

LA INTERCULTURALIDAD Y EL RECONOCIMIENTO DE LOS MÚLTIPLES OTROS EN LA CONVIVENCIA EDUCATIVA*

ALARCÓN PUENTES, JOHNNY 

Licenciatura en Antropología, Universidad del Zulia, Venezuela

Correo electrónico: jalarconxxi@gmail.com

FERNÁNDEZ SOTO, ZAIDY 

Maestría en Antropología, Universidad del Zulia, Venezuela

Correo electrónico: zaidyfer21@gmail.com

LEAL JEREZ, MORELVA 

Laboratorio de Antropología Social y Cultural, LUZ, Venezuela

Correo electrónico: morelvaleal@gmail.com

RESUMEN

El artículo se plantea un recorrido histórico del proceso de implementación y desarrollo de lo que en Venezuela se ha denominado Educación Intercultural Bilingüe, que ha tenido otras denominaciones en diversos países de nuestra América, que en definitiva ha seguido más o menos el mismo recorrido, signado por concepciones similares de la comprensión de la diversidad cultural. Se parte de consideraciones teóricas para posteriormente explorar los instrumentos legales y los procesos políticos/institucionales para concluir con una perspectiva sobre una educación intercultural desde lo pluricultural como medida para lograr la superación de los escollos que han impedido su desarrollo pleno.

PALABRAS CLAVE: Educación Intercultural Bilingüe, Recorrido Histórico, Convivencia Educativa.

INTERCULTURALITY AND RECOGNITION OF THE MANY OTHERS IN EDUCATIONAL COEXISTENCE

ABSTRACT

The article presents a historical journey of the process of implementation and development of what in Venezuela has been called Intercultural Bilingual Education, which has had other names in various countries of our America, which in short has followed more or less the same route, signed by similar conceptions of the understanding of cultural diversity. It starts from theoretical considerations to later explore the legal instruments and institutional policies - processes to conclude with a perspective on intercultural education from the pluricultural as a measure to overcome the obstacles that have impeded its full development.

KEY WORDS: Intercultural Bilingual Education, Historical Tour, Educational Coexistence.

*Fecha de recepción: 02-04-2019. Fecha de aceptación: 10-07-2019.

1. ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La movilidad humana, los procesos de dominación y conquista de la expansión capitalista en sus diferentes fases, así como el desarrollo de tecnologías y modos-medios de comunicación, han favorecido que las tendencias homogeneizadoras luzcan avasallantes frente a las particularidades nacionales, étnicas, regionales o locales. Sin embargo, en las últimas décadas se ha constatado que la globalización no solo no provoca la uniformidad cultural esperada o anunciada, sino que complica el hecho cultural y que en su seno se registra un fuerte renacimiento de las identidades, acompañado de luchas reivindicatorias en crecimiento (Díaz Polanco, 2013).

Históricamente pueden identificarse fuertes tendencias uniformadoras de la humanidad, que buscaron la desaparición de la diversidad humana bajo diferentes métodos — desde el exterminio físico (genocidio) al exterminio cultural (etnocidio)— con la finalidad de ejercer dominio político y económico sobre diversos pueblos y territorios. Es el caso de América Latina y el complejo proceso vivido a partir de la invasión europea de finales del siglo XV y que continuó con nuevos matices en la etapa republicana de las antiguas colonias y los procesos de conformación de los Estados nacionales a partir del siglo XIX.

Diversos condicionamientos han posibilitado que las naciones del continente hayan redefinido sus contratos nacionales en el siglo XX bajo los modelos del reconocimiento de la diversidad, la pluriculturalidad y el plurilingüismo. Pero a pesar de estas declaratorias y del reconocimiento de la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad, en declaración de la Unesco de 2001, entre otras declaraciones y leyes; la tensión entre las tendencias diferenciadoras y las tendencias homogeneizadoras toma nuevas formas, sigue vigente en el pensamiento y en el accionar

de diferentes naciones, grupos e individuos que mantienen el rechazo a la diversidad y asumen la diferencia como desigualdad, y terminan excluyendo al diferente, llámese indio, negro, cristiano, gitano, árabe o inmigrante.

Multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidad: Estos términos tan usados en el mundo académico y político tienen, en su raíz, la palabra «cultura». Esto que nos obliga a hacer una precisión inicial y básica sobre una categoría polisémica como cultura que, a los efectos de nuestros intereses, hace alusión al componente social que, conectando todos los significados transmitidos de generación en generación, justifica y motoriza la existencia de un grupo humano y comprende tanto los sentidos como las prácticas que —en su relación con la naturaleza y con otras culturas— ha seleccionado históricamente y reelabora incesantemente.

Los prefijos multi, pluri e inter, seguidos de la palabra «cultura», refieren la diversidad cultural, las diversas maneras de conceptualizar esa diversidad y su expresión política, esto es, la orientación de las prácticas de gobiernos y pueblos relacionadas con el manejo de la diversidad cultural en la sociedad y sus instituciones sociales, incluyendo la educación.

