

Educación bilingüe de élite e interculturalidad: una mirada desde la TV infantil



Elite bilingual education and interculturality: a view from children's television

Juan Felipe Barreto Salazar

jbarretos@unicartagena.edu.co

fellinibarreto@hotmail.com

Universidad de Cartagena

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Filosofía

Cartagena de India (Colombia)

Leonor Casas Paya

leocasitas@gmail.com

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Idiomas

Mérida, estado Mérida (Venezuela)



Artículo recibido: 21/05/2014

Aceptado para publicación: 08/09/2014

Resumen

El siguiente artículo busca reflexionar sobre la importancia del enfoque intercultural en la educación bilingüe de élite. Se parte del estudio de caso realizado en un colegio de Cali (Colombia), el cual detectó un enfoque bicultural con consecuencias problemáticas para la identificación cultural. Por ello, se determinará el concepto de interculturalidad en términos pedagógicos, mostrando su vinculación en proyectos de educación bilingüe escolarizada, observando algunos riesgos que implican su no implementación (estereotipos culturales). Finalmente se ilustra el énfasis intercultural defendido con la propuesta de implementar algunos productos televisivos para preescolares, debido a su naturaleza integradora de aspectos lingüísticos y culturales.

Palabras clave: interculturalidad, bilingüismo, estereotipos, televisión infantil.

Abstract

This article aims to reflect about the importance of an intercultural approach in elite bilingual education. It starts with a case study in a college in Cali (Colombia) which detected a bicultural approach that causes problematic consequences that affect cultural identity. Therefore, the concept of interculturality will be determined in pedagogical terms, reflecting its connection with bilingual education projects, noting several risks by its non-implementation (cultural stereotypes). Finally, the intercultural emphasis is presented by proposing some TV products for preschools due to their integrative nature of linguistic and cultural aspects.

Keywords: interculturality, bilingualism, stereotypes, children's television.

1. Introducción

La importancia capital del siguiente escrito es constituirse, antes que nada, en una propuesta pedagógica institucional. Es un cuerpo teórico que incentiva la reflexión crítica respecto a algunas temáticas referidas a la interculturalidad y la educación, pero plantea asimismo una propuesta audiovisual particular útil para el desarrollo y afianzamiento de dicha perspectiva pedagógica, dentro del marco de la educación bilingüe de élite.

La propuesta pedagógica señalada se refiere a los textos audiovisuales, productos televisivos infantiles, como mecanismos que pueden cooperar con los intereses basados en un enfoque intercultural para los programas de educación bilingüe (por ejemplo, en Colombia). Si bien es cierto que los medios audiovisuales pueden ser utilizados como mecanismos para el desarrollo y afianzamiento de la interculturalidad en cualquier comunidad bilingüe, no discutiremos aquí dicha implementación del mismo en las sociedades bilingües, sino que, como habrá de notarse, nos centraremos en el desarrollo de nuestra propuesta para la educación escolar bilingüe de élite, en la cual hemos vivenciado y analizado, como docentes que somos, los diferentes problemas provocados por la ausencia de una perspectiva intercultural.

Cabe anotar que al utilizar el término “educación bilingüe de élite” pretendemos distinguir la educación que se imparte en la mayoría de colegios colombianos, que promueven la enseñanza de una o más lenguas mayoritarias (inglés, francés, alemán, etc.) con el fin de obtener ventajas económicas, sociales y educacionales (de élite), de la impartida en ciertas comunidades para suplir las necesidades de interacción dadas dentro de un modelo social natural (el idioma Nasa yuwe, en el Departamento del Cauca en Colombia, por ejemplo).

Usualmente se le ha dado escasa importancia a los productos televisivos dentro de los programas bilingües, puesto que existe la idea generalizada de que éstos son prácticamente objetos exclusivos del entretenimiento doméstico o propios de los estudios en comunicación, olvidando tal vez que los guionistas

siempre se nutren de la realidad social, histórica y estética que los circunda, lo que constituye a dichos productos en verdaderos reflejos no solo del idioma, sino también del conjunto de tradiciones y estructuras sociales, religiosas y demás aspectos que caracterizan a una sociedad.

