

## VISIÓN Y REALIDAD DE LAS ESCUELAS BOLIVARIANAS: UN ESTUDIO A PARTIR DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA\*

### VISION AND REALITY OF BOLIVARIAN SCHOOLS: A STUDY FROM ITS PEDAGOGICAL PRACTICE

**Idania Sansevero\*\***

**Petra Lúquez\*\*\***

Universidad del Zulia

Recibido 27-01-08

Aceptado 21-05-08

#### RESUMEN

Las escuelas bolivarianas ante su visión ameritan adecuar la práctica curricular a la diversidad geográfica, étnica y social a partir del acervo cultural estudiantil, en interacción social constructiva con sus actores. Por ello, este trabajo, planteó como objetivo analizar en la práctica pedagógica la aplicabilidad de lineamientos didácticos para el cumplimiento de su visión, en el marco de la diversidad histórica, étnica y cultural. La metodología se sustentó en el paradigma cualitativo apoyado para el análisis de la información en procedimientos cuantitativos y empleo de la observación no participante en la recolección de datos, mediante registro escrito. Los resultados develan una práctica pedagógica con debilidades didácticas para el logro del ideario educativo bolivariano y dentro de estos: valores comunitarios, manifestaciones artísticas regionales, procesos históricos y respeto a la interculturalidad. Ello afecta el alcance de su visión de una educación democrática, participativa, protagónica, multiétnica relevante en la formación integral de niños niñas y adolescentes, sin discriminación.

**Descriptores:** Visión. Práctica pedagógica. Escuelas Bolivarianas.

#### ABSTRACT

Bolivarian schools need to adjust their teaching to the geographical, ethnic and social diversity, taking into account the students' cultural background in the constructive social interaction with its actors. Thus, this paper is intended to analyze the applicability of didactic directives that comply with the Bolivarian school vision, considering the ethnic, cultural and historical diversity. This is a qualitative research. Data was collected using a written record through non-participant observation. Nevertheless, the analysis of information was done following quantitative procedures. Evidence shows that there is a perceived need to improve the didactic practice in order to fulfill the Bolivarian educational ideal in the following areas: community values, regional artistic manifestations, historical processes, respect for interculturality. This situation represents an obstacle for the Bolivarian school to reach its vision of a participatory, multiethnic, and democratic education, relevant enough for the general instruction of students with no discrimination.

**Keywords:** vision pedagogical practice, Bolivarian schools.

\* *Artículo derivado del proyecto N° 3, titulado: Aplicación de los lineamientos pedagógicos y filosóficos de las Escuelas Bolivarianas en su praxis, adscrito al Programa de Investigación: Educación en Valores, Perspectivas Epistemológicas, Teóricas y Didácticas reflejadas en su praxis (Cofinanciado por el CONDES-LUZ. N° CH-0477-06).*

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Emérita de LUZ. Investigadora activa del CEDIP y el CONDES-LUZ. Acreditada al PPI. E-mail: [idasan90@gmail.com](mailto:idasan90@gmail.com)

\*\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de LUZ. Investigadora activa del CEDIP y el CONDES-LUZ. Acreditada al PPI. E-mail: [petralu@hotmail.com](mailto:petralu@hotmail.com)

## INTRODUCCIÓN

Las profundas transformaciones sociales ocurridas en los últimos años, exigen replantear, tanto la perspectiva desde la cual se concibe el modelo de sociedad que se aspira construir en el siglo XXI, como las nuevas funciones asignadas a la educación, de manera que nadie quede excluido de sus servicios. Esto, en virtud que toda educación al responder a una visión y concepción de vida amerita, así mismo, de decisión y voluntad política donde la práctica pedagógica influya significativamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje enmarcado en una formación integral de las personas.

Cabe recordar la frase referida por el Ministro de Educación (Cárdenas, 1998) hace una década al calificar a la educación venezolana de un “gigantesco fraude”, como signo de “crisis”, porque no satisfacía las necesidades de su expresión como instrumento de democratización y modernización de la sociedad, sin pertinencia social, cultural, política y económica, sin la fuerza y los contenidos suficientes para enfrentar las demandas de los nuevos escenarios sociales. Esta crisis aludida en esos términos era considerada de tipo estructural y de escaso contenido humano formativo.

Con la intención de superar esas necesidades, a finales de los noventa se formularon propuestas de cambio educativo, en sintonía con un nuevo horizonte conceptual para entenderla y dinamizarla, y hoy, desde los matices del ámbito doctrinario-político bolivariano, se propone el Proyecto Educativo Nacional (PEN) (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 1999) como referencia de una educación cambiante, a fin de enfrentar la crisis señalada.

A este respecto, en el proceso de transformaciones que vive el país y la alta prioridad otorgada a la educación, los actuales responsables de establecer las políticas educativas del Estado, en su empeño de garantizarla como un derecho humano fundamental, proponen la formación de un ser social, solidario, creativo, productivo y consciente, con competencias en el conocer, hacer y saber convivir. A la par, con estas ideas se pretende consolidar un sistema educativo en correspondencia con la concepción señalada en el Proyecto Educativo Nacional (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 1999) y sus aspectos propositivos (Ministerio de Educación y Deportes, 2001), teniendo como referente a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), (Asamblea Nacional Constituyente, 1999).

La escuela como institución educativa es la encargada de implementar dichos planteamientos. Sin embargo, estudios realizados revelan que, a pesar de las reformas implantadas, en su práctica se dibujan indicadores cónsonos con el modelo de escuela

caracterizado por el deterioro de la calidad, centralismo, bajo rendimiento académico, poca pertinencia, carencias pedagógicas, ausentismo y deserción estudiantil; mostrando rigidez en las prácticas pedagógicas.

Como se infiere, estas manifestaciones de limitaciones pedagógicas en la escuela conforman un modelo educativo representativo de atraso, revelador de signos de marginalidad y descontextualización; características estas, altamente contradictorias con la época de la modernidad y la globalización, así como las necesidades sociales del país. La institución escolar descrita anteriormente, es presentada como una situación real en el estudio de Venegas (2000), titulado: “Enseñar en la pobreza. *La visión de los maestros de las escuelas populares*”, una investigación realizada en varias escuelas públicas ubicadas en zonas populares en el área metropolitana de Caracas. La investigadora apunta hacia la consideración de la querrela de la educación como un grado de deterioro y, por ello, la necesidad de introducir profundos cambios para superarlos.

