Propuesta curricular para el abordaje de la Interculturalidad en la UNA*

Lola Rincón
Maestría en Educación Abierta y a Distancia
Universidad Nacional Abierta
Caracas
Venezuela
cefalola@gmail.com http://www.nscinvestigacion5to.blogspot.com

Abstract. El discurso por el rescate de la identidad de los 80, ha dado paso en este siglo XXI, a otro tipo de planteamiento epistemológico, surgido por la necesidad de salvar principalmente el respeto y la convivencia entre comunidades con marcados signos de pluralidad, de cara a la globalización. Nace así la interculturalidad como un nuevo espacio rico en interrelaciones, donde cada cultura busca renovar su espacio y aportar al resto en armonía. (Altez, 2003; Pérez Tapias, 2011). Es aquí donde juega un papel importante la acción educativa, en tanto son sus instituciones los espacios éticos y sociales que deben apuntar a la inclusión de todas las culturas en un ambiente de respeto e igualdad. En este contexto, surge la propuesta de creación de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la UNA, con la intención de dar respuesta a la comunidad Wayuu que reside en la región zuliana y en la Guajira venezolana; y solventar los tres principales obstáculos por los cuales los indígenas no ingresan a las universidades: la barrera del idioma, el reto que suponen las pruebas de admisión y el traslado que deben hacer hasta las ciudades donde se encuentran las IES convencionales (Schmelkes, 2008). El éxito de la EIB-UNA dependerá en gran medida de que se soslayen estos escollos en el uso de las lenguas indígenas, se flexibilicen los mecanismos de admisión y se minimicen las distancias que los separan de las IES.

Keywords: Educación Superior, Interculturalidad, Propuesta EIB-UNA.

1 NUEVAS VISIONES DE LA INTERCULTURALIDAD. EL CASO VENEZUELA

Es innegable el notable avance que ha tenido en el mundo todo lo relacionado con los derechos humanos, desde la famosa Declaración Universal de las Naciones Unidas promulgada en el año 1948 en una asamblea general, donde los países firmantes acordaron hacerla valer conjuntamente con sus cartas fundamentales. En esa declaración -artículo 26, literal 2- se establece que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos y libertades fundamentales, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los grupos étnicos y religiosos. Se entiende pues la educación como un derecho de los ciudadanos a recibirla, pero a la vez como un deber del Estado de impartirla, además de que no debe distinguir entre "raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición". (ONU, 1948; Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 2)

En alineación directa, la Carta Magna venezolana de 1999 estableció la igualdad de todas las personas ante la ley (CRBV, 1999. Artículo 21) y por supuesto dicha igualdad vinculada con los derechos culturales y educativos. (CRBV, 1999. Capítulo VI. Artículos 98 al 111). A los efectos de este estudio, interesa muy particularmente el texto del artículo 100 de la Constitución patria, que reza:

> Artículo 100. Las culturas populares constitutivas de la venezolanidad gozan de atención especial, reconociéndose y respetándose la *interculturalidad* bajo el principio de igualdad de las culturas. La ley establecerá incentivos y estímulos para las personas, instituciones y comunidades que promuevan, apoyen, desarrollen o financien planes, programas y actividades culturales en el país, así como la cultura venezolana en el exterior… (CRBV, 1999. Destacado mío)

Es así como se da pie, por imperio legal, para que en las instituciones educativas se haga valer el respeto hacia las diversas culturas que conforman la identidad del venezolano; Respeto que, como bien apunta Pérez Tapias (2011) se refiere al "…reconocimiento del otro, cuidando que sus derechos no se vean menoscabados, acogiéndole en el espacio común de la convivencia a la vez que se le posibilita la expresión de su alteridad" (P. 149). Una tarea pendiente -o acaso incipiente-, si se considera históricamente la trayectoria que ha tenido el sistema educativo venezolano, que ha estado fuertemente influenciado por la cultura dominante europea en tiempos de la colonia y la conquista; y posteriormente condicionado en la época republicana y democrática, por el modelo político y económico preponderante, primero el agrícola-latifundista y posteriormente el capitalista rentista petrolero. Al respecto, Gutiérrez (2001) comenta que:

> La institución educativa, así como los contenidos que transmite, expresa las relaciones de poder que se dan en el seno de la sociedad para el momento histórico que se analice. … El sistema económico-político genera un marco ideológico cónsono con sus requerimientos funcionales. (P. 49)

En rigor, ciertamente Venezuela ha mantenido una deuda diferida con las culturas no dominantes que también fueron, conjuntamente con la cultura española, constitutivas originariamente de la venezolanidad. (Mato, 2012). El discurso de la identidad cultural de los dominados como reivindicación sociopolítica, - usando términos como el rescate de la identidad o la cultura de la resistencia-, alcanzó su clímax en los años 80 en Venezuela de la mano de investigadores antropólogos, al punto de considerar que la cultura de los pueblos sometidos estaba muy lejos de ser tomada en cuenta. (Rivas-Rivas en Mosonyi; citado por Altez, 2003)

No obstante, se reconocía que las etnias autóctonas del territorio americano y las que fueron traídas de África para engrosar las filas de esclavos en la época colonial, habían aportado un significativo legado que lamentablemente en un tiempo se consideró de segunda o al menos, por debajo de la cultura de los colonos hispanos, con quienes se mezclaron activamente a pesar de su baja condición social; situación que no es exclusiva de Venezuela pues la comparte con casi todo el continente. Fue Baumann, citado por López (2012), quien bautizó como el "enigma multicultural" (ob.cit) a esta etapa del fenómeno, esencialmente americano, aún cuando registra que es desde Europa que se estudió de manera minuciosa.

Al inicio del siglo XXI, las circunstancias son otras. Pérez Tapias (2011) destaca que debido en primer lugar a la globalización, las culturas de diferentes pueblos se siguen mezclando entre sí dado el movimiento migratorio que se percibe a nivel local, regional y mundial. El discurso por el rescate de la identidad cultural, si bien ya no es una moda, ha dado paso a otro tipo de planteamiento epistemológico, surgido como una necesidad imperiosa, cuya iniciativa se ha arraigado en estudiosos de las ciencias sociales, -antropólogos, sociólogos y educadores-, quienes han abanderado esta lucha cada vez más auténtica, que pretende salvar principalmente el respeto y la convivencia entre comunidades con marcados signos de pluralidad. Sobre ésta, comenta el autor citado que:

> …ya no viene dada sólo por las distintas ideologías, concepciones morales o confesiones religiosas generadas desde una misma matriz cultural, sino que a esa diversidad se añaden diferencias culturales aportadas por individuos y colectividades venidos de latitudes muy distintas, lo cual constituye un cambio sociológico de enorme magnitud. (p. 150)

Vinculando este paradigma más reciente con lo comentado al inicio, la interculturalidad de la que se habla en el marco legal venezolano representa un paso adelante con respecto a la multiculturalidad, al mencionarse en el artículo citado el respeto en condiciones de igualdad de todas las culturas. Ya no es simplemente que en el país existen tres culturas originarias conviviendo, como si cada una se mantuviese impermeable e intocable dentro de un mismo espacio geográfico nacional. La realidad es que concurren múltiples culturas cuyas interacciones algunas veces son conciliables y pacíficas, otras veces son tensas e insalvables. De estas variadas relaciones nace la interculturalidad como un nuevo espacio rico en interrelaciones culturales, que no podría sostenerse para bien sino desde el respeto por las diferencias. (García Canclini; citado por Pérez Tapias, 2011).

No obstante, un dejo del paradigma anterior se percibe del texto legal, cuando menciona que las culturas populares "gozan de atención especial", no quedando muy bien parado el concepto de igualdad que se argumenta en el mismo (Fuenmayor, 2007). Tampoco establece con claridad lo que debe entenderse como "culturas populares", aunque se infiere que intenta poner el acento en los indo- afro-descendientes. Es por tanto una contradicción cuyo efecto hace retroceder en el tiempo lo hasta ahora avanzado en la comprensión del hecho, favoreciendo más a los descendientes de las etnias otrora excluidas y dominadas.

Vale decir que estos hombres y mujeres indo y afro descendientes, en la actualidad no se sienten ni excluidos ni dominados, sino simplemente con un sello cultural diferente. Altez (2003) en estudios realizados en las comunidades afrodescendientes de Caruao y Todasana -estado Vargas-, pudo constatar que los ancianos de estas localidades no se consideran descendientes de esclavos, ni tampoco se ven a sí mismos como personas pobres o desposeídas. Muy por

el contrario, se ven como una comunidad singular con grandes valores y riquezas naturales, que perciben orgullosamente su herencia como algo positivo y apetecible por los no lugareños.