En consecuencia, la inclusión de los productos televisivos en los currículos de educación bilingüe en los colegios, sería de gran importancia debido a que es un medio altamente propicio para generar intercambios culturales y lingüísticos. A través de algunos productos televisivos infantiles bilingües podemos encontrar diversos sentimientos y costumbres de los individuos en distintos contextos culturales, lo cual sirve no sólo para reconocer estos aspectos, sino también para producir discusiones en el aula de clases, que conduzcan al enriquecimiento y entendimiento de gran parte de la cultura que acompaña la(s) lengua(s) a aprender.

Desde este punto de vista, y a partir de la serie de problemáticas psicosociales experimentadas por docentes y estudiantes de diversas instituciones bilingües de educación básica en Colombia –entiéndase, obstáculos en la competencia intercultural–, las cuales los docentes bilingües hemos evidenciado durante nuestra práctica pedagógica, y que han sido puestas a la luz a través de estudios valorativos, como el realizado por la profesora Hilda Buitrago, se hace apremiante la implementación de herramientas para el desarrollo de la competencia intercultural en contextos educativos de nivel básico.

2. Consecuencias de un estudio: enfoque bilingüe no intercultural

La investigación desarrollada por la profesora Hilda Buitrago en un colegio bilingüe situado en la ciudad de Santiago de Cali (Colombia), la cual buscaba “descubrir qué tratamiento recibían las diversas manifestaciones propias de las dos culturas involucradas en el currículo de la institución, así como determinar la justificación y las consecuencias de las políticas establecidas al respecto” (2002, p. 155), arrojó reflexiones “alarmantes”. Ello mismo dio luces a la justificación del por qué el enfoque intercultural en un programa educativo bilingüe de élite genera resultados positivos para la institución, el cuerpo docente y, desde luego, para los alumnos. En realidad, aquí creemos que dicha investigación no implica la caracterización negativa de un modelo educativo de tipo bicultural en ciertos contextos, sino más bien que devela la imposibilidad de desarrollar tal enfoque en un contexto que por su propia naturaleza lo rechaza;

propender por un biculturalismo no es nocivo (todo lo contrario), pero intentarlo en un medio no apto para ello (un colegio bilingüe en Colombia, a excepción de algunos casos en los que los alumnos tienen padres extranjeros, realizan intercambios o viajan constantemente) es una labor nociva que puede generar xenofilia ó etnocentrismo a partir de comportamientos prejuiciosos y estereotipados, verdaderos obstáculos de un proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, de corte crítico y reflexivo.

El origen de los hallazgos que constituirían toda la problemática psicopedagógica planteada por la profesora Buitrago, aparece brevemente relatado:

Hice el estudio de caso de un niño de 9 años que, teniendo en cuenta su edad y grado de escolaridad (tercero), poseía un desarrollo de la L2 (inglés) bastante avanzado. En este trabajo traté de descubrir que factores incidían para que un niño que, teniendo prácticamente las mismas oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del salón de clase que el resto de sus compañeros, hubiera alcanzado un nivel de inglés oral y escrito tan sobresaliente. A partir de las entrevistas y observaciones realizadas fue apareciendo gradualmente un aspecto que no se había detectado en un comienzo. El niño mostraba síntomas de anomia o incertidumbre socio-cultural. Su deseo de imitar manifestaciones propias de la gente de Estados Unidos y su anhelo de poder vivir en dicho país eran notorios. En contraposición, criticaba constantemente los aspectos culturales propios de Colombia, un país que encontraba bastante inferior frente a los Estados Unidos. Al profundizar la investigación en el entorno familiar se hizo cada vez más evidente que la causa de su posible anomia podía estar en el colegio y no en el hogar. Esta vez el interrogante era: ¿hasta qué punto la forma cómo se había enfocado el tratamiento de las dos culturas dentro del currículo era responsable de la incertidumbre socio-cultural de ese niño? (p. 156).

Luego de las entrevistas, revisión de documentos y cotejo de datos realizados por la profesora-investigadora, podrían resumirse las dificultades encontradas del siguiente modo.

Los documentos de las políticas implementadas por la institución respecto al tratamiento que se le debía dar a los aspectos propios de las culturas de los dos países involucrados, Estados Unidos y Colombia, no determinaban ni el estatus ni la posición de aquellas culturas. Esta falta de dirección en las políticas se veía reflejada en las prácticas realizadas en el salón de clase, las cuales mostraban un alto grado de improvisación y confusión en los profesores, de este modo, ellos no sabían si centrarse en aspectos fundamentales de la cultura estadounidense o si era más importante fortalecer la identidad nacional de los estudiantes.