Los calificativos aludidos muestran claramente a una institución escolar cuyo grado de deterioro se manifiesta en un bajo nivel de productividad, en el cual se materializa la exclusión, las posibilidades de aprendizaje cultural son bajas, el vínculo social que promueve es individualista, la relación con la comunidad es meramente formal y la vida escolar cotidiana está llena de rutinas (Venegas, 2000).

En este mismo orden de ideas, Marrero (2000), en su libro: “Del fraude de la educación a la escuela que queremos”, refleja una semblanza del modelo de escuela a la par con el “estado de crisis” de la educación venezolana, y que denomina “escuela rancho”, al caracterizarla como desvinculada del desarrollo de la comunidad y del entorno, es decir, una institución dotada de ambientes cerrados, poco estimulantes del aprendizaje y muy directiva en su gestión.

El funcionamiento de una institución escolar bajo esta perspectiva, a pesar de las reformas introducidas en la época y las propuestas planteadas a nivel nacional y regional, genera un desenvolvimiento problemático antagónico con su misión y visión explícitas en el contexto de la innovación educativa y pedagógica, pues en ellas, según Bonilla (2005) se reflejan las características siguientes:

- Falta de respuesta a necesidades de la realidad nacional, regional o local.
- Mantenimiento de la concepción transmisiva.
- Énfasis en su práctica pedagógica tradicional.
- Burocratización.
- Baja calidad formativa.
- Obsolescencia de los programas escolares.

- Descontextualización de los contenidos.
- Desarraigo con la historia, costumbres, valores étnicos y culturales.

Estos referentes llevan a resaltar en la educación venezolana el predominio de situaciones cargadas de contradicciones y necesidades; proyectando una imagen de descomposición pedagógica y social. Ante el acento reiterado de esa realidad educativa, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999) promovió una reforma sustancial, a través del Proyecto Educativo Nacional, en la cual se presenta a la escuela como espacio educativo útil y atractivo para la vida, e instrumento para combatir el fracaso educativo, y con ello, reducir al mínimo la exclusión escolar, deserción, desnutrición, repitencia, pérdida de la identidad local, regional, nacional y bajo rendimiento escolar. Al respecto, Domínguez (1999) sugiere que la escuela debe propender a tareas y experiencias formativas y de aprendizajes, en compatibilidad con la cotidianidad de la vida individual y social y, por ende, cumplidora de las políticas del Estado en el marco del proceso de revolución democrática.

En consecuencia, en este programa de reforma se detecta el predominio de criterios relevantes para el propósito de innovación educativa; como son: garantía del derecho y gratuidad de la enseñanza, vinculación educación y desarrollo, formación de valores; integración escuela-comunidad, participación democrática, actualización de estrategias pedagógicas, mejoramiento de la calidad de la educación y su articulación e integración con el sistema escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999). Estas normativas figuran en el Proyecto Educativo Nacional (Ministerio de Educación y Deportes, 2001), adscrito en las “Escuelas Bolivarianas”, destinadas a deslindarlas de esa imagen de escuela asociada a desaciertos y alejada de los vínculos: vida, comunidad y desarrollo, por una institución que asuma los retos de transformación socioeducativa demandada por la sociedad venezolana (Domínguez, 1999).

La propuesta innovadora de Escuela Bolivariana se decreta en septiembre de 1999, como modelo y como reto para hacer frente a la denominada escuela de “cultura detrimento”, y el concepto de “escuela deterioro” (Domínguez, 1999) incluyendo al de “escuela rancho” (Marrero, 2000), concebida para situar la imagen de una escuela amena, atractiva, incitante y para la vida, como impulsora de una educación de calidad, capaz de contribuir al proceso de desarrollo integral, al mejoramiento de la comunidad y ser un recurso decisivo para el desarrollo nacional.

El Proyecto Escuelas Bolivarianas haciendo uso de una práctica pedagógica abierta, reflexiva y constructiva, desde una perspectiva humanista, ha de fomentar la participación ciudadana y la solidaridad social hacia el diálogo intercultural y el reconocimiento a la

diversidad (Ministerio de Educación y Deportes, 2004).

A partir de lo planteado, se observa como novedad el énfasis puesto en la idea de un currículo que emerge como una construcción abierta a la incorporación de los diferentes saberes de las culturas nacionales, regionales, locales, étnicas y generacionales; flexible, para integrar la perspectiva de un ciudadano y las aspiraciones de la localidad en la que se desenvuelve con dinámicas globales, contextualizadas en el espacio comunitario en interacción con la escuela. Estos ideales se consideran como una guía orientadora para la acción pedagógica.

Al respecto, surge la inquietud en indagar la realidad de las Escuelas Bolivarianas, los lineamientos didácticos que potencian su práctica pedagógica acorde con la formación estudiantil en ambientes de diversidad histórica, étnica y cultural; elementos estos representativos de su filosofía de gestión, de allí la importancia de estudiar la visión y la realidad de las Escuelas Bolivarianas, a partir de su práctica pedagógica. Es así como el siguiente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar en la práctica pedagógica de las Escuelas Bolivarianas, la aplicabilidad de sus lineamientos didácticos para el cumplimiento de su visión en el marco de la diversidad histórica, étnica y cultural.

### **BASES CONCEPTUALES Y FILOSÓFICAS DE LAS ESCUELAS BOLIVARIANAS**

Es de importancia para este estudio considerar en el contexto de las Escuelas Bolivarianas las bases conceptuales y filosóficas que fundamentan dicho proyecto, así como también, lineamientos didácticos representados por la vinculación práctica entre escuela y comunidad en la praxis de la diversidad histórica, étnica y cultural.