Más interesante aún se presenta dicha contradicción cuando oponemos esta predilección por las "culturas populares" a los escenarios de la globalización. La citada antropóloga venezolana, quien plantea un nuevo debate sobre identidad cultural en los círculos académicos del país, expone al referirse a las culturas lo siguiente:

> …estaría de acuerdo en decir que ya ninguna en especial puede considerarse como estandarte político de resistencia a la modernidad, mucho menos en estos tiempos de globalización. En efecto, a pesar de la notable presencia global de "actores sociales locales", oriundos en su mayoría de escenarios pobres y segregados, quienes estarían marcando con su actuación importantes diferencias, deberíamos pensar hasta dónde las mismas se solventan como otras maneras de producir y re-producir identidades culturales… más bien parece haber muchos actores que en la diversidad comparten hoy un mismo horizonte de sentido, y que esto permite, precisamente, utilizar las diferencias para "entrar" en tiempos de globalización. (Altez, 2003; P. 93)

Es aquí donde juega un papel importante la acción educativa, en tanto son sus instituciones los espacios éticos y sociales que deben apuntar a la inclusión de todas las culturas en un ambiente de respeto e igualdad. La inclusión, como su nombre lo indica, no distingue especialmente a ninguna cultura en particular a favor de otra.

2 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Cómo canalizar dicha acción educativa hacia el fortalecimiento del respeto como principio ético, que garantice la convivencia de todas las culturas, sus particulares usos y costumbres locales y con ello su inclusión social para el desarrollo de la identidad del venezolano desde un enfoque intercultural, es la pregunta que conduce la presente investigación, que se ha estructurado bajo la modalidad mixta documental-proyecto factible (UPEL, 2006), con enfoque cualitativo. Cuyo objetivo principal se ha planteado en los siguientes términos:

Proponer la creación de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Universidad Nacional Abierta (UNA), con miras al fortalecimiento del respeto como principio ético que garantice la convivencia de todas las culturas y con ello su inclusión socio-educativa.

Asimismo, se han planteado como objetivos específicos de este estudio, los siguientes:

- Estudiar el marco normativo e institucional del sector educativo que aborda la interculturalidad como requerimiento social y su vinculación con la práctica educativa a nivel universitario.
- Describir las tendencias curriculares actuales en educación superior.
- Considerar modelos curriculares interculturales exitosos –nacionales y extranjeros- que sirvan de referencia institucional.
- Diseñar la propuesta curricular de la carrera de Educación mención Intercultural Bilingüe (EIB-UNA), desde su fundamentación, el perfil profesional y la organización curricular.
- Plantear un proyecto piloto desde el Centro Local Zulia y la Unidad de Apoyo de Santa Bárbara del Zulia de la Universidad Nacional Abierta (UNA).
- Analizar la factibilidad de la propuesta curricular EIB-UNA.

El procedimiento que se ha realizado partió de una exhaustiva búsqueda documental web, de donde se obtuvieron las bases para el desarrollo de la propuesta, cuya estructura obedece al modelo metodológico para diseño curricular en educación superior aportado por Díaz Barriga y otros (1990). Finalmente, para el análisis de factibilidad se utilizaron los criterios aportados por Casillas y Santini (2006), en el Modelo Educativo desarrollado para la Universidad Intercultural de México.

3 MARCO NORMATIVO-INSTITUCIONAL DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL SECTOR EDUCATIVO NACIONAL

El Estado venezolano, en su carácter de garante de los derechos de los ciudadanos, impone el marco normativo-institucional que en el caso particular de Venezuela, se desprende de la Constitución (CRBV, 1999) vinculada con la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), de la Ley de Educación Universitaria (LEU, 2010) y del Plan de Desarrollo Económico y Social de la República (PDES, 2007-2013).

Ya habiendo mencionado lo relativo a la interculturalidad en la CRBV (1999) y en la Declaración Universal (ONU; 1948), ello ha de relacionarse con lo establecido en la LOE (2009). En ésta se menciona expresamente la interculturalidad en los artículos 3, 6, 26, 27 y 29. Particularmente, en el artículo 27 –referido exclusivamente a la educación intercultural e intercultural bilingüe-, se retoman los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos de comunidades indígenas y afrodescendientes, haciendo especial énfasis en estos dos grupos culturales, si bien los ubica geopolíticamente en las zonas rurales y fronterizas. En los artículos 32 y 33, que se refieren a la educación universitaria y sus principios rectores respectivamente, no se menciona la interculturalidad pero sí la inclusión, el respeto a los derechos humanos y la participación e igualdad de condiciones y oportunidades.

Asimismo, en la ley especial del sector, es decir, la Ley de Educación Universitaria recién sancionada el 23 de diciembre de 2010 pero aún no publicada en Gaceta Oficial, en su artículo 4 se menciona expresamente la interculturalidad como un principio, haciendo hincapié nuevamente en las culturas indígenas y afrodescendientes, mientras que en el artículo 44 se establece explícitamente como una modalidad del subsistema universitario, que vendrá determinada por las exigencias específicas de la diversidad cultural, étnica y lingüística de las personas y colectivos sociales. En el artículo 48 referido a las finalidades de la educación universitaria, se establece que ha de constituirse la universidad en un espacio intercultural capaz de cuestionarse permanentemente. Finalmente, al hablar de la organización curricular en el artículo 54 establece que ésta debe responder al reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural.

En el PDES (2007-2013) se encuentra todo un compendio de proyectos que el Estado venezolano debe impulsar desde las instancias ejecutivas gubernamentales nacionales, regionales y locales. En la línea de "Suprema Felicidad Social" destacan la intención de desarrollar la educación intercultural bilingüe –orientada principalmente a los pueblos indígenas en zonas geográficas puntuales-; la de promover el diálogo intercultural con los pueblos y culturas del mundo, a través de la Red de Defensa de la Humanidad, la Casa José Martí, el MERCOSUR cultural, el convenio Andrés Bello y el CARICOM; y la de fortalecer la identidad nacional, latinoamericana y caribeña.

Finalmente, existe una ley especial por la materia que regula pero con rango orgánico, que fue sancionada por la Asamblea Nacional en el año 2005, denominada Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI, 2005). Esta se enlaza con el marco legal analizado en su Título IV, -artículos 74 al 104-, que trata sobre la Educación y la Cultura de los pueblos indígenas, donde se establece entre otras cosas, la garantía de acceso al nivel universitario de este grupo cultural específico (Art. 84). Específicamente, el artículo 85 plantea: "En los planes y programas de estudio de todos los niveles y modalidades del régimen de educación intercultural bilingüe, se fomentarán las expresiones artísticas, artesanales, lúdicas y deportivas propias de los pueblos y comunidades indígenas, así como otras disciplinas afines". (P. 19)

4 LA INTERCULTURALIDAD EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA. UN FENÓMENO EN ASCENSO

Mato (2012), en un muy completo análisis patrocinado por la IESALC-UNESCO sobre la situación de la interculturalidad en la educación latinoamericana, sostiene que hay avances pequeños pero significativos, sobre todo en términos de matrícula y acceso de personas procedentes de diversas culturas al nivel superior. No obstante haber este avance en la inclusión de estas personas, por otro lado no hay ciertamente una "interculturización de la educación" en términos de cubrir sus necesidades de formación. El autor citado expresa que, en la práctica:

> …los avances han sido incluso menos determinantes si nos planteamos el tema en cuanto a la pertinencia del sistema de Educación Superior de estos países respecto de la diversidad cultural propia de cada uno de ellos; e incluso y de manera más general en lo referente a las necesidades, problemas y propuestas de amplios sectores de población, independientemente de su adscripción étnica. (P. 19)

Igualmente, el autor destaca la escasez de programas, planes de estudio o cursos pertinentes con la diversidad cultural en IES convencionales. Al respecto, cuestiona la visión "occidental" que domina la universidad en la región latinoamericana, en las que predomina una especie de "credo acientífico en la superioridad excluyente de «la ciencia» sobre otras formas de conocimiento" (P. 23); lo que contrasta con el interés que por ejemplo la industria farmacéutica le ha tomado a algunos procesos de producción de medicamentos usando plantas y procedimientos autóctonos de ciertas etnias latinoamericanas.

El estudio en cuestión, lamentablemente no aborda las experiencias venezolanas, aunque ofrece un panorama muy completo en otros 10 países de la región. Es notable la escasez de estudios serios con respecto a este tema a nivel nacional, aunque existen investigadores, sociológos y educadores que están generando información importante

en Venezuela, -incluso estadísticas-, pero que sólo se encuentran en medios de comunicación con un marcado cariz político, donde además se pretende vincular estos avances como logros de la revolución socialista.