Lo anterior se veía reflejado en la mayor preparación de las celebraciones extranjeras en detrimento de las propias y en la realización de las fiestas patrias del contexto cultural de base anglosajón, e igualmente,

en la implementación de textos importados “diseñados para hablantes nativos del inglés o para estudiantes del inglés como segunda lengua... sin ningún tipo de adaptación por parte de los docentes. (p. 164).

En definitiva, ni las directivas ni el cuerpo docente tenían claridad respecto a la importancia de los aspectos culturales en un programa de educación bilingüe, ni mucho menos conocían los modelos pedagógicos y las didácticas apropiadas para el desarrollo de tales aspectos en el aula de clase: resumiendo, existía falta de conocimiento, de comunicación entre las partes y de capacitación acerca de las tareas que se tendrían que desarrollar para el correcto funcionamiento de una institución bilingüe en un contexto no bilingüe.

La profesora Buitrago llegó a la conclusión de que era imposible implementar un enfoque bicultural en un contexto educativo no bilingüe como el colombiano y, en su lugar, recomendaba una perspectiva de orden intercultural:

Es importante ahondar en el papel que un enfoque intercultural pueda tener en contextos de colegio bilingüe, sus limitaciones, resultados y posibilidades para, posteriormente, proponer alternativas pedagógicas que puedan ser implementadas, evaluadas y compartidas en eventos como el Simposio Nacional sobre Educación Bilingüe, para que otros tengan la oportunidad de enriquecerse con dichas experiencias. (p. 168).

3. Redefiniendo la educación intercultural

La noción de interculturalidad apunta al grado de relación posible que puede suscitarse entre los miembros pertenecientes a diferentes grupos o etnias culturales. “Entre” que etimológicamente viene del vocablo latino *inter*, significa “*en medio de*”, y pareciera abrir semánticamente un hiato insalvable entre dos o más *in group*, pero en realidad, tal vacío es superado por aquel grado de relación etológico que puede contactar las diferencias esenciales de dos o más grupos culturales. No se trata, por ejemplo, de que dos culturas diferentes, como la venezolana y la colombiana, eliminen el hiato cultural hasta la disolución de una en otra, sino de un ejercicio de reconocimiento y superación del estado de conflicto cultural.

“*Superar*” significa, en nuestros términos, un ir más allá de algo en tanto se ha partido de ello, para conservarlo; contextualizando, el hiato entre dos o más culturas es superado por el contacto logrado a raíz de ciertos intereses por intercambiar beneficios, pero el cual continúa ahí sin ser eliminado, confirmando las diferencias culturales y justificando la situación de tensión y reconocimiento constante. Muñoz observa, por ejemplo, que la interculturalidad exige recipro-

cidad, ya que “es un proceso activo de interacción y comunicación entre culturas con propósitos de mutuo enriquecimiento” (Truscott, 2002, p. 55).

De otro lado, mientras una educación de énfasis multicultural expone los diversos aspectos de distintas culturas en un escenario donde pueden llegar a coexistir por largo tiempo sin jamás interrelacionarse, como líneas paralelas que jamás se rozan, la educación de orden intercultural, en cambio, propone un estado constante de tensión-distensión entre los distintos aspectos culturales. Esta última trata entonces de una propuesta metodológica que instala a los educandos, desde el salón de clase y a la luz de un seguimiento profesional idóneo, en una rica y constante relación cognitiva con valores culturales diferentes, una suerte de juego formativo e intercultural. A. Muñoz concluye, que la educación intercultural es “la educación del ser humano en el conocimiento, la comprensión y el respeto por las diferentes culturas en las cuales las personas viven (...) involucrando la reciprocidad en las perspectivas” (Truscott, 2002, p. 66).

Un enfoque intercultural develaría entonces dos emergencias emparentadas dentro de un contexto escolar bilingüe: 1) a nivel institucional, la exigencia de un programa curricular elaborado en red que recogiera todas las áreas de estudio (interdisciplinariedad y transdisciplinariedad) con el fin de facilitar una relación intercultural más contextualizada; 2) a nivel de aula, la incentivación del conflicto y la disidencia ideológica que propenderían por la apertura del debate y la construcción del espíritu crítico.