Las Escuelas Bolivarianas denominadas así por su connotación de los ideales educativos de histórica, ilustrada, nacionalista e internacionalista, responde a las siguientes ideas; en primer lugar: cambio, ruptura, persistencia y argumentación; reencuentro con Simón Bolívar y Simón Rodríguez, quienes son ejemplo de reflexión y acción al enfrentar el reto de sus tiempos y trascender más allá de su época. En segundo lugar: un pueblo, una nación se reconoce en su historia y sus referentes comunes, se construye y reconstruye en su acción diaria y en su capacidad para desarrollar en proyecto en conjunto. En tercer lugar: el carácter bolivariano reafirma nuestra capacidad y posibilidad de integración como latinoamericanos y caribeños y, por último, asumir esta educación significa ir más allá del discurso educativo es comprometerse con una práctica pedagógica abierta, reflexiva y constructiva (Ministerio de Educación y Deportes, 2004).

De las ideas anteriores, se vislumbra la práctica pedagógica de la Escuela Bolivariana, apoyada en los principios siguientes:

- Transformadora de la sociedad, destinada a la concreción de la identidad nacional, la formación crítica, integración a la comunidad, arraigo en nuestra historia, nuestras costumbres y nuestros valores.
- Participativa y democrática, donde se desarrolle un clima de relaciones horizontales en el que toda opinión se valoriza.
- En, con y para la comunidad. Posibilitando su desarrollo, esto significa que la comunidad está presente en la actividad educativa, hace uso racional de la escuela y su entorno.
- Modelo de atención educativa integral que promueve la justicia social.
- Un ejemplo de renovación pedagógica permanente, que atiende lo pedagógico más allá de las técnicas y estrategias de enseñanza; pues, la renovación y la transformación pedagógica parten de un cambio ético de la reflexión sobre el para qué se enseña, a quién (es), qué, dónde y por qué. La transformación pedagógica implica entender a niños, niñas y jóvenes como sujetos de su propio aprendizaje, a partir de su experiencia y de su acervo.
- Contra la exclusión educativa, comprometida a alcanzar una educación para todos, de integración nacional (MED, 2004).

### **Visión**

Su visión ideal es garantizar una educación democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural que permita formar integralmente a niñas, niños y adolescentes sin ningún tipo de discriminación, rescatando el ideario bolivariano en función de reivindicar el papel de Nación que se reconoce en la historia, para asumir los retos del momento (MED, 2004).

### **Misión**

La razón de ser de estas instituciones gira sobre a la necesidad de brindar una educación integral a niños niñas y adolescentes, a través de una práctica pedagógica abierta, reflexiva y constructiva; estableciendo una relación amplia con la comunidad signada por la participación activa y protagónica, para un cambio efectivo del sistema

educativo acorde con los propósitos de construir una nueva ciudadanía (MED, 2004). En sintonía con esta Misión, la acción didáctica de escuelas bolivarianas ha de propender al logro de su objetivo, consistente en: Brindar acceso y permanencia a la población de niños, niñas de cero a seis años y de seis a doce años (Inicial y Básica), en zonas urbano marginales, rurales e indígenas, brindando una educación integral de calidad (MED, 2004).

La misión y visión planteadas para la Escuelas Bolivarianas, se derivan de los lineamientos filosóficos que las apoyan. Entre estos se encuentran la Educación Humanista y la Escuela Comunitaria Bolivariana, los cuales al actuar como mediadores hacia el cambio del currículo, escuela y educación; se convierten en lineamientos filosóficos y pedagógicos como plataforma del Proyecto Educativo Bolivariano. Esta secuencia entre principios, lineamientos y producto educativo permanente, se aprecia en la Figura 1; según se ilustra a continuación:

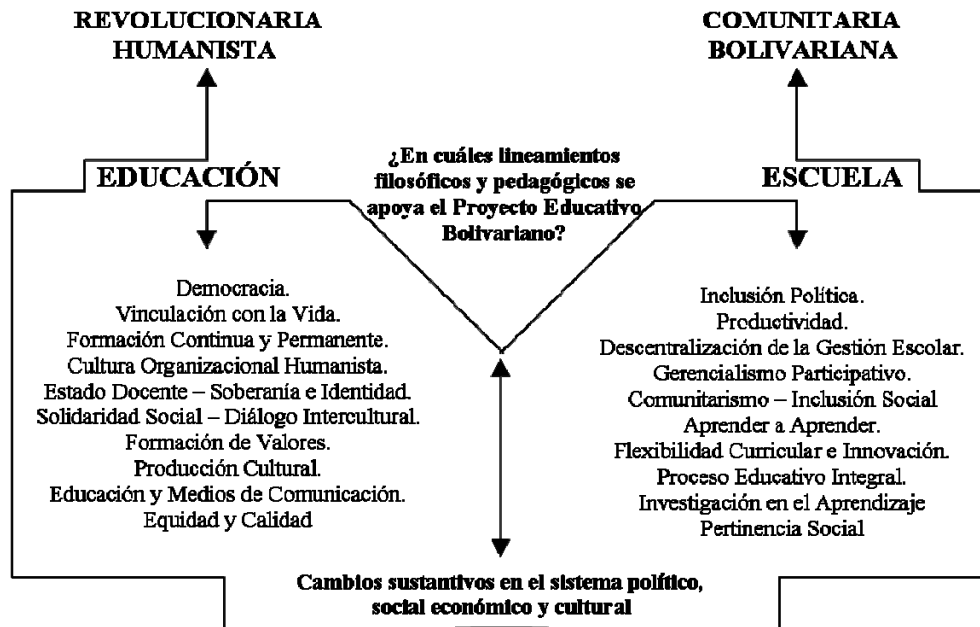


Figura 1. Lineamientos filosóficos y pedagógicos de las Escuelas Bolivarianas

## Lineamientos Didácticos

Entre los lineamientos didácticos de Escuelas Bolivarianas, resaltan con gran significación la relación escuela-comunidad y la diversidad histórica, étnica y cultural.

## Escuela y comunidad

La cobertura y calidad educativa aparecen como estrategias, a través de las cuales se avanza en la transformación del sistema educativo. Su línea estratégica es la transformación curricular transversal a todos los proyectos y programas; el propósito es alcanzar la pertinencia social, como aspecto sustantivo de la calidad formal y política. Este lineamiento didáctico permite avanzar hacia un enfoque curricular abierto, flexible y contextualizado, con una perspectiva inter y transdisciplinaria, compatible con el proyecto de sociedad que se dibuja en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, identificado con los postulados de la educación integral y de calidad para todos.