Otro interesante trabajo es el que plantea la creación de la Universidad Intercultural de México (Casillas y Santini, 2006), donde se ofrece un modelo educativo para el nivel superior pertinente y flexible a la diversidad cultural de ese país. De este estudio destaca el análisis de factibilidad realizado por los promotores del proyecto, que parte del diagnóstico de la situación de los jóvenes y adultos de diversos orígenes culturales, con pretensión a proseguir estudios universitarios en ese país. En este caso, el análisis de factibilidad abarcó el diagnóstico a nivel macro y micro regional, donde se analizaron los siguientes aspectos: -estudio de mercado laboral, -estudio socio-económico y de expectativas de la población estudiantil, -estudio de oferta y demanda educativa, -aspectos del desarrollo científico y cultural y -estudio de integración del nuevo cuerpo docente.

De este concienzudo diagnóstico, surgieron algunos puntos interesantes como el hecho de que los egresados de diverso origen cultural de las IES convencionales, pocas veces retornan a sus comunidades, con lo cual lejos de aportar bienestar y desarrollo a sus pueblos, se integran a la vida urbana perdiendo así el vínculo. Es por ello, que el modelo propone que las IES estén lo más cerca posible de las comunidades de atención, evitando así que los estudiantes no regresen a las mismas.

En cuanto a las expectativas de prosecución de estudios universitarios, la muestra arrojó que muy pocos realmente tienen interés de seguir estudios superiores, y de esos pocos sólo un bajísimo porcentaje podría sufragar los costos. En vista de la baja demanda, el modelo propone la creación de aldeas universitarias y un programa de becas que les permita a los estudiantes mantenerse dentro del sistema.

El modelo educativo en cuestión ha definido las funciones "sustantivas" de la Universidad Intercultural, las cuales trascienden lo académico para también abarcar la docencia, la investigación, la difusión de las culturas y la extensión de los servicios, para así lograr el desarrollo de las comunidades más desfavorecidas. En tal sentido, cobra especial interés la formación de formadores, como una línea indispensable que persigue la multiplicación de los saberes de estas comunidades. En cuanto a la docencia, el modelo expresa:

> Se reconoce como una actividad formadora y generadora de situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula, más allá de los contenidos del programa académico, para apoyar la formación integral y permanente de los estudiantes, y desarrollar programas de formación de docentes que fomenten el análisis y la reflexión acerca de su actividad… (p. 148)

Se pretende que estos docentes desarrollen un alto sentido de la identidad con los pueblos y culturas con el propósito de lograr una amplia comprensión del comportamiento cultural de los estudiantes a quienes atenderán. Esto se logra gracias a que los docentes son egresados del mismo sistema, por lo cual se encuentran comprometidos con su labor multiplicadora.

En cuanto al enfoque teórico del aprendizaje, se abraza el modelo en cuestión al constructivismo socio-cultural, con estrategias enfocadas hacia el aprendizaje significativo, la mediación del grupo y el trabajo cooperativo, rompiendo así con la postura tradicional de enseñanza-aprendizaje.

Se complementa esta fundamentación teórica con la visión psicopedagógica basada en la epistemología del aprender a aprender, que en la práctica se traduce en el servicio social de los estudiantes desde el primer año de formación, con el doble propósito de ayudar al desarrollo de la comunidad pero también de aprender de ella los saberes propios y la cosmovisión de sus habitantes.

Adicionalmente, el modelo propone un servicio permanente de tutoría y orientación al estudiante, basado en la experiencia de los niveles de deserción que acusan estos jóvenes pertenecientes a comunidades de diferente origen cultural. De esto deriva la intención de dar flexibilidad a la trayectoria académica a fin de lograr que el estudiante se sienta cómodo y atendido.

Otro modelo que vale la pena destacar es el Modelo Educativo Intercultural Bilingüe guatemalteco, documento emanado de la Dirección General Intercultural bilingüe del Ministerio de Educación de ese país (Toledo y Guantá, 2009). Este abarca los lineamientos y orientaciones para la formación de docentes interculturales bilingües, que en esa nación se operacionaliza en las universidades nacionales de manera descentralizada, aún cuando obedecen a un diseño curricular común. El mismo atiende las necesidades de formación de docentes vinculados a los pueblos maya, garífuna, xinca y ladino, que representan un porcentaje significativo de la población guatemalteca. Cabe mencionar que estos formadores gozan de respeto y consideración por parte de las poblaciones mencionadas, dado que forman parte de ellas y evidencian alto sentido de identidad.

5 EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN VENEZUELA. DOS MOMENTOS

Cabe destacar que en un primer momento, en Venezuela se propusieron y aplicaron modelos educativos en primaria y secundaria, orientados a atender grupos culturales diferentes, tales como el Colegio Francia (fundado en 1952), el Colegio Américo Vespuccio (fundado en 1982), el Colegio Yale (fundado en 1980), el Colegio Moral y Luces Herlz Bialik (fundado en 1946) entre otros. Orientados a atender a las comunidades culturales de exiliados e inmigrantes establecidos en Venezuela, si bien han ofrecido modelos curriculares que incluyen contenidos e idioma propios, son pocas las iniciativas de integración con el resto de la comunidad. No se encontraron antecedentes de modelos curriculares multiculturales a nivel universitario.

El actualizado cuerpo legal desarrollado en apartado anterior, da un giro especial hacia ciertos y determinados grupos étnicos-culturales y promueve un segundo momento para la educación intercultural de impacto en el sistema educativo venezolano, lo que obliga a empezar por reconocer que se están empezando a atender las diferencias culturales que naturalmente poseen estos pueblos, pero también por extensión se están evidenciando las otras culturas que coexisten en el país.

Mato (2012) habla de que en Venezuela el porcentaje de población indo-descendiente es muy bajo -entre 1.4% y 2.2% del total de la población- (Regnault, citado por Mato, 2012)) y el porcentaje de población afro-descendiente no se logró determinar. Esto ocasiona que el fenómeno pase desapercibido para la mayoría de la sociedad y por ende, quizás la razón por la que las IES que él denomina "convencionales" no terminan de dar el paso.

No obstante, como antecedentes no convencionales pueden citarse los modelos educativos implantados en las zonas rurales y fronterizas, tales como La Aldea Universitaria de Camurica, de donde ya han egresado 300 indígenas con titulación de licenciatura y técnicos (AVN, 2013); y la Aldea Universitaria de la Goajira, instalada desde el año 2010, que ha beneficiado a 2400 estudiantes universitarios. En esta se imparte una maestría en educación intercultural bilingüe. (Correo del Orinoco, 2010)

El logro más importante lo constituye la Universidad Indígena de Venezuela, creada en el año 2001, con dos núcleos que funcionan en los estados Bolívar y Amazonas. A pesar de enfrentar problemas presupuestarios, esta institución -creada por no indígenas- ya cuenta con 86 estudiantes. En su página Web se puede leer:

> Somos los jóvenes que hemos venido de diferentes comunidades indígenas. Actualmente somos 86 estudiantes. Los estudiantes se capacitan en las áreas demostrativas y en las clases. Tenemos un horario para practicar el arte indígena, intercambiar cuentos y mitos en los idiomas de cada etnia. En la noche se evalúa el día y planifican nuevas actividades. (UIV, 2011; p. inicial)

6 TENDENCIAS CURRICULARES ACTUALES. VISIONES DE LA INTERCULTURALIDAD A NIVEL CURRICULAR

Barreto (2010) realizó un estudio documental exhaustivo, en el que identifica al menos 11 tendencias como las más relevantes de la actualidad, que a su vez representan los nuevos paradigmas orientadores de los procesos de cambio curricular a nivel universitario. Estos cambios se están verificando con más fuerza en algunos países latinoamericanos que en otros, en respuesta a las demandas sociales y la propia dinámica de cada sociedad particular.