Debido a que los estudiantes de un colegio bilingüe se ven constantemente confrontados a un sinnúmero de componentes culturales, ajenos a su contexto base (elementos exolingües), como textos extranjeros, izadas de bandera y fiestas foráneas, y ya que tal sistema educativo apunta a la enseñanza de una lengua extranjera, que se añade a su lengua materna, que le enseña ideas y conceptos en esa lengua foránea, con los correspondientes riesgos de formación estereotipada y acrítica, se hace, entonces, apremiante enfatizar en un perfil educativo intercultural que promueva la reflexión y el aprendizaje. G. Bryam señalaba al respecto:

Los estudiantes deben ser ayudados a desarrollar actitudes que reflejen la curiosidad y la apertura hacia otras culturas, la iniciativa a interrogarse por los valores culturales aceptados y la concienciación de los factores que puedan contribuir a la malinterpretación entre actores de distintos contextos culturales (...) de tal manera, que el aprendizaje de una lengua, deba ser puesto tanto en términos lingüísticos, sociolingüísticos y discursivos, como en términos de competencias interculturales. (Truscott, 2002, pp. 67-68).

Otro modo de entender la relevancia del énfasis intercultural en los programas de educación bilingüe de elite, es hacer una sucinta comparación teórica entre las nociones de interculturalismo y biculturalismo. El primero, es un concepto dinámico que apunta a la interacción y comunicación entre diversas culturas que buscan el beneficio y enriquecimiento mutuo (reciprocidad y diferencia), lo cual en el plano educativo bilingüe implicaría el respeto y reconocimiento de las diferencias culturales que le salen al encuentro al alumno según la lengua y cultura extranjera que proponga la institución, diferencias que debe aprender a cotejar con el contexto (escolar y extraescolar) en el que vive; y el segundo, es un concepto que apunta al grado de participación que puede desarrollar un individuo en la vida de dos culturas, sobre una base regular, la correspondiente adaptación que él mismo logra de sus actitudes a un ambiente cultural, “sintetizando las características culturales de ambas culturas” (Grosjean, 1982, pp. 157-167), o, la voluntad de una persona para intercambiar perspectivas, patrones, valores, comportamientos y creencias, sobre una base cultural más o menos homogénea.

Como puede notarse, y desde una perspectiva educativa bilingüe de élite, ambos enfoques, el bicultural y el intercultural, no conducirían a los mismos resultados. Esto porque mientras los educandos no experimenten un verdadero contacto (inmersión plena) con la cultura extranjera, propuesta por la institución (biculturalismo), lo cual es imposible mientras estén situados en su contexto base exolingüe y exocultural (por ejemplo, la cultura estadounidense en Colombia), lo único que acontecería es que ellos construyan una conciencia crítica respecto a las diferencias culturales (rasgos, valores, actitudes o creencias particulares) que abren tanto el contexto base al cual pertenecen como el contexto socio-cultural foráneo que se les ofrece. Ello consiste, en definitiva, en poner en tensión-distensión aquellas mismas diferencias que significan un enriquecimiento mutuo y un reconocimiento crítico de lo “enajenado” y de lo “familiar”, y siempre tratando de ir más allá de las barreras que retrasan o imposibilitan esta búsqueda, como son los falsos estereotipos, el etnocentrismo y la xenofilia.

4. La TV infantil, una propuesta intercultural en la educación bilingüe de élite

4.1. Ni Hao, Kai-Lan y Manny a la obra

Uno de los teóricos del bilingüismo Colin Baker (2001) ha afirmado que “la lengua y la cultura son inseparables. El hecho de usar una lengua es impartir

su cultura” (p. 406). Baker sostiene algo que nosotros señalaríamos en términos interculturales, debido a que nuestro enfoque educativo bilingüe busca profundizar en el aprendizaje de una lengua a la luz de los usos sociales que la enmarcan, y no a la luz de las meras competencias lingüísticas agenciadas desde el cerebro, lo cual sintetizamos con tono institucional y educativo, al decir: una educación en lenguas, dentro del aula de clases (bien en términos de adquisición bien en términos de lenguas extranjeras), equivale a una educación entre culturas.