En este enfoque multidisciplinar abierto a la enseñanza contextualizada cobra sentido según ideas de una escuela constructiva, pues una práctica pedagógica apoyada en tal perspectiva reconceptualiza y revaloriza el contexto y el medio ambiente en su relación con el aprendizaje y el conocimiento. A este respecto expresa Boggino (2004):

La construcción de aprendizajes genuinos en la escuela está en íntima relación con el grado de inserción que logran tener los contenidos escolares en el ámbito de significados que proporciona el medio ambiente y el contexto cultural y social del alumno y de su propia comunidad (p. 169).

Las ideas planteadas bajo el enfoque constructivista, destacan a los procesos de enseñanza-aprendizaje como fuertemente comprometidos con el contexto y el ambiente, promotores de acciones cotidianas de los educandos y de la comunidad vinculadas con los parámetros socio-culturales vigentes. Por ello, en la propuesta de las Escuelas Bolivarianas, a partir de situaciones reales y problemáticas, es relevante que los aprendizajes tengan sentido propio para los educandos, lo cual conlleva, a su vez, a la necesidad de otorgarle significado educativo a todas las situaciones, eventos y sucesos de la comunidad (Ministerio de Educación y Deportes, 2004).

Lo reseñado en el párrafo precedente, le confiere al concepto pedagógico de la escuela rango de espacio abierto al quehacer comunitario, para el rescate del liderazgo que le

corresponde ejercer en una comunidad; incorporando como prácticas el desarrollo de experiencias productivas, el aprovechamiento de las tecnologías y las alternativas del entorno, con una inclinación hacia el desarrollo local y sostenible.

Este conjunto de ideas puede lograrse mediante el trabajo en red con organismos gubernamentales y no gubernamentales; así como la incorporación de las comunidades en la participación activa del proceso educativo, para lo cual el Estado promueve programas de alimentación escolar, estímulo a la formación de agentes comunitarios incorporándolos a las Misiones: Robinson, Ribas y Sucre (Ministerio de Educación y Deportes, 2004). Esta integración garantizará la corresponsabilidad gubernamental en el proceso educativo, en la búsqueda de soluciones concretas y alternativas a la problemática de ambos sectores.

Como se aprecia, la concepción de Escuela Bolivariana, establece diversos ejes de desarrollo: (a) el cultural: para impulsar la construcción de la identidad nacional; (b) el formativo-laboral: al articular los múltiples procesos de trabajo productivo; (c) el político: el cual requiere de la promoción de experiencias organizativas, de base y participación; (d) el social: para contribuir a la lucha contra la exclusión y fomentar la calidad de vida (Ministerio de Educación y Deportes, 2001); todo esto, a través del desarrollo de planes y programas, administración de los recursos y actividades formativas.

En concreto, el ámbito escolar bolivariano está representado por el entorno socio-cultural, a través de su delimitación geográfica, el respeto a especificidades de la comunidad y consideración al acervo cultural del educando, a fin de favorecer la interacción social constructiva, el impulso de procesos de creación e innovación permanente para el fortalecimiento de potencialidades comunicativas; como preámbulo de la construcción cultural como un hacer permanente integrada al currículo y a la práctica pedagógica. Con ello, se espera reforzar la identidad de los actores involucrados con su entorno, tradiciones y costumbres propias de la diversidad cultural local, regional y nacional. En tal sentido se considera a la escuela un espacio vinculado a la vida, forjadora de valores y acervos nacionales, de identificación con la venezolanidad, es decir, constructora de la identidad nacional

En lo referente al plano pedagógico, esta adecuación del currículo se puede viabilizar mediante:

- La ruptura con esquemas tradicionales mediante la aplicación de proyectos educativos (de aprendizaje e integrales comunitarios) tendentes a la formación de niños (as) y adolescentes con espíritu crítico, investigador, reflexivo.

- Un aprendizaje significativo respetuoso de especificidades comunitarias y consideración de intereses y necesidades estudiantiles al concretar sus saberes previos con nuevos conocimientos.
- Una actitud creativa del docente respecto a la pedagogía constructivista, resaltado el valor antropológico del ser humano en el trabajo.

De acuerdo con esta inclinación hacia la contextualización mediante la interacción social constructiva docente-alumno-representante-comunidad-ambiente local se propicia la participación protagónica de dichos actores en todos los haceres y saberes educativos.

El contexto está constituido por los ámbitos en los cuales se desarrollan las vivencias y las experiencias de los educandos, a partir de los cuales se construye una cultura que permite interpretar los procesos, acontecimientos, relaciones y, en general, las manifestaciones individuales, grupales y comunitarias de los educandos. En este sentido Boggino (2004) reseña el contexto conformado por:

- Los aspectos subjetivos y singulares de los educandos, los modos de percepción de sí mismos, intereses del pasado y el presente de cada uno, expectativas, sentimientos, valoraciones y los conocimientos experienciales.
- El contexto familiar y las vinculaciones de parentesco; además de sus relaciones e influencias en la construcción compartida de la subjetividad, de la cultura, de los valores y de los conocimientos.
- El contexto social inmediato (la familia, los amigos/as), está representado también por el papel de la comunidad en la construcción compartida de la subjetividad, de las valoraciones, de las normas comunitarias y de la cultura.
- El contexto social más amplio (la localidad, la región), lo instituido y la construcción cultural institucionalizada en relación a la construcción de la subjetividad, de las normas sociales y los valores, de los modos de inclusión social y de la cultura.
- El medio ambiente natural integrado por todos los seres que se relacionan, implícita o explícitamente, con el conocimiento y los sentimientos de cada uno.
- Un alto peso se le otorga al medio ambiente social o histórico, representado por los acontecimientos y su interpretación, tanto en la lectura del pasado como en la prospectiva del futuro.

Todas estas condiciones demandan, según el Proyecto Educativo Nacional (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 1999) el desarrollo de una didáctica de procesos o investigativa, elaboración de estrategias y producción de recursos para el aprendizaje, principalmente lo que ofrece el entorno; dentro de la concepción holística, integradora, para poder consolidar un currículo flexible y culturalmente pertinente, con evaluación negociada de corte cualitativa y de procesos, planificación participativa, gestión compartida, acompañamiento pedagógico y contraloría social; como dimensiones complementarias para la educación del Nuevo Republicano que exige la Quinta República, donde escuela, comunidad y sociedad interactúen.