Las 11 tendencias expuestas por Barreto (2011), se pueden agrupar en:

> (a) generación de teoría curricular sustentada en la práctica educativa; (b)construcción de curricula integrados a través de los procesos de cooperación, cogestión, enfoque por competencias y planeación estratégica; (c) flexibilización curricular bajo diferentes modalidades; (d) hibridación o convergencia de especialidades y profundización de las herramientas intelectuales; (e) asunción de visiones inter, multi y transdisciplinares en la construcción curricular; (f) adopción y uso de las Tics <sic> en aplicaciones diversas; (g) promoción del desarrollo humano y fortalecimiento de la dimensión ética; (h) incorporación de la pedagogía por proyectos a la elaboración curricular; (i) reformas inclusivas a través de la formación para el compromiso social; (j) incorporación de manifestaciones del curriculum oculto al curriculum en acción; (k) revisión permanente de las ofertas de titulación en las universidades y el perfil de quienes lo forman. (P.1)

Aún cuando todas estas tendencias representan un avance importante con respecto a los currículos tradicionales, para efectos de este trabajo quizás interesa identificar la promoción y puesta en práctica de al menos una de las tendencias, descrita por la autora como "reformas inclusivas a través de la formación para el compromiso social"

(ob. cit), particularmente en Venezuela. Algunos tipos de reformas que atienden a esta tendencia curricular se verifican en términos de asignaturas-créditos incluidas en los planes de estudio, en programas de formación y de extensión universitaria y más recientemente en el servicio comunitario obligatorio para todo estudiante de pregrado que desee titularse.

Respecto de este último, en el año 2005 se aprobó la Ley de Servicio Comunitario (LSC, 2005), que fue publicada en Gaceta Oficial Nº 38272 el 14 de septiembre de ese año. El servicio comunitario apunta a "los principios constitucionales de solidaridad, responsabilidad social, igualdad, cooperación, corresponsabilidad, participación ciudadana, asistencia humanitaria y alteridad". (LSC, 2005; Art. 2). Por la vía de proyectos, estudiantes de educación y otras carreras, han prestado servicio comunitario en diversas comunidades, con personas de diferente origen cultural, a fin de ofrecer educación integral y apoyo técnico productivo, que permita a estas personas mejorar su calidad de vida.

Dentro de las actividades de extensión universitaria, algunas IES promueven el conocimiento de las diversas culturas que conforman la venezolanidad, a través de recursos como las artes musicales, plásticas y escénicas, así como intercambios interculturales. Cabe destacar que la intención de estas actividades suele ser generalmente poner en contacto al estudiante con la realidad socio-cultural de su país.

Destaca muy especialmente el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la UPEL en los núcleos "El Mácaro" (Estado Aragua), "Gervasio Rubio" (Estado Táchira) y en los núcleos de Extensión Universitaria de los Estados Amazonas, Bolívar y Zulia, donde se ofrece esta Carrera desde el año 1987, que ya ha sido objeto de algunas reformas en el año 2008, a partir de una propuesta generada por sus actores, que se compartió en el Proyecto de Transformación y Modernización del Currículo de Pregrado (UPEL, 2008). En el mismo orden, resalta la creación en el año 2001 del único centro de educación superior netamente indígena: la Universidad Indígena de Venezuela (UIV), ya mencionada en este informe, la cual presenta un diseño abierto aún en construcción.

A pesar de estas iniciativas puntuales, una de ellas en IES convencional como el caso de la UPEL, es notable la falta de pertinencia de estos programas con la diversidad cultural del país. Volviendo a Mato (2012), éste lo expresa de la siguiente forma:

> …esa escasa pertinencia (de las IES) con la diversidad social y cultural de sus contextos de actuación también afecta sus posibilidades de generación de conocimientos, tecnologías e innovaciones sociales y educativas, las cuales podrían resultar beneficiosas no solo para esos grupos de población en particular, sino también para las respectivas sociedades nacionales en su conjunto. (P. 24)

7 LOS OBSTÁCULOS MÁS NOTORIOS PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DIVERSO ORIGEN CULTURAL A LAS IES

Uno de los indicadores de esta falta de pertinencia que alega Mato, es la falta de uso de las lenguas indígenas en los espacios educativos de las IES. En la propuesta de Transformación Curricular de la UPEL (2008), se plantea que:

> La gran diversidad de lenguas en el país no permite visualizar a corto plazo la posibilidad de generar materiales de lectura bilingüe en la medida de las necesidades… La impartición de lengua indígena como asignatura es parte de un modelo escolar de tipo intercultural, por lo tanto la propuesta debe incorporar esta visión intercultural, tanto en el uso de las lenguas como de las prácticas culturales. (p. 12)

De este documento se desprende que uno de los obstáculos más difíciles de superar en la EIB a nivel universitario es el uso de las lenguas indígenas. La participación de los "libros vivientes" (UPEL, 2008) en dichos espacios ha sido una solución a medias, que resuelve en un contexto específico pero que es imposible de duplicar a otras instituciones. Otras experiencias como la "telesecundaria" indígena en México (Schmelkes, 2008), esto es, clases asistidas por programas de televisión homogéneos y por ende descontextualizados, puesta en práctica desde los años 70, tampoco dieron resultados positivos.

La citada autora expone que las razones de mayor peso por las cuales los indígenas no ingresan a las universidades son principalmente la barrera del idioma, a lo que agrega el tremendo reto que suponen las pruebas de admisión y el traslado que deben hacer hasta las ciudades medianas o grandes donde se encuentran las IES convencionales. Por ende, el éxito de la EIB depende en gran medida de que se soslayen estos escollos en el uso de las lenguas indígenas, los mecanismos de admisión y las distancias que los separan de las IES, que evidentemente representan enormes limitaciones a la implantación de EIB a nivel universitario.

En México, algunas iniciativas implantadas desde el año 2003 están empezando a dar buenos resultados, tales como:

> Los programas de becas, los de acción afirmativa, los de apoyo académico a los estudiantes indígenas en las universidades convencionales, y sobre todo los procesos de interculturalización de estas instituciones – lo que implica que éstas no sólo se abran para recibir a un mayor número de estudiantes indígenas, sino que acogen su presencia y aprovechan la diversidad cultural consecuente... (Schmelkes, 2008; p. 4)

Igualmente, destaca la autora que el mecanismo de selección de los potenciales estudiantes no debe ser en absoluto las pruebas de conocimiento, a menos que se apliquen como diagnóstico para detectar las necesidades de formación, las cuales se han identificado principalmente en el desarrollo del lenguaje y en las habilidades superiores de pensamiento (procesos cognitivos). Estas carencias que obviamente devienen del nivel primario y medio, se han subsanado con la creación de un primer año universitario básico de nivelación. Adicionalmente, la entrevista de iniciación y el diálogo orientador podrían generar mejores resultados y actitud de apertura por parte de los indígenas. De estas entrevistas han surgido las necesidades e intereses de formación que se han traducido en la oferta inicial de las universidades interculturales en México, a saber:

> Las carreras universitarias con las que nacieron las Universidades Interculturales son: lengua y cultura (aquí se forman traductores e intérpretes), gestión y animación intercultural, desarrollo sustentable, comunicación intercultural, turismo alternativo. Se están considerando para una segunda etapa carreras como enfermería obstétrica intercultural, diseño artesanal, atención primaria a la salud con enfoque intercultural, arquitectura intercultural, así como un posgrado en defensa del patrimonio indígena. (Schmelkes, 2008; p. 9)

Un aspecto muy interesante que expone Schmelkes es acerca de la necesidad de que las universidades se acojan al paradigma intercultural preferentemente antes que seguir creando universidades exclusivamente para indígenas. Reporta que en México las experiencias educativas sólo para indígenas han creado una especie de sub-cultura marginal "cualitativamente deficiente, incapaz de propiciar los aprendizajes propios del nivel educativo en cuestión entre sus alumnos" (p. 6). Por tanto la tendencia curricular hacia la interculturalidad debe ser compartida por indígenas y no indígenas, con miras a evitar que la educación caiga en la segregación cultural de la que precisamente está luchando por alejarse. No se trata de beneficiar a un solo grupo cultural, sino de beneficiarlos a todos.

8 PROPUESTA CURRICULAR DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN MENCIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA UNA (EIB-UNA)

Con base en todo lo expuesto hasta ahora y dada la necesidad de atender la realidad educativa intercultural venezolana, se desarrolla en este apartado una propuesta para la creación de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el contexto de la Universidad Nacional Abierta (UNA). Siendo ésta una IES que opera bajo la modalidad a distancia, el reto es vincular a personas de diverso origen cultural, -desde sus comunidades ubicadas en regiones foráneas-, con el campus a distancia de la UNA, que a todas luces representa una alternativa atrayente considerando que podría atender a los interesados en sus propios contextos geográficos y así promover el intercambio dentro de sus lugares de procedencia, salvando así el obstáculo que supone el alejarse de sus comunidades. La intención educativa sería la de formar educadores que dominen las lenguas indígenas y el castellano, que luego sirvan de multiplicadores en sus colectividades para el desarrollo de sus potencialidades.