La alternativa acá propuesta se refiere a algunos productos audiovisuales de la TV infantil hispanoparlante ellos son: Manny a la obra y Ni Hao, Kai-Lan. Consideramos que la TV infantil, dentro de la franja de productos para preescolares (entre los 3 y 6 años, aproximadamente), se constituye en un artefacto lingüístico, plástico y estético capaz de hacer visible aspectos culturales desde una perspectiva placentera; el texto audiovisual infantil, dentro de un contexto pedagógico, conlleva un grupo de factores extra-textuales de base, políticos, sociales e históricos, que no sólo garantizan la identificación, distinción y reconocimiento de los aspectos socio-culturales de distintos grupos humanos o comunidades, por parte de los educandos, sino que, además, convoca placenteramente al descubrimiento de nuevas morfologías lingüísticas.

Las series televisivas propuestas, en cuanto al target que apuntan, comportan un formato dirigido a la curiosidad de los niños y a la capacidad heurística que ellos poseen para resolver el mundo a partir de problemas, lo cual se les vincula plásticamente y sonoramente a su universo infantil dentro de un horizonte lingüístico e intercultural.

Un ejemplo interesante de articulación de lo cultural con lo lingüístico, dentro de la parrilla de programación infantil ofrecida a los preescolares, lo constituye la serie emitida por el canal *Playhouse Disney* titulada *Manny a la obra*. Se trata de un obrero, propietario de un taller de reparaciones, que junto a sus ocho herramientas parlanchinas ayudan a resolver en tono jocoso problemas manuales (mecánica y electricidad) que asaltan a la comunidad del pequeño pueblo de Sheetrock Hills. Manny García, el protagonista, no sólo les enseña a los preescolares a engancharse en la sociedad a partir de las habilidades que cada uno puede tener, sino que además, los invita a relacionarse con la diversidad intercultural de los habitantes de dicho pueblo.

Los habitantes de Sheetrock Hills, mexicanos, argentinos, una oriental y un indio, en un intercambio

bilingüe intercalan inglés con español de modo muy natural, si un personaje dice algo el otro le contesta en la lengua extranjera; por lo cual los niños llegan a asimilar espontáneamente la situación bilingüe sin llegar a extrañarles esta combinación de términos en ambos idiomas. Un buen ejemplo lo constituye el episodio “*Destellos aprende español*”, en donde un hombre, el Sr. Kumar, con fuerte acento hindú y acentuadas kinesias y fisonomía étnica, típicas de su cultura, revelan rápidamente los orígenes del habitante. A continuación, reproducimos simultáneamente un extracto del episodio en las versiones norteamericana y latinoamericana:

Riiiiinnng (teléfono).

Manny: Hello, reparaciones “Manny Manitas”, si se te rompe...

Herramientas: se lo arreglamos.

Manny: soy Manny.

Kumar: Hola Manny, soy el Señor Kumar, tengo un problema terrible.

Manny: Hello, Señor Kumar, ¿qué sucede?

Kumar: (...) la llave se ha quedado atascada y se ha partido (...)

Manny: el Señor Kumar necesita nuestra ayuda: one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine (uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve).

Herramientas: todos dentro (Come on jumping).

Path: vamos allá (Come on let's go).

Herramientas: vamos dentro (come on jumping).

Philip: Come on let's go (sí, vamos).

Herramientas: todos dentro (come on jumping).

Stretch: tan lento no (Don't go too slow).

Turner: de prisa (Keep up).

Herramientas: a trabajar y a reparar (Let's get to work... Muy rápido).

Un segundo ejemplo audiovisual, lo constituye el producto televisivo de la cadena infantil Nick Jr. Titulado *Ni Hao Kai-Lan*. Dicho programa desarrolla el universo infantil de una niña chino-americana de 8 años que siempre busca asistir a sus amigos, un koala inteligente, un tigre impulsivo, un diminuto mono blanco y un tierno rinoceronte rosa, en la canalización de sus emociones y en cómo expresar empatía y afectividad entre ellos. Igualmente, mediante una elevada plasticidad de tonos cálidos y dulces, introduce didácticamente a los preescolares en la cultura y la lengua china, yuxtaponiendo sobre el inmenso decorado oriental de globos, porcelanas y edificaciones vernáculas, la equivalencia entre dos lenguas ajenas (español-mandarín ó inglés-mandarín). Con cada capítulo de Kai-Lan, previamente supervisado por investigadores en cultura, educación e idiomas,