Las potencialidades del entorno deben ser aprovechadas en la práctica pedagógica; entre estos: los juegos tradicionales, expresiones lingüísticas, festividades y celebraciones populares, el patrimonio arquitectónico y cultural: tipos de comidas; utensilios y vasijas propias de la localidad; personajes y sitios históricos, plantas y animales; trabajo artesanal, microempresas y fábricas; entre otros (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 1999).

*Como lo asevera Bonilla (2005) la práctica pedagógica, según los lineamientos didácticos señalados posee necesariamente connotaciones históricas, filosóficas, antropológicas, político-ideológicas, sociales y económicas; haciendo de ella un modelo educativo basado en la praxis, desarrollado en procesos dinámicos que facilitan a los educandos el aprendizaje, acogiendo a directrices de análisis y reflexión constructiva de la realidad para la interiorización sociocultural con miras a su participación activa transformadora.*

*Estas consideraciones teóricas conducen a la objetivación del aprendizaje en el conocer, el saber hacer, saber aprender, saber convivir y emprender (Coll, 1995), desde una ciudadanía planetaria (Morín, 2000), construida a partir de la cultural local y la identidad nacional (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 1999).*

## **Diversidad histórica, étnica y cultural**

La diversidad en educación suele hacer referencia a la necesidad de reconocimiento de distintas culturas locales y/o regionales que conforman la cultura nacional. Sin embargo, se resiste aún a reconocer como parte de la diversidad la diferencia grupal o individual.

La escuela debe ser uno de los espacios donde los actores que han estado relegados puedan incorporarse a la vida ciudadana. Así, la participación constituye el signo de la nueva democracia, desde la diversidad, desde el reconocimiento y su aceptación: no como aceptación verbal, estática o conformista, sino como visión de construcción y posibilidad, por ello es determinante pasar del discurso a la acción en el reconocimiento y la integración

de la diversidad.

Estos planteamientos exigen, de acuerdo con Aguado (2002, p.16) viabilizar “procesos de apertura y cambio hacia nuevas formas sociales que hagan posible la convivencia de grupos culturales diversos en el seno de una sociedad dada”. Ello supone atender la diversidad en un enfoque intercultural, es decir, involucrar a toda la sociedad en su conjunto y a cada uno de sus miembros, en particular.

Por supuesto, abordar cuestiones sobre la diversidad cultural en educación es un tema polémico y controversial por la confluencia de complejos elementos biológicos, ideológicos y sociopolíticos. Al efecto, Ferrer (1998) señala:

*El sistema educativo debe asumir la multiplicidad de identidades con una clara riqueza pedagógica: la presencia de multiculturalidad, plurilingüismo, pluricromatidad, diversidad de estilos de pensamientos, de estilos relacionados, de estilos motores, etc.; precisará de una actuación original y específica por parte de los educadores (p.13).*

Es evidente, entonces, que asumir las posibilidades pedagógicas en los ámbitos señalados es altamente complejo porque las personas manifiestan sus diferencias de distintas maneras y desde esa perspectiva histórica deben ser atendidas.

Lo anterior lleva a la consideración de contar u operacionalizar el currículo en condiciones de apertura y flexibilidad, deslindado del enfoque enciclopedista que privilegia la adquisición de información, pues es necesario involucrarse con los intereses de los educandos y la representación social de la realidad, el desarrollo de competencias comunicativas interculturales necesarias en la exploración del conocimiento y su significación personal.

Precisamente, la cobertura de la Escuela Bolivariana como un espacio abierto al quehacer comunitario, tiene dentro de sí, la función de la construcción de un ciudadano intercultural en estrecha colaboración con la heterogeneidad que le rodea, en el marco del respeto por el otro.

La diversidad en este contexto, implica hacer referencia a la necesidad de reconocimiento de las distintas manifestaciones culturales locales y/o regionales, que conforman la identidad; pues diversidad es sinónimo de encuentro con lo distinto. Bonilla (2005) complementa la idea cuando señala esta orientación liberadora como excluyente de toda disposición a imponer una forma de pensamiento hegemónico ante diferentes aspectos de la cultura.

Basado en las ideas planteadas, el respeto por lo diverso y lo diferente constituye el punto de partida de la práctica pedagógica, lo diverso no se reduce solo a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y al respeto por la pluralidad cultural y étnica. La diversidad es un concepto infinitamente más rico y generoso que invita a reconocer todo tipo de diferencias para no discriminar y para no provocar problemas en el aprendizaje (Boggino, 2004). Una práctica pedagógica acorde con estas consideraciones se construye a partir de los referentes del sujeto y su comunidad, sin condicionantes previos, a través del discurso, sus significados y del encuentro sociocultural-histórico, en condiciones de igualdad, de tolerancia y de fraternidad.

El logro de tal cometido, amerita de un docente caracterizado como un transformador intelectual cuya acción educativa apunte a la formación de ciudadanos autónomos, comprometidos con las instituciones y la sociedad en las que interactúan. Este sentido transformador que debe proyectar, tiene como consecuencia la apropiación de compromisos críticos como elementos para concretar, el vínculo indisoluble del pensamiento con la acción y de la teoría con la práctica.

Por esto, la práctica pedagógica es la articulación concreta entre investigación y docencia. La educación, entonces, como objeto de estudio, vincula la vida del hombre natural con su medio social. El docente, es un investigador de su propia práctica que orienta y facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la indagación autorreflexiva desde el desarrollo de las ciencias, las artes y las técnicas, teniendo siempre al educando y al contexto como centro del proceso educativo.

De esta manera se infiere el impacto de la teoría crítica en la práctica curricular, como base para la activación de estructuras consultivas y participativas con sentido prospectivo (Carr, 1999). Ella debe estar articulada a la teoría social y a la teoría crítica, como una manifestación de querer aprender de los hechos y participar en los cambios que la realidad interna y externa demande.

Frente a este ámbito de diversidad, una escuela que tienda hacia la inclusividad debe contar, en primer lugar, según Sánchez y Ortega (2006) con docentes comprometidos, que utilicen la crítica como fundamento pedagógico para la concreción del vínculo indisoluble del pensamiento con la acción, de la teoría con la práctica y dominio de competencias, como las siguientes:

- Capacidad para evaluar las habilidades de los educandos sin recurrir a pruebas estandarizadas.
- Capacidad para fomentar expectativas altas y diversas respecto a cada estudiante, lo cual implica desarrollar formas alternativas de evaluación.

