan un fracaso, por haberse convertido en propuestas excluyentes, al convertirse en propuestas asistenciales, de menor calidad educativa, lo cual representa un desafío. Esto alertó a la investigadora, pues en diversos momentos surgió el planteamiento de emplear los nichos como supletorios de la educación inicial, situación que fue expuesta y analizada por los propios informantes, quienes en un intercambio intersubjetivo, repensamos la propuesta y consideramos la pertinencia de visualizarlo como complementario de la educación inicial, de manera que permita atender la transmisión de costumbres, saberes ancestrales y sobre todo la enseñanza del idioma indígena a los niños desde tempranas edades.

APOYOS RECIBIDOS: Este trabajo fue financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la UPEL. Fue posible por el apoyo académico del grupo de Investigación “Infancia y Educación” de la universidad, y fundamentalmente, por la participación desinteresada de los niños, familias y comunidades indígenas del campo de estudio, a quienes les extiendo mi profundo agradecimiento y respeto por sus creencias y prácticas culturales.

PLANES PARA EL FUTURO: En la actualidad es poco lo que se ha avanzado en el tema, esta y otras investigaciones han alertado sobre la necesidad de evaluar la modalidad, diseñar nuevas

acciones, implementar nuevas propuestas, sin embargo, se registra una inercia absoluta por parte del ente rector, se ha profundizado la falta de acompañamiento a los docentes en el trabajo que desarrollan en el contexto objeto de estudio. La crisis socioeconómica que atraviesa actualmente el país, ha impactado de manera profunda en la violación a los derechos de los niños a recibir una educación de calidad, con mayor énfasis en este sector, reconocido como vulnerable. Sin embargo, los múltiples actores involucrados, siguen haciendo esfuerzos por preservar y/o mejorar la situación actual. Por una parte, desde las instituciones formadoras de docentes se sigue insistiendo en ofrecer alternativas para optimizar la realidad descrita con anterioridad, varios de los formadores e investigadores consultados continúan trabajando por superar los obstáculos encontrados, y por otra parte, son muchos los docentes del nivel, que si bien aún no han resuelto las “debilidades” encontradas en su formación, no han abandonado a los niños y sus familias tratando de ofrecer una atención educativa que responda a sus necesidades y potencialidades. Los temas pendientes responden a garantizar una educación respetuosa de las culturas que conviven en la escuela, con apertura al intercambio entre culturas; a resaltar la necesidad de que los niños reciban una educación que no sustituya a la familia, sino que la acompañe; en la que se garantice el respeto por las prácticas ancestrales y que ellas logren insertarse y valorarse desde la escuela. Para su abordaje pedagógico, todos coinciden en ver como punto de partida el diagnóstico de tu grupo, aunado al reconocimiento de las diferencias que caracterizan al grupo de alumnos para determinar la planificación en función a aquello que cada quien requiere.

Y finalmente, nos planteamos como desafío que una propuesta que aspira reconocer y valorar la diversidad cultural de los niños en sus primeros años de vida, podría considerar: valoración por la acción característica de la familia, redimensionar la visión de los nichos lingüísticos como complementarios a la educación inicial, valorar las acciones cotidianas y velar por la formación del profesorado y de otros agentes educativos para atender este reto educativo.

Si bien este estudio no buscó la generalización de sus resultados, si permite comprender las diferentes alternativas pedagógicas que pueden ofrecerse a la diversidad cultural que caracteriza a los niños en sus primeros años de vida, en diversos contextos culturales, desde la mirada de “transferibilidad” de la rigurosidad metodológica desarrollada.

BIBLIOGRAFÍA

Brito, R. y Dias, P. (2017).A participação ética de crianças com menos de 8 anos em investigação qualitativa. *Revista Edapeci-Educacao a distancia e praticas educativas comunicacionais e interculturais*, 17 (2), 16-29.

- Castro, T. (2017). *Investigação, crianças e ética: um diálogo em curso. Revista Edapeci-Educacao a distancia e praticas educativas comunicacionais e interculturais*, 17 (2), 81-92.
- Hajisoteriou, C. & Panayiotis, A. (2015). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of qualitative studies in education*, 28 (1), 112-130. DOI: 10.1080/09518398.2013.872813
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Ley Orgánica de Educación (2009). En Gaceta Oficial 5929, 15 de agosto de 2009.
- Moreno, D. (2008). La formación de docentes indígenas en la EITB. Una perspectiva desde el Amazonas venezolano. *Raíces Ancestrales: un espacio para la EI* (1), 12-13.
- Organización de Estados Americanos (2010). Simposio internacional para el diseño de innovaciones "Atención integral a niñas/os de 0 a 3 años de comunidades amazónicas e indígenas". Iquitos.
- Schutz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.