La UNA cuenta con 22 centros locales y 29 unidades de apoyo (Guzmán, 2011). Esto implica una red institucional que abarca casi todo el territorio nacional, lo que permitiría la inclusión de estudiantes de diverso origen cultural, particularmente de procedencia indígena, desde aquellos centros y unidades ubicados en los estados donde existe mayor cantidad de población indígena, esto es, Zulia, Bolívar, Amazonas, Delta Amacuro y Anzoátegui. Según datos del censo del INE (2011), la población indígena se ubica mayoritariamente en estos estados y alcanzaron un total de 725.128 personas para ese año. En la figura que se presenta a continuación se observa la distribución por estado de la población indígena.

FIGURA 1. Distribución de Población Indígena Venezolana (2011). Fuente: INE (2011)

De la misma fuente, se obtiene la ponderación que representa cada una de las etnias censadas sobre el total de población indígena para el año 2011, la cual puede verse en la siguiente figura.

FIGURA 2 Población porcentual de población indígena por etnias (2011). Fuente: INE (2011)

De estos datos, se desprende que la población indígena en Venezuela representa el 2,5% del total de habitantes en este país. Naturalmente en la cifra se incluyen tanto personas que están en edad de estudiar como personas mayores; pero a falta de esta distribución por edad, se puede concluir que la cantidad neta de personas indígenas que estarían en condición de estudiar es poco significativa, siendo quizás la más numerosa la comunidad Wayuu, pues ésta representa el 58% del total de población indígena censada, esto es, alrededor de 400 mil pertenecientes a esta etnia, de los cuales tal vez un 50% podría estar en condición de estudiar. Siendo ésta la etnia dominante por razón de número en Venezuela, podría ser objeto de interés de una propuesta educativa que, como la de este estudio, pretende formar docentes en educación intercultural bilingüe.

Los wayuu son un pueblo amerindio, tradicionalmente nómada, que habita en la Península de la Guajira, en territorios colombianos y venezolanos indistintamente. La lengua madre de esta etnia es la wayuunaiki, perteneciente a la familia lingüística arawak. Son principalmente cazadores, pescadores, tejedoras y artesanas -las mujeres- y horticultores. (Mansen y Captain, citados por Govea y otros; 2010).

En cuanto al uso del bilingüismo por parte de los wayuu, los autores expresan que:

> …para los hablantes bilingües wayuu, la actitud es favorable hacia el uso del wayuunaiki en contextos wayuu. No así cuando el interlocutor es extraño a su grupo. En relación a la actitud hacia la lectura y la escritura de la lengua materna es positiva… algunos hablantes bilingües wayuu presentan un mayor grado de conciencia lingüística al asumir la lengua como un instrumento de resistencia étnica, favorecido por circunstancias histórico-políticas. (p. inicial)

En relación al proceso académico, los autores expresan que "los estudiantes indígenas tienen barreras lingüísticas que les impiden la comprensión de los materiales de estudio (Oquendo y Domínguez, citados por Govea y otros; 2010. P. inicial). En este estudio de caso, de carácter etnográfico, se pudo conocer la experiencia académica universitaria de un wayuu, quien sirvió de informante para la investigación. Éste mencionó:

> ...bueno, ingresé en la UPEL en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe... finalmente estando en el noveno semestre... me llamaron por a través del profesor Z. que tenía una investigación sobre el comportamiento de las glotales en el wayuunaiki... estábamos trabajando y Z me dijo: W sería bueno que ingresaras a la Maestría de Lingüística... empecé en la Maestría, ahorita estoy en la Maestría... (p. inicial)

Lo anterior permite inferir que los wayuu tienen apertura hacia el uso del bilingüismo y, en condiciones académicas favorables pueden incluso acceder a niveles universitarios de postgrado y mantenerse con éxito. Tomando en cuenta esto como conducta de entrada, más la supremacía de número de esta etnia y el hecho de que la UNA cuenta con un Centro Local en el estado Zulia y una unidad de apoyo en la población de Santa Bárbara de ese estado, cabría esperar que existan las condiciones para que se ponga en práctica una propuesta intercultural, tomando como centros piloto los antes mencionados, para atender las necesidades educativas de los estudiantes procedentes de la etnia Wayuu que habitan en esa región zuliana.

A continuación se describe la fundamentación de la propuesta, el perfil profesional del egresado y la organización curricular, atendiendo al modelo metodológico para el diseño curricular en educación superior ofrecido por Díaz Barriga y otros (1990). Dicho modelo, que se divide en 4 etapas, se presenta adecuado a los efectos de esta propuesta, pues…

> …más que abordar todos los aspectos necesarios para el diseño curricular, de una manera muy general se puntualizan los aspectos que se consideran esenciales académicamente, en un nivel de especificidad que puede resultar útil para el diseñador curricular (por lo que no se incluirán aspectos administrativos ni de recursos). (p. 2)

Asimismo, se le da validez a los antecedentes encontrados, principalmente la propuesta sobre Transformación Curricular del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la UPEL (2008) en el contexto nacional, más algunos lineamientos generales del Modelo Educativo de la Universidad Intercultural de México en el contexto latinoamericano (Casillas y Santini, 2006), los cuales servirán de insumos referenciales para la construcción de esta propuesta curricular.

8.1 Etapa 1: Fundamentación de la Propuesta de EIB-UNA

De acuerdo con Díaz Barriga y otros (1990), la primera etapa de la metodología para el diseño curricular en educación superior corresponde a la detección de las necesidades educativas y ocupacionales, así como las características de los futuros estudiantes. Amén de postular los principios en los que se basará el diseño curricular de la carrera.

Como ya se mencionó, la etnia Wayuu se ubica en la región zuliana y en la Península de la Guajira. Existen experiencias de integración de personas de esta etnia a la educación superior presencial en el Zulia, tanto en universidades nacionales como privadas. En este sentido, el Centro Local Zulia de la UNA ubicado en Maracaibo y la Unidad de Apoyo de Santa Bárbara del Zulia –Municipio Colón- de la UNA, se presentan como centros administrativos dentro del área de confluencia de los wayuu. En éstos se ofrecen las carreras de educación preescolar, integral, mención matemática y especial mención dificultades de aprendizaje, bajo la modalidad a distancia. (unazulia.com)

La necesidad de ofrecer la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en este centro obedece a la propia condición de la etnia wayuu, dado que éstos tradicionalmente han tenido que desprenderse de su cultura ancestral y apoderarse de la de los zulianos de zonas urbanas, situación que también ocurre en el contexto educativo. Estos indígenas suelen aprender el castellano en la calle, impulsados por la necesidad de intercambio de bienes y por el comercio que tradicionalmente ha existido entre los wayuu y los habitantes del resto de la región. No obstante, tener la necesidad de aprender el castellano, entre ellos siguen comunicándose en wayuunaiki, lengua que desde el año 1982 se ha considerado como un idioma, puesto que además de hablarse se escribe y se lee.

El alfabeto wayuunaiki consta de 20 letras: a, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, sh, t, u, ü, w, y. Seis de ellas: a, e, i, o, u, ü son vocales y las demás son consonantes, aunque dos: w, y, pueden considerarse también semivocales por su naturaleza fonológica. (EkirajawaaWayuu, 2012). Captain y Captain (2005) compilaron el Diccionario Básico Wayuu-español que se usa en las escuelas bilingües de la región y pretende servir de texto base para el aprendizaje

de la gramática, así como para la traducción entre ambos idiomas, el cual también puede encontrarse en una versión digital.

Con base en lo anterior, la propuesta EIB-UNA se basa en la oportunidad de aprendizaje sistemático de ambos idiomas como requisito indispensable para generar una verdadera incorporación del wayuu a la sociedad, permitiendo el mantenimiento de su identidad a través del uso del idioma autóctono. La propuesta, en tal sentido, se percibe desde una óptica dialógica intercultural, donde cabe la incorporación de personas no indígenas en calidad de expertos en las áreas básicas, quienes apoyándose en los indígenas deben construir un ambiente de intercambio constante.

Por lo tanto, la propuesta se asume de modelo abierto, flexible, cuyos valores se orientan al respeto por la cultura wayuu, a la solidaridad, al compromiso social y a la alteridad. El enfoque teórico de aprendizaje que más se relaciona con estos postulados axiológicos es el enfoque constructivista, bajo estrategias de aprendizaje significativo, donde el facilitador actúe como mediador en un ambiente de total horizontalidad y participación, desde el aprender haciendo.