- Diseño de actividades en diferentes niveles de ejecución, de forma tal que todos los educandos puedan realizarlas.
- Habilidad para valorar las capacidades manifestadas por los educandos, no exclusivamente las acciones.
- Conocimiento de diversas estrategias de enseñanzas y utilizarlas de manera diferente.
- Habilidad para tomar en cuenta los intereses individuales de los educandos y estimular la motivación intrínseca.
- Habilidad para proporcionar experiencias exitosas a todos los educandos, logrando que cada uno manifieste y refleje sus capacidades en su desempeño.
- Capacidad para trabajar en equipo con todos los agentes educativos de relevancia en el proceso educativo (padres, representantes, colegas y otros profesionales).

El logro de estas competencias demandan no solo cambiar métodos de trabajo formal, sino impulsar una ética de alto contenido social junto a una nueva didáctica bajo diversidad de estrategias y recursos de aprendizaje, que privilegien un conocimiento atractivo, pertinente y pedagógicamente adecuado al nivel biosicosocial del educando, en correspondencia con las exigencias del mundo actual y futuro. En tal sentido, se hace imprescindible:

- Diseñar estrategias de aprendizaje (planificación por proyectos, aprendizaje cooperativo, entre otros) que permitan ampliar en el ser humano los marcos conceptuales sobre el conocimiento y el saber. Ello supone, de acuerdo con Ortega y Sánchez (2003), tomar en cuenta los diversos estamentos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la riqueza metodológica, factores bipsicosociales e ideológicos; diversidad étnica, idiomática y religiosa, entre otros.
- Asumir en toda su extensión, los principios establecidos en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural aprobada en noviembre del año 2001, que se inscribe fundamentalmente, en los postulados sobre los derechos humanos universales que proclaman la importancia de la justicia, la dignidad del hombre y deber sagrado de toda nación, bajo principios de identidad, pluralismo, derechos humanos, creatividad y paz. En consecuencia, para educar y formar personalidades integrales, es prioritario conocer, respetar y defender la igualdad de los derechos esenciales de todos los

educandos, sin distinción de sexo, edad, religión, condición física, étnica, o situación económica; es decir, comprender y valorar el carácter único de cada persona y, por tanto, la diversidad en el modo de ser.

En atención a las referencias descritas, la Escuela Bolivariana, según la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Asamblea Nacional Constituyente, 1999), ha de reconocer los derechos humanos, culturales, educativos y de los pueblos indígenas, los cuales están consustanciados con la necesidad de impulsar una ciudadanía que privilegie el trabajo, los valores, el compromiso participativo, la solidaridad, la equidad y la justicia, y, de hecho, un ser humano con espíritu crítico y transformador, como lo exigen las condiciones actuales y prospectivas del país.

### MARCO OPERATIVO

El presente estudio se sustentó en el paradigma cualitativo por la "...necesidad de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (Martínez, 2002, p.186).

De acuerdo a ese nivel de conocimiento, la investigación se identificó con el método fenomenológico, por no requerir de hipótesis en sus inicios, y captar los fenómenos que vivencian los actores de la realidad observada, como lo recomienda Martínez (2004), para posteriormente presentar una estructura interpretativa de la data de manera sistemática.

Al respecto, esta investigación partió la observación de procesos representativos de la propiedad: Lineamientos didácticos en las Escuelas Bolivarianas a fin de analizarlos en su práctica pedagógica, en el marco de la diversidad histórica, étnica y cultural que la caracterizan filosóficamente y poder hacer interpretaciones reflejadas en categorías y subcategorías derivadas respecto al cumplimiento de su visión.

Este procedimiento ameritó el empleo de la técnica de observación no participante, definida por Cerda (1991) como una técnica que facilita el estudio de la situación o un grupo social determinado permaneciendo el investigador sin involucrarse en los hechos surgidos espontáneamente. Por exigir esta técnica el uso de instrumentos precisos, se requirió de un formato o registro escrito de las observaciones y alcanzar así mayor captación de la información.

En consecuencia, la descripción y reconstrucción analítica del carácter interpretativo de los datos percibidos en las Escuelas Bolivarianas investigadas, necesitó de la

clasificación frecuencial, en la cual se ubicó cada subcategoría (prácticas pedagógicas) incluida en la categoría: diversidad histórica, étnica y cultural, según alternativas: Siempre (S), En algunas ocasiones (EAO), Nunca (N). (Ver Tabla 1).

Se aclara que este proceso de observación intensivo en contacto con la realidad, facilitó la elaboración de las categorías de análisis y de subcategorías emergentes producto de sus grados de presencia o ausencia, de variación o estabilidad para conferirle sentido global al fenómeno estudiado (Flórez y Tobón, 2003), representados en este caso de estudio por los lineamientos didácticos en las Escuelas Bolivarianas para el cumplimiento de su visión.

No se trata, según explica Pérez (1997) de aplicar sólo instrumentos y analizar sus resultados, sino de ir redefiniendo y reelaborando datos o categorías emergentes, atendiendo a una complementariedad metodológica entre cantidad y cualidad; pues éstos no se oponen en la investigación cualitativa, siempre y cuando no se suprima el contexto, ni el sujeto del interprete de significados socioculturales, ni la acción de los actores participantes, que también aportan sentido en el acuerdo intersubjetivo (Flórez y Tobón, 2003).

En la perspectiva metodológica considerada ambos enfoques se complementaron en el análisis de la realidad; representada ésta por los datos derivados de las observaciones, mediante el cómputo de las frecuencias obtenidas por las acciones pedagógicas observadas para presentarlas en una tendencia de distribución porcentual de la información que, a su vez, le otorga consistencia al estudio (Pérez, 1997).

El escenario observacional estuvo representado por dos (02) Escuelas Bolivarianas de la Parroquia Santa Lucía del Municipio Maracaibo, Estado Zulia, específicamente en cuatro secciones de sexto grado (6<sup>to</sup>), durante el periodo escolar de 2006 – 2007. En tal sentido, actuaron como informantes: alumnos y docentes adscritos a dichos grupos sociales, en interacción con procesos de aprendizajes desarrollados en el aula y en el ámbito comunitario.