se enquista en la memoria de los niños un universo intercultural y bilingüístico que da a conocer expresiones del mandarín y que expone detalladamente características típicas de la cultura china: el abuelo de Kai-Lan, YeYe, que constantemente ilustra sobre las tradiciones ancestrales de su China natal, las cometas de dragones serpenteando en las festividades, la recurrencia del bambú, la pasión de Tolee (el koala) por los osos panda, la decoración rojiza-amarillenta repleta de biombos en exteriores e interiores, el respeto por lo mínimo dentro de la naturaleza, las canciones que interpreta en mandarín YeYe, los valores cívicos que envía Kai-Lan a los preescolares, y las expresiones de saludo (“Ni Hao” significa “Hola” en mandarín) y despedida; toda una serie de elementos que se constituyen en signos plásticos que traducen el valor cultural y lingüístico de todo un país, en fin una serie animada que invita a mirar en perspectiva china y a hablar en español-mandarín a los preescolares.

Un capítulo que ilustra la cuestión es el titulado *Jugando en la casa de Tolee* (Playtime at Tolee’s), en donde el koala invita a sus amigos a jugar en su casa, un bote flotante sujetado entre bambúes dentro de una escenografía tupida de follaje verdoso y lila. La fiesta se desarrolla a partir de la entrega de presentes al anfitrión, las frutas, juegos con cintas orientales y pequeñas danzas que exigen simular a un oso panda, todo lo cual gira alrededor del tema central del capítulo, el perdón entre los seres humanos. Interesante reflexión que aborda, en términos elementales, el concepto del perdón y las consecuencias emocionales que deviene otorgarlo o no a otra persona, sentimientos de culpa y de reivindicación que llevan al preescolar desde la tranquilidad emocional a la tristeza, para posteriormente elevarlo al júbilo, punto final que permite mirar con optimismo las relaciones interpersonales. Desde el plano lingüístico, los preescolares son invitados al reconocimiento fonológico de algunas expresiones en mandarín, como píng guǒ / 苹果 / (manzana), xiāng jiāo / 香蕉 / (banano), fèng lí / 梨 / (piña) y cí xíng / 辞行 / (adiós), entre otras.

En definitiva, enseñar una lengua extranjera dentro de un contexto escolar bilingüe de élite, debe invitar a que los estudiantes dialoguen interculturalmente con los aspectos y experiencias ajenas que parecen comportar algún valor, ético, estético, religioso, etc., que tienen sentido para quienes han vivido al interior de esos mundos culturales (grupos humanos, comu-

nidades); esta propuesta audiovisual trata, en suma, de una invitación que puede propinar placer estético/reflexivo a los preescolares, en tanto se les direcciona hacia la identificación de aspectos lingüísticos y culturales, aspectos en contacto producidos a raíz de la tensión de dos mundos de vida que, dentro del aula, están llegando a convivir no de modo paralelo, pero sí integrado.

5. Conclusiones

Un enfoque intercultural, en contextos escolares bilingües de élite, determina lo “cultural” como un tinglado material de elementos sensoriales, psicoafectivos, políticos, históricos, estéticos, morales, etc., que se vinculan obligatoriamente dentro del aula de clases. Desde una postura psicopedagógica, invita a los aprendices a proyectar el reconocimiento de una lengua foránea en el horizonte de la culturalidad y, con ello, logra otorgar significatividad a lo aprendido, pues lo saca de su mismidad conceptual y lo pone sobre el suelo que lo germinó, la vida misma. Este enfoque, que busca reafirmar dentro de los colegios de educación bilingüe la importancia del contexto socio-cultural donde se emplazan las lenguas en contacto, es decir la interculturalidad, intenta poner una piedra más en el edificio teórico que desestima los enfoques biculturales (o mejor, aculturales) que los colegios colombianos (o de otros países latinoamericanos) han pretendido desarrollar, como promesa de felicidad de altos niveles de formación educativa.