Las vivencias y experiencias pedagógicas han permitido determinar que el "ayudar a aprender o aprender haciendo" son principios rectores de la educación Wayuu propiciadores de un ambiente para el desarrollo integral de la persona, que se realizan participando en las diversas actividades, especialmente mediados por el uso de la lengua materna, siguiendo el propio ritmo del niño y empleando los propios caminos y medios de aprendizaje; se trata de una educación en la vida, para la vida y con la vida… Estas formas de enseñanza son vivenciales y tienen como escenario el hogar, el territorio, las zonas de pastoreo, las zonas de cultivo, las fuentes de agua, las reuniones para solución de conflictos, el cementerio y los velorios, la producción artesanal, etc (Proyecto Etnoeducativo Anaa Akua´ipa, 2012; pp. 25-27)

Por ende, la visión de la EIB-UNA sería la de formar profesionales con valores arraigados en la cultura de origen wayuu, que rescaten los procesos de comunicación, producción e intercambio económico con su entorno de influencia en la región, con un alto compromiso social.

Tan importante como estos fundamentos teóricos y axiológicos, se presenta el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, dado que la UNA es esencialmente una IES que opera bajo la modalidad a distancia. En consecuencia, se asume como de importancia vital el desarrollo de la alfabetización tecnológica de los wayuu con miras a la inclusión y al estrechamiento de la brecha digital. Dado que no existen textos instruccionales bilingües en la plataforma de aprendizaje Moodle de la UNA, se plantea el uso de herramientas de la Web 2.0, esencialmente la video-clase grabada –asíncrona- y la video-conferencia síncrona, con el propósito de incorporar los "libros vivientes" (UPEL, 2008), esto es, integrantes de la etnia wayuu cuya función primordial sería la de transmitir la cultura ancestral que se difunde principalmente a través de la oralidad como mecanismo comunicacional.

Dado que la interacción con los saberes propios de la etnia wayuu sería la base para el rescate de la identidad, esta función adquiere un especial significado dentro de la propuesta EIB-UNA, para lo cual se pretende que en todo momento se mantengan espacios de intercambio cultural disponibles a distancia, tales como narraciones, cantos, bailes, tejidos y otras manifestaciones. Surge así la necesidad de crear y sostener un inventario de videos que sirvan para el encuentro, así como incentivar el uso de las redes sociales para el intercambio y la integración.

Por otra parte, para garantizar el desarrollo de la comunidad wayuu en todos los órdenes, la propuesta se basa en el trabajo comunitario de los participantes desde sus inicios, lo que a su vez se apoya en los servicios de orientación al estudiante, para garantizar la prosecución de sus estudios, bajo la filosofía del currículo flexible, para lo cual se asume el sistema de créditos. Los participantes desarrollarán labores de trabajo social en sus comunidades de origen, principalmente ayudando a sus congéneres en el aprendizaje de ambos idiomas, constituyéndose en una red de multiplicadores bilingües en toda la región. Ello sentará la bases para que los niños y jóvenes se incorporen progresivamente a la educación intercultural bilingüe, salvando la brecha comunicacional que hasta la fecha sigue siendo un obstáculo en el desarrollo de estos indígenas.

En síntesis, las características fundamentales de la propuesta EIB-UNA se pueden resumir en:

- Manejo del castellano y del wayuu.
- Enfoque constructivista del aprendizaje.
- Estrategias de aprendizaje significativo que dignifiquen las formas de aprender de la comunidad wayuu.
- Estrategias de mediación del facilitador, en condiciones de horizontalidad.
- Uso de la video-clase, la video-conferencia y las redes sociales para el fortalecimiento de la identidad.
- Labor comunitaria permanente.
- Flexibilidad en el desarrollo del trayecto académico a través del sistema de créditos.
- Flexibilidad en los requisitos de ingreso de los estudiantes al sistema.

- Alfabetización tecnológica a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación y de las herramientas de la Web 2.0.
- Renovación de la Plataforma Moodle con materiales instruccionales bilingües.
- Acceso permanente a los servicios de orientación y tutoría al estudiante.

8.2 Etapa 2: Perfil del Egresado EIB-UNA

Bajo la metodología de diseño curricular en educación superior de Díaz Barriga y otros (1990), la etapa 2 corresponde al diseño de las metas educativas que se espera alcanzar en el egresado, quien se convertirá en la expresión concreta de los esfuerzos de la institución, en materia de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

De acuerdo con las principales fuentes consultadas, la definición más apropiada del egresado debe realizarse con base en las competencias que se espera desarrollar en él, una vez alcanzado el término de su recorrido. En el Modelo Educativo de la Universidad Intercultural mexicana las competencias profesionales se dividen en generales, particulares y específicas de la profesión (Casillas y Santini, 2006). Mientras que en el Proyecto de Transformación Curricular de la EIB se dividen en genéricas y específicas, para cada uno de los ejes transversales definidos dentro del diseño, a saber: Investigación, Identidad, Comunicación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Ética y Valores, Pedagogía y Didáctica, Comunidad, Ambiente, Multiculturalidad y Diversidad, Gerencia y Afectiva-emocional. (UPEL, 2008)

A grandes rasgos, se define entonces el perfil por competencias del egresado EIB-UNA como un profesional fuertemente vinculado con su cultura originaria, lo que expresa mediante el compromiso social y el respeto por el medio que lo rodea. Consciente de la necesidad de trabajar en, por y para su pueblo, el egresado maneja los idiomas castellano y wayuu, comprende, respeta y practica sus costumbres y tradiciones, practica el diálogo permanente con todos los miembros de su comunidad, utiliza las tecnologías de la información y la comunicación enfocadas a la didáctica, maneja estrategias de aprendizaje y sabe adaptarlas a su contexto socio-cultural, se erige como un representante digno de su comunidad, lidera proyectos de desarrollo productivo y colabora en el mantenimiento de los lazos solidarios con otras culturas diferentes.

El egresado EIB-UNA se compromete en trabajar por el desarrollo universitario participando en el campus como agente multiplicador hacia sus congéneres. Los primeros egresados no sólo trabajarán en los niveles de primaria y media, sino que serán los principales tutores de los estudiantes de nuevo ingreso y los responsables de mantener en constante evolución el banco de materiales instruccionales. La UNA los involucrará en el rediseño del ambiente de aprendizaje, contribuyendo así a lograr que la plataforma Moodle se pueda leer en dos idiomas en el mediano plazo.

8.3 Etapa 3: Organización Curricular de la Carrera de EIB-UNA

Para culminar la propuesta, el modelo de Díaz Barriga y otros (1990) expone que en la etapa 3 se debe diseñar la estructura de la carrera. En este caso, corresponde expresar los objetivos, los ciclos, los ejes transversales y los contenidos formulados como asignaturas o cursos, seminarios, talleres, prácticas, proyectos de investigación, proyecto socio-comunitario y trabajo de grado, resumidos en lo que se denomina la malla curricular, adoptando el sistema de unidades-crédito (UC).

Los insumos utilizados aportaron un amplio manejo de los términos de la estructura y en este apartado se concretan para su valoración, la cual recae directamente en la institución y sus directivos, quienes decidirán si ésta merece ser cristalizada con la buena pro del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. En vista de que no se ejecutará la propuesta durante el presente estudio, no podrá aplicarse la etapa 4 del modelo de diseño curricular que se ha seguido hasta acá.

8.3.1 Objetivo de la carrera de EIB-UNA

Formar profesionales capacitados para promover, diseñar y ejecutar procesos educativos en cualquier nivel o modalidad del sistema, principalmente en la lengua originaria de su comunidad y su transferencia al castellano, para impactar positivamente en el desarrollo social y productivo de la misma.

8.3.2 Ciclos de aprendizaje

La carrera EIB-UNA se dividirá en 3 ciclos, a saber:

- Ciclo básico: con una duración aproximada de un año, en el que el estudiante adquirirá habilidades de lenguaje y de procesos de pensamiento. Este ciclo a su vez se dividirá en 2 períodos y en cada uno se distribuirá la carga académica, utilizando el sistema de créditos. Se incluirán talleres prácticos de construcción colectiva con la participación de la comunidad externa y seminarios. Se iniciará al estudiante en el uso de las TIC y el manejo de herramientas Web 2.0. Asimismo, se le asignará un tutor y un orientador con una carga horaria flexible, para llevar el seguimiento académico.
- Ciclo intermedio: con una duración aproximada de dos años, divididos en cuatro períodos, en los que el estudiante desarrollará y ejecutará proyectos socio-comunitarios, mientras cursa seminarios orientados a la psicología, didáctica y evaluación de los aprendizajes. Se iniciará en el conocimiento de las ciencias naturales y sociales, nociones de gerencia y organización de empresas comunitarias, así como de las artes y costumbres ancestrales. Se continuará en la línea de las TIC y el desarrollo de materiales instruccionales bilingües y se mantendrá la figura del tutor y el orientador. Se propone una salida intermedia con título de TSU una vez culminado el ciclo intermedio.
- Ciclo profesional: con una duración aproximada de un año dividido en 2 períodos, en los que el estudiante se dedicará a la práctica docente en el contexto y al desarrollo del trabajo de grado. Contempla la titulación de Licenciatura.