### REALIDAD DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS Vs VISIÓN

A continuación la Tabla 1, muestra los datos representativos de las prácticas pedagógicas de las Escuelas Bolivarianas investigadas, a partir de su diversidad histórica, étnica y cultural en relación con el cumplimiento de su visión. Al efecto, se exhiben los resultados inherentes a las subcategorías; prácticas pedagógicas, en sintonía con los lineamientos didácticos (Propiedad) que siguen los docentes para la operacionalización de



la diversidad histórica, étnica y cultural (Categoría); por ser un elemento clave para el logro del ideario educativo bolivariano y dentro de ella la conciencia social y la identidad nacional de los alumnos.

**Tabla 1**

**Propiedad: Lineamientos didácticos en las Escuelas Bolivarianas**

Categoría	Subcategorías (Prácticas pedagógicas)	S		EAO		N	
		F	%	f	%	f	%
Diversidad histórica, étnica y cultural	Fomento de valores comunitarios	5	5,5	17	19	68	<b>75,5</b>
	Contenidos culturales zulianos	4	4,5	22	24,4	64	<b>71,1</b>
	Manifestaciones artísticas regionales como recursos de aprendizaje	1	1,1	5	5,5	84	<b>93,4</b>
	Discusión sobre personajes históricos regionales	-	-	-	-	90	<b>100</b>
	Inclusión pedagógica de la diversidad étnica	-	-	-	-	90	<b>100</b>
Situaciones de respeto a la interculturalidad	-	-	4	4,5	86	<b>95,5</b>	

Fuente: Instrumento: Registro de observación.

En este orden de ideas, las prácticas pedagógicas para el fomento de valores comunitarios, contenidos culturales zulianos, manifestaciones artísticas regionales como recursos de aprendizaje, discusión sobre personajes históricos regionales, inclusión pedagógica de la diversidad étnica, situaciones de respeto a la interculturalidad; responden a las siguientes especificidades:

- Los lineamientos didácticos del currículo, en las escuelas bolivarianas estudiadas, se manifiestan fieles al modelo tradicional diseñado para sociedades homogéneas étnica y culturalmente; por tanto, como eje de transformación y de cambios, poco puede contribuir con el apoyo de la formación integral del ser humano; para lo cual es obligante una práctica pedagógica basada en valores de solidaridad, cooperación, corresponsabilidad y actitudes de tolerancia, respeto y reconocimiento hacia la diversidad cultural, tal como lo plantean las normativas educativas y constitucionales (CRBV, 1999; PEN, 1999; PEN, 2001) a los fines de garantizar el desarrollo de una conciencia social y una verdadera convivencia comunitaria
- Los altos niveles alcanzados en la alternativa nunca por las prácticas

curriculares, en el marco de la diversidad, histórica, étnica y cultural, evidencian ausencia del ideario educativo bolivariano y de la práctica filosófica humanista como fundamentos orientadores de una construcción curricular basada en un sistema de valores culturales que coadyuvarían a elevar la conciencia social y la identidad nacional, mediante contenidos con pertinencia socio-cultural, contextualizados y, por tanto, orientados al conocimiento amplio de la diversidad cultural, el ambiente y la ciudadanía (PEN, 1999; PEN, 2001), por el contrario en las escuelas estudiadas, persiste la teoría del desarrollo cultural lineal en detrimento de la heterogeneidad cultural.

- Se infiere entonces, una práctica curricular que para la incorporación de rasgos culturales regionales manifiesta debilidades en la contextualización del aprendizaje de los educandos en su cotidianidad, descuidándose el aporte de este espacio para enriquecer sus experiencias en el ámbito de la cultura. Circunstancia que puede obstaculizar el desarrollo del sentido de pertenencia en el grupo y/o comunidad, propia de los sentimientos de identidad hacia el contexto histórico social (PEN, 1999). Igualmente, se resalta el marcado desconocimiento en el aprendizaje de la trayectoria vivida por personajes históricos regionales y nacionales como modelos de ciudadanía, y en el momento de requerir recursos para el aprendizaje, los docentes desaprovecharon manifestaciones artísticas y contenidos culturales en sus diferentes expresiones, aún encontrándose estos en los ámbitos cercanos de las escuelas y en otros casos dentro del aula.

- Como se aprecia, los resultados inducen a reconocer debilidades respecto al cumplimiento con lo establecido por la CRBV (Asamblea Nacional Constituyente, 1999), en su preámbulo y subsiguientes artículos (9, 99, 100, 309) relacionados con el resguardo y exaltación de rasgos socioculturales característicos de una sociedad democrática y multiétnica, a fines de impregnar la labor educativa en valores de tradición popular como medio tendente a fortalecer la identidad regional y nacional para el fomento de la participación consciente, activa y solidaria en los procesos de transformación social; procesos que deben ser promovidos por los docentes en el desempeño de su práctica pedagógica diaria.

- Atendiendo las referidas consideraciones, se podría apuntar que los docentes no mostraron competencias didácticas para la práctica de valores de

identidad en los espacios geohistóricos donde trabajan, situación que descalifica su labor didáctica, en lo referente a generar procesos de interacción y convertirse en escultores de personalidades (Boggino, 2004), a través de valores de interés público y privado, como vía hacia la construcción y reconstrucción de valores socioculturales e históricos, situación incongruente en las instituciones educativas, por estar ubicadas en un espacio que ha sido considerado patrimonio histórico-cultural regional y nacional.

- Desde esta perspectiva, los hallazgos obtenidos permiten vislumbrar prácticas pedagógicas desconectadas del contexto y del ambiente donde se desarrollan; de allí que la finalidad de romper con esquemas tradicionales desde la escuela bolivariana, como centro del quehacer comunitario, mediante la construcción y desarrollo de proyectos educativos (de aprendizaje e integrales comunitarios) para formar niños, niñas y adolescentes con espíritu crítico, investigador, reflexivo (MED, 2004); es relegada por otras actividades de carácter rutinario.