Finalmente, los productos televisivos infantiles para preescolares, aquí propuestos, que interceptan bilingüismo y aspectos culturales, son una clara ilustración de nuestro enfoque intercultural para las aulas de clases en contextos bilingües de élite, porque permiten situar, dentro de la experiencia estética del receptor (el preescolar), las lenguas en los contextos socio-culturales respectivos. De esta manera, comprendiendo la diversidad y disfrutando del encuentro de dos lenguas, dos culturas en tensión, el niño logra superar lo aprendido (las utilidades que representa aprender un contenido) al observarse en su modo de aprender, en sus dinámicas de adquisición, auto reconociéndose en el acto performativo del aprendizaje placentero, experimentando placer y afectividad por el acto mismo del aprendizaje. ©

JUAN FELIPE BARRETO SALAZAR. Licenciado en filosofía. Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Profesor Asistente, Tiempo Completo del Departamento de Filosofía, Facultad de Ciencias humanas, Universidad de Cartagena, Cartagena de India. Colombia. Máster en Filosofía. Pontificio Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia. Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

LEONOR CASAS PAYA. Licenciada en Lenguas Modernas. Universidad del valle, Santiago de Cali, Colombia. Especialista en Educación Bilingüe. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Colombia. Estudiante de la Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Bibliografía

- Baker, Colin. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3ra. Ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Buitrago, Hilda, (2002). *Aprender de una Cultura vs. Aprender otra Cultura. Un enfoque Intercultural para Colegios Bilingües*. Cali, Colombia: Editorial Unidad de Artes Gráficas de la Universidad del Valle.
- Gosjean, François. (1982). *Life with two languages*. Massachusetts, EUA: Harvard University Press.
- Truscott, Anne-Marie. (2002). *Power, prestige and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bollen, Roger & Rick, Gitelson & Sadler, Marilyn. (2009). *Destellos aprende español, temporada 3, episodio 6*. Recuperado el 5 de febrero de 2014 en <http://play-house-disney-elblog.blogspot.com/.../destellos-aprende-espanol-manny-manitas.html>.
- Chau, Karen. (2010). *Jugando en casa de Tolee, temporada 2, episodio 3*. Recuperado el 5 de febrero de 2014 en <http://tu.tv/videos/ni-hao-kai-lan-jugando-en-casa-de-tolee>.



República Bolivariana de Venezuela
Ministerio del Poder Popular
para la Educación Universitaria
Consejo Nacional de Universidades

El núcleo de los Coordinadores de los Consejos de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) y equivalentes.

Declaración de Maracaibo sobre la situación de las Revistas Científicas venezolanas:

Reunidos en la ciudad de Maracaibo, en la sede de la Universidad Rafael Bellosó Chacín (URBE), el día 17 de julio de 2014,

Considerando:

1. La caída estrepitosa en la productividad científica y tecnológica en Venezuela, evidenciada en el descenso anual en el número de publicaciones científicas y de patentes registradas.
2. Que las asignaciones presupuestarias del gobierno son insuficientes, lo que dificulta el financiamiento de las revistas científicas venezolanas.

Continúa en la pág. 564

3. Que la ciencia, para ser visible, tiene que estar publicada y la revista científica constituye uno de los eslabones de la cadena que permite dar visibilidad a la investigación. La publicación científica muestra el potencial de productividad científica (académica) de los resultados de investigación y es el mecanismo más idóneo para medir la productividad científica.
4. Que desde el año 2009 fue suspendido el programa de evaluación y cofinanciamiento de revistas científicas venezolanas que desarrollaba el FONACIT, programa que tuvo 22 años de experiencia. La suspensión del programa de financiamiento de Revistas Científicas agravó la situación pues ocasionó la falta de cumplimiento de la periodicidad de las revistas nacionales y la exclusión de revistas nacionales de índices reconocidos. Hoy, cerca del 90% de las revistas científicas nacionales tienen más de un año de atraso en su publicación.
5. Que la mayoría de las revistas científicas venezolanas son publicadas en formato en papel y que su costo está aumentando, mientras que los insumos que requieren las editoriales son escasos.
6. Que para la difusión y divulgación de los resultados de la investigación es vital que las revistas sean indizadas, tanto en índices generales como especializados.
7. Que para la difusión y divulgación de los resultados de la investigación es vital que las revistas sean indizadas, tanto en índices generales como especializados.
8. Que es necesario fomentar y financiar el desarrollo de repositorios institucionales universitarios de acceso libre, en el cual se puedan poner a disposición de la humanidad las publicaciones científicas nacionales.

Acuerda:

1. Solicitar al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT), al Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) y al Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI) el restablecimiento del programa de evaluación y financiamiento de revis-