8.3.3 Ejes transversales

En cuanto a los ejes transversales, por considerarlos absolutamente apropiados y pertinentes con esta propuesta, se han tomado los del Proyecto de Transformación Curricular de la EIB de la UPEL (2008). Estos son: Investigación, Identidad, Comunicación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Ética y Valores, Pedagogía y Didáctica, Comunidad, Ambiente, Multiculturalidad y Diversidad, Gerencia y Afectivo-emocional.

8.3.4 Malla curricular

Por último, se deja en la siguiente figura la malla curricular planteada.

CICLO	PERIODO	DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS							
TITULACIÓN LICENCIATURA= 156 créditos aprobados									
PROFESIONAL	8	Ensayo Didáctico II			Trabajo De Grado II		Taller De Metodología Inv. II	AULA TIC	Orientación
	7	Ensayo Didáctico I			Trabajo De Grado I		Taller De Metodología Inv. I	AULA TIC	Orientación
TOTAL UCP= 32		5			5		3	2	1
SALIDA INTERMEDIA TSU= 134 créditos aprobados									
INTERMEDIO	6	Ciencias Fácticas Integradas	Ecología	Taller De Evaluación Educativa	Proyecto Socio-Comunitario IV		Taller De Producción Agroindustrial	AULA TIC	Orientación
	5	Geometría	Artes Musicales y Escénicas	Taller De Desarrollo Socio-Emocional	Proyecto Socio-Comunitario III		Taller De Administración De Recursos	AULA TIC	Orientación
	4	Etno-matemática	Socio-Antropolo-Gía	Taller De Didáctica De Los Aprendizajes	Proyecto Socio-Comunitario II		Taller De Creación De Cooperativas	AULA TIC	Orientación
	3	Desarrollo Endógeno	Historia de la Etnia Wayuu	Taller De Psicología De Los Aprendizajes	Proyecto Socio-Comunitario I		Taller De Planificación Por Proyectos	AULA TIC	Orientación
TOTAL UCI= 88		3	3	4	5		4	2	1
BÁSICO	2	Fonética Wayuunaiki	Gramática Wayuunaiki	Taller De Literatura Wayuu	Fonética Castellana	Gramática Castellana	Taller De Procesos Cognitivos	AULA TIC	Orientación
	1	Fonética Wayuunaiki	Gramática Wayuunaiki	Taller De Lectura Y Escritura Wayuunaiki	Fonética Castellana	Gramática Castellana	Taller De Lectura Y Escritura Castellana	Aula Tic	Orientación
TOTAL UCB=46		3	3	4	3	3	4	2	1

CUADRO 1 Malla Curricular propuesta. Elaboración Propia (2013)

Nota: UCP (Unidades-crédito profesional), UCI (unidades-crédito intermedio), UCB (Unidades crédito básico)

9 ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD DE LA PROPUESTA EIB-UNA

Como ya se mencionó en el apartado 4 de este informe, la factibilidad de la propuesta será analizada bajo los criterios de Castilla y Santini (2006), delineados en el Modelo Educativo de la Universidad Intercultural mexicana. Esto son: -estudio de mercado laboral; -estudio socio-económico y de expectativas de la población estudiantil; -estudio de oferta y demanda educativa; -aspectos del desarrollo científico y cultural y -estudio de integración del nuevo cuerpo docente.

9.1 Mercado Laboral

Siendo la comunidad wayuu un contingente de más de 400 mil personas distribuidas en la región zuliana y en la Península de la Guajira, las oportunidades de mercado laboral de los egresados de la EIB-UNA cuentan con amplias posibilidades de inserción, donde existan instituciones educativas con la necesidad de atender población de diverso origen cultural, especialmente de la etnia wayuu.

9.2 Variables socio-económicas

La UNA ha mantenido costos muy bajos de matrícula, siendo una de las más accesibles dentro de las IES en Venezuela. No obstante, hay que estudiar la posibilidad de apoyar a los estudiantes wayuu con becas y bonos estudiantiles, que servirán a su vez de estímulo, puesto que la mayoría proceden de familias y clanes numerosos con bajos ingresos per cápita dada su poca especialización profesional o de oficios. Ya esta política existe dentro de la UNA, por lo que se hace necesario establecer el presupuesto y adjudicar los recursos para sostenerla.

9.3 Expectativas de la población wayuu

No se logró conocer las expectativas de estudio de la comunidad wayuu, salvo algunas declaraciones puntuales vistas en un documental en la Web, denominado "Somos Wayuu". La joven Aura Marina declara, en el minuto 11:09: "En esta escuela impartimos el programa de educación intercultural bilingüe… Somos pioneros en el país… la idea principal de este centro es enseñar a los niños la importancia de su cultura wayuu" (Venezuela Nueva Videos, 2011). Se infiere de las declaraciones de la joven wayuu que los integrantes de esta comunidad valoran la educación intercultural. Más adelante, otra representante de la etnia, en el minuto 44:44 expresa:

> A pesar de todos los esfuerzos de los criollos por civilizarnos, seguimos siendo auténticos… y seguiremos haciendo nuestras costumbres, creyendo en nuestros mitos y creencias… seremos por siempre wayuu en este pequeño espacio que nos dio Maleiwa hasta que él decida llevarnos de aquí… (Venezuela Nueva Videos, 2011)

Gracias a estas declaraciones, se puede considerar viable que los integrantes de la etnia wayuu en edad de estudiar, se sientan interesados por esta carrera que les permitirá mantener su identidad cultural de la cual se sienten tan orgullosos.

9.4 Estudio de oferta y demanda educativa en la región

Es importante resaltar en este punto, que se desconoce la estadística de estudiantes wayuu aspirantes a la educación superior y menos la cantidad de ellos que se encuentra estudiando actualmente. No obstante, el llamado de la UNA debe ser amplio, en la búsqueda de la participación masiva y por ello debe considerar la posibilidad de flexibilizar algunos requisitos de ingreso como la exigencia del título de egresado de la educación media general, debido a que en muchos casos probablemente no lo tengan. Más bien, debe proponerse el mecanismo de entrevistas personales para conocer las condiciones de ingreso de los estudiantes con miras a brindarles el apoyo necesario en aras de lograr su integración al ambiente universitario y la presentación de una evaluación diagnóstica.

9.5 Aspectos del Desarrollo Científico y Cultural

El desarrollo científico de los wayuu, lleva implícito su propia metodología que no necesariamente sigue la misma línea de la ciencia desde la visión occidental que ha dominado el mundo universitario, aún cuando existen puntos de encuentro. Al respecto, se sabe que:

> La concepción del mundo Wayuu se fundamenta en la espiritualidad y el pensamiento propio, mediados por el aküja (oralidad), el ejemplo, la imitación, la observación directa, la convivencia y las experiencias vividas. Lo anterior se basa en el conocimiento científico propio y las concepciones de los alaülayu (personas destacadas en el saber) logrando así, un bienestar social y una convivencia pacífica. (Proyecto Etnoeducativo Anaa Akua´ipa, 2012; p. 27)

Por otra parte, el desarrollo cultural está muy bien diferenciado, desde las relaciones familiares y sociales; las normas de cortesía, disciplina y convivencia; el uso de los espacios y utensilios; la integración con el medio geográfico; la conservación del agua; las actividades productivas como el pastoreo, el comercio y la horticultura; la artesanía, la música, la orfebrería como expresiones artísticas; la medicina natural; y la educación de los niños o "Pedagogía Wayuu" (ob. cit). Son los wayuu una nación donde todo funciona a su manera y por lo tanto, se puede considerar perfectamente viable la sistematización de sus procesos por medio de la EIB. "A través del tiempo, el espacio, la interpretación de los sueños y mitos, la práctica de la oralidad, la espiritualidad y la experiencia vivida se construye el conocimiento para ser transmitido y compartido socialmente". (Proyecto Etnoeducativo Anaa Akua´ipa, 2012; p. 42)

9.6 Integración del nuevo cuerpo docente EIB-UNA

Es de esperarse que mediante la sistematización de los conocimientos interculturales que ofrecerá la EIB-UNA los egresados estarán en condiciones óptimas para integrarse como gestores socio-educativos de sus comunidades, cuyo sello distintivo será posiblemente el manejo fluido de las TIC. Los wayuu han recibido con nobleza a educadores, que se han formado en otras IES y que han sabido integrarse para colaborar en el desarrollo de las comunidades wayuu. No hay motivos para pensar que no lo harán con los futuros egresados EIB-UNA.