- Dicha realidad, obviamente limita la proyección hacia la diversidad propia de contextos geográficos, étnicos, sociales y por tanto, pedagógicos; pues, para promover aprendizajes significativos es necesario que los contenidos sean pertinentes, integrales y de calidad; acordes con el acervo cultural del alumno y vinculando teoría con la práctica, pensamientos y acción, sólo así se propenderá a la contextualización del aprendizaje mediante la interacción social constructiva docente-alumno-representante-comunidad-ambiente local; situaciones ausentes en la acción pedagógica de las instituciones educativas estudiadas (Sánchez y Ortega, 2006).

Sintetizando, puede hablarse, sin caer en alarmismos, de lo preocupante que resulta la descripción de las situaciones encontrados en contradicción con los lineamientos didácticos bajo los cuales deben operar las Escuelas Bolivarianas, por el alto grado manifestado en cuanto al desconocimiento de la interculturalidad, al ser ésta la riqueza pedagógica de dichas escuelas, donde subyacen estilos diferentes de pensamientos, de lenguas, de grupos étnicos, de acción; ameritando una actuación integral, original y puntual de educadores ante la aceptación de las diferencias; como lo especifica Ferrer (1998) para el tratamiento de la diversidad cultural en el aprendizaje.

En las realidades operativas mencionadas se vulnera la formación de un ciudadano intercultural en estrecha colaboración con la heterogeneidad que le rodea y con el respeto a los derechos de los otros; ello desdice del compromiso docente y de sus competencias para

la aproximación a la visión bolivariana, como signo de una nueva democracia, signada por la participación desde la diversidad, el reconocimiento y la aceptación, sin discriminación (MED, 2004).

## CONSIDERACIONES FINALES

Al indagar en la práctica pedagógica de las Escuelas Bolivarianas la aplicabilidad de lineamientos didácticos tendentes al cumplimiento de su visión, en el marco de su diversidad, histórica, étnica y cultural, los hallazgos evidenciaron que:

Las condiciones didácticas brindadas en las Escuelas Bolivarianas estudiadas, en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas poco pueden garantizar el logro de su visión representada en una educación democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural; como requerimiento de la formación integral de niños, niñas y adolescentes, sin discriminación.

Se aprecia, en consecuencia, una educación con notable tendencia hacia una práctica pedagógica antagónica con las posibilidades de lograr la sociedad y el país que se aspira y la educación que se quiere, tal y como se expresa en la visión de las Escuelas Bolivarianas.

En el marco de la diversidad, histórica, étnica y cultural; se percibe el “olvido de la memoria histórica”; pues sus prédicas y prácticas no están a tono con el ejemplo de próceres y del ideario independentista o bolivariano; sino se enfatiza en una sola orientación impuesta por docentes, según un pensamiento determinado, como expresión hegemónica ante la diversidad cultural y el acervo pluriétnico, con lo cual deja de manifestarse el sentido de pertenencia y arraigo a la historia; tradiciones y valores; el fomento del diálogo y el reconocimiento a la diversidad; exaltados en la concepción ideal de las Escuelas Bolivarianas.

Los datos derivados del estudio, en efecto, refieren unas prácticas pedagógicas desvinculadas de los lineamientos didácticos potenciadores de una escuela como espacio del quehacer comunitario, experiencias productivas con el aprovechamiento de saberes, creencias y tecnologías del entorno; de allí que en sus contenidos y procesos de aprendizaje estén aislados de una gestión escolar participativa.

En consecuencia, de acuerdo a lo señalado, puede calificarse de inclusiva por el hecho de albergar alto número de alumnos, sin proveerle de condiciones constructivas e investigativas que les permitan desarrollar las dimensiones de una educación integral: conocer, hacer, ser y convivir; mermando las bases para la educación del nuevo republicano democrático, pluricultural y protagónico, que exige la Quinta República, según

dictamen del ideario educativo bolivariano. Pues la visión ideal de estas instituciones se puede viabilizar en su práctica pedagógica, mediante una ruptura consciente y plena con esquemas tradicionales; dando paso a la renovación de sus prácticas y aprendizaje significativo, donde escuela, comunidad y sociedad interactúen entusiasmado a la población estudiantil, reconociéndole sus intereses, conocimientos previos y saberes, en atención a sus referentes culturales y los del contexto.

## REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003) *Pedagogía intercultural*. España: Mc Grall-Hill
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (1999) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas. Venezuela.
- Boggino, N. (2004) *El constructivismo entra al aula*. Argentina: HomoSapiens
- Bonilla, L. (2005) *Revolución bolivariana y debates educativos para el cambio. Culturas escolares, proyecto pedagógico nacional y reforma curricular*. Caracas. Venezuela: Gato Negro.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cárdenas, A. (1998) *Educación para Todos*. Caracas: IPASME.
- Cerda, H. (1991) *Los elementos de la Investigación. Cómo conocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: El Búho.
- Coll, C. (1995) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Domínguez, F. (1999) *Escuelas Bolivarianas*. Caracas: Ediciones Ministerio de Educación.
- Ferrer, C. (1998) *La atención a la diversidad. Primeras Jornadas Estatales de Experiencias Educativas*. España: UAB.
- Flórez, R. y Tobón, A. (2003) *Investigación educativa y pedagogía*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Marrero, J. (2000) *Del fraude de la educación a la escuela que queremos*. Caracas: Monfrot.

- Martínez, M. (2004) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2002) *La nueva ciencia*. México: Trillas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1999) Proyecto Educativo Nacional. Caracas. Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (2001) Aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional. Caracas. Venezuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2004) Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del proyecto. Caracas. Venezuela.
- Morín, E. (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M.Vallejo Gómez. Trac.) Caracas. IESALC. UNESCO: FACES/UCV.
- Ortega, E. y Sánchez, C. (2003) Pedagogía de la diversidad. Elementos que la fundamentan. Memorias del III Congreso Mundial de Educación Inicial. Venezuela: Litovenca.
- Pérez, G. (1997) *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Sánchez, C. y Ortega, E. (2006) *La educación Básica en un contexto intercultural*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida. Venezuela. Enero-Diciembre. N° 11, 159-176
- UNESCO (2001) *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Trigésima Primera Conferencia General. Francia.
- Venegas, M. (2000) *Enseñar en la pobreza. La visión de los maestros de las escuelas populares*. Caracas: TROPYKOS-FACES/UCV.