10 REFLEXIONES FINALES

Uno de los criterios que debería aplicarse a la hora de evaluar la calidad educativa de las IES es su capacidad de respuesta ante las necesidades de la comunidad que reside en su entorno de influencia. La UNA es una institución universitaria cuyo radio de acción es nacional. Desde ese punto de vista, tal vez podría tener mayor incidencia en la formación de profesionales en el país. Es importante que desde la institución se reflexione en torno a las formas de solventar las peticiones e inquietudes de formación de los habitantes de cada región, considerando su diversidad cultural y sus recursos propios. Aproximarse al aniversario trigésimo sexto (36°) en este mes de septiembre del 2013, es un momento oportuno para reunirnos y evaluar el impacto en materia de desarrollo social que estamos generando en cada población.

Que la labor no sea solamente dar titulaciones; que seamos efectivos depende de que analicemos las necesidades y diagnostiquemos las carencias, con el objetivo de brindar respuestas académicas eficientes y pertinentes a la realidad intercultural del país. "La ubicación de las Universidades Interculturales en regiones especialmente necesitadas de procesos de desarrollo, pero culturalmente sensibles, socialmente distributivas, parece especialmente privilegiada para demostrar la calidad de esta manera". (Schmelkes, 2008)

REFERENCIAS

1. Altez, Y. (2003) Apuntes para un nuevo debate sobre identidad cultural. En Mato, D. -coord.-: Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización. Caracas. Ediciones FACES - UCV, pp: 79 – 95. Disponible en: http://www.globalcult.org.ve/pub/Rocky/Libro1/Altez.pdf
2. AVN (2013). 300 profesionales indígenas han egresado de Aldea Universitaria de Camurica. Agencia Nacional de Noticias. [Prensa en línea]. Disponible en: http://www.avn.info.ve/contenido/300-profesionales-ind%C3%ADgenas-han-egresado-aldea-universitaria-camurica
3. Barreto, N. (2010). Tendencias curriculares a considerar en los procesos de cambio educacional. [Artículo en línea]. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/162843951/Barreto-2010
4. Captain, D.; Captain, L. (2005). Diccionario básico ilustrado wayuunaiki-español, español-wayuunaiki. [Documento en línea]. Disponible en: http://www-01.sil.org/americas/colombia/pubs/WayuuDict_45801.pdf
5. Casillas, M.; Santini, L. (2006). Universidad Intercultural. Modelo Educativo. Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México. [Libro en línea]. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=wDIDYm8Svn4C&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false
6. Correo del Orinoco (2013). Gobierno Nacional inaugura aldea universitaria en La Guajira. Sistema Bolivariano de Comunicación e Información. [Prensa en línea]. Disponible en: http://www.correodelorinoco.gob.ve/nacionales/gobierno-nacional-inaugura-aldea-universitaria-guajira/
7. CRBV (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. [Página Web]. Disponible en: http://www.tsj.gov.ve/legislacion/constitucion1999.htm
8. Díaz Barriga F.; Lule, M.; Rojas, S.; Saad, S. (1990). Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior. México. Trillas. Compilación con fines Instruccionales. [Documento en línea]. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/156084013/diazbarrigayotros1990-metodologiadisenocurricular
9. EkirajawaaWayuu (2012). Alfabeto del Wayuunaiki. [Presentación en línea]. Disponible en: http://www.slideshare.net/EkirajawaaWayuu/alfabeto-del-wayuunaiki
10. Fuenmayor, L. (2007). La interculturalidad Venezolana. En Venezuela Real. [Blog de autor]. Disponible en: http://venezuelareal.zoomblog.com/archivo/2007/09/12/la-interculturalidad-venezolana.html
11. Govea, V.; Vera, G.; Cristalino, F. (2010). Las vivencias en su cotidianidad cultural y académica de un wayuu. En Revista SciELO. Espacio Abierto v.19 n.2 Maracaibo jun. 2010. [Revista en Línea]. Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062010000200008&nrm=iso
12. Gutiérrez, P. (2001). Economía, Política y Educación. Marco teórico para una línea. En Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica. Volumen I. Sociales I. Universidad Nacional Abierta. [Revista en línea]. Disponible en: http://revistadip.una.edu.ve/volumen1/sociales1/gutierrezsociales.pdf
13. Guzmán, W. (2011). Avances y perspectivas sobre el currículum en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Simposio La Transformación Curricular en la Educación Superior. Avances y perspectivas. UCV. Caracas. [Presentación en línea]. Disponible en: http://curricular.info/simposio/presentaciones/una.pdf
14. INE (2011). Resultados Básicos del Censo. [Presentación en línea]. Disponible en: http://www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/ResultadosBasicosCenso2011.pdf
15. LEU (2010). Ley de Educación Universitaria (no publicada aún en Gaceta Oficial). Disponible en: http://static.eluniversal.com/2010/12/20/Proyecto_Ley_Educacion_Universitaria.pdf
16. LOE (2009). Ley Orgánica de Educación. Disponible en: http://www.me.gob.ve/ley_organica.pdf
17. LOPCI (2005). Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas. Disponible en: http://www.mppeu.gob.ve/web/uploads/documentos/marcolegal/lopci.pdf
18. López, I. (2012). La identidad cultural y el estado-nación se sientan a la mesa: una perspectiva desde la obra de Baumann. En Revista Nexos. Revista Electrónica de Investigación y Postgrado. Año 1. Nro. 3. Septiembre-diciembre 2012. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos". [Revista en línea]. Disponible en: http://investigacion.unerg.edu.ve/nexos/index.php?option=com_content&view=article&id=38:la-identidad-cultural-y-el-estado-nacion-se-sientan-a-la-mesa-una-perspectiva-desde-la-obra-de-baumann&catid=9:sep-dic-2012&Itemid=16
19. LSC (2005). Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Disponible en: http://www.ujap.edu.ve/Universitas/html/Serv_Comunitario/serv_comunitario3.htm
20. Mato, D. (2012). Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas. [Publicaciones en línea]. IESALC. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2460&Itemid=1389&lang=es
21. ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. [Página Web institucional]. Disponible en: http://www.un.org/es/documents/udhr/
22. PDES (2007-2013). Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación. Publicado por jlgbolivar en el 2008. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/2405064/Plan-de-desarrollo-economico-y-Social-2-007-2013
23. Pérez Tapias, J.A. (2011). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En Gimeno Sacristán, J. –compilador-: Saberes e Incertidumbres sobre el Curriculum.. Ediciones Morata, S.L. Capítulo VII. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/156077498/803-PerezTapias-Sf-Interculturalidad

24. Proyecto Etnoeducativo Anaa Akua´ipa (2012). Representantes de la Nación Wayuu. Guajira Colombiana. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.yanama.org/wp-content/uploads/2012/06/proyecto-educativo-anaa-akuaipa.pdf
25. Schmelkes, S. (2008). Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? [Artículo en línea]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo.pdf
26. Toledo, M.; Guantá, M. (2009). Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural. Ministerio de Educación. Guatemala. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.mineduc.edu.gt/recursoseducativos/descarga/Educacion_Bilingue/MODELO_EDUCATIVO_BILINGUE_E_INTERCULTURAL.pdf
27. Universidades24.com. Universidad Nacional Abierta. Zulia. Disponible en: http://www.universidades24.com/universidad-nacional-abierta-zulia.htm
28. UIV (2011). Universidad Indígena de Venezuela. Estudiantes. Disponible en: http://www.universidadindigena.org.ve/index.php?s=30&cat=s
29. UPEL (2006). Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Fedupel. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en: http://nscinvestigacion5to.blogspot.com/2012/05/normas-apa-upel-2006.html
30. UPEL (2008). Proceso de construcción de la propuesta sobre la transformación curricular del programa de educación intercultural bilingüe. [Documento en línea]. Disponible en: http://150.187.142.20/info-general/eventos/Pregrado/Archivos/PropDiseInterBilin.pdf
31. Venezuela Nueva Videos (2011). Somos Wayuu. [Documental en línea], Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=bXXI3hpkYt0