Siguiendo a Walsh (2005), la multiculturalidad es un término principalmente descriptivo, referido a la multiplicidad de culturas existentes en un espacio local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayor se da en el contexto de países occidentales como Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como los puertorriqueños, chicanos, y los blancos, todos descendientes de otros países principalmente europeos. O en países de Europa donde la inmigración se ha ampliado recientemente y se ha convertido en foco de atención por la problemática que encierra.

En esos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o segregación entre culturas sin aspecto relacional. Además, de describir contextos en los que conviven distintas culturas, desde hace décadas se ha convertido en política de Estado para contener reclamos de respeto a la diferencia. Esta concepción de la multiculturalidad se construye dentro de dos contextos políticos muy distintos.

El primer contexto político se dirige a las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional por programas, tratos y derechos especiales como respuestas a la exclusión: un multiculturalismo fundamentado en algo propio bajo el lema de justicia e igualdad (Walsh, 2005; Diez, 2004).

El segundo contexto político parte de las bases conceptuales del Estado liberal, en el que todos, supuestamente, comparten los mismos derechos. La tolerancia del otro (un cambio solo en el nivel de las actitudes) es considerado como insuficiente para permitir que la sociedad nacional (y monocultural) funcione sin mayor conflicto, problema o resistencia. Pero, además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje del problema multicultural oculta la permanencia de las desigualdades e iniquidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros.

Pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de una región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias.

A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad na-

cional. Aunque la distinción entre lo «multi» y lo «pluri» es sutil y mínima, lo importante es que el primero, «multi» apunta a una colección de culturas singulares con formas de organización social muchas veces yuxtapuestas; mientras el segundo, «pluri», señala la pluralidad entre y dentro de las culturas. Es decir, multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos; mientras pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa (Walsh, 2005; Diez, 2004).

Interculturalidad se refiere, entonces, a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el «otro» pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y capacidad de actuar.

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco del liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

Lo que el actual debate respecto de la interculturalidad parece encerrar son profundos conflictos derivados de posturas y perspectivas político-culturales divergentes, que parecen oscilar entre, por un lado, el intento de naturalización/armonización de las relaciones entre colectivos a través de la matriz dominante del

estado nacional; por el otro, la denuncia sobre el carácter conflictivo de estas relaciones, entendiendo la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural (Walsh, 2002 en Diez).

La interculturalidad como «relación entre culturas» remite a un sin fin de dimensiones en torno «culturas» en contacto, a la definición de límites entre ellas, a la conformación de espacios de intercambio, a la naturaleza de esos intercambios y a la persistencia de esos límites sin que ello signifique la negación del cambio o de la asimilación total en contextos de desigualdad económica y cultural.

Esteban Emilio Mosonyi (2009), lingüista venezolano que se ha convertido en uno de los primeros proponentes de la incorporación del término interculturalidad en la propuesta educativa para los pueblos indígenas de Venezuela, luego asumida por otras naciones de Latinoamérica, plantea que la interculturalidad expresa la forma más democrática de interactuar los pueblos.

El autor define la existencia de una interculturalidad indígena y una interculturalidad criolla y establece la primera como existente en el país hace mucho tiempo, mientras la segunda está pendiente por concretarse. Esta segmentación parece contradecir el carácter recíproco e igualitario dado al término en la definición citada anteriormente, lo que demuestra el carácter de la noción así definida más como idea-fuerza que como categoría para abordar las realidades culturales. Expresa las relaciones de poder y hegemonía que a distintos niveles ponen en juego todos los pueblos en su relación con los otros.

En segunda instancia, vamos a introducir la definición aportada por Omar González Nãñez, otro de los pioneros de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Venezuela: La interculturalidad es una doctrina que tiene entre sus premisas el respeto mutuo entre diversas sociedades en contacto. Es toda una filosofía que persigue erradicar la exclusión de ciertos sectores que comparten

una situación convivencial. Es el reconocimiento del Otro (2009). En el mismo sentido de Esteban Emilio Mosonyi y Omar González Nãñez, hacen énfasis en el respeto por la diversidad de culturas en contacto, lo que presupone la continuidad de los límites de las culturas en y a pesar del contacto. En consecuencia, como una noción que propicia el reconocimiento del «otro», pero sin obviar las relaciones de desigualdad expresadas en el término «exclusión» que deben erradicarse.

Ciertamente estos son los fundamentos comunes en la concepción de la interculturalidad, el reconocimiento del contacto entre culturas y la necesidad de reconocer que el contacto y el intercambio deben hacerse en condiciones de respeto y sin exclusión. Este «Deber Ser» remite, sin duda, a una posición «ética» ante la interculturalidad postulada por algunos filósofos junto a la reflexión de la interculturalidad como posición ante el mundo que implica, además, entre otras cosas, una forma de producir conocimiento, una «razón intercultural» (González Arnaiz, 2002; Pannikar, R., 2002).

Xavier Albó (2002: 95) concibe la interculturalidad referida sobre todo «...a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales». Por otra parte, Albó establece una interculturalidad negativa y otra positiva. La negativa implica una actitud y unas relaciones que llevan a la destrucción de una de las partes, a la disminución o subyugación de una de ellas, o bien a limitar las relaciones por prescindencia y distanciamiento. La positiva va desde la simple tolerancia hasta la actitud de mutuo entendimiento e intercambio que lleva al enriquecimiento cultural de ambas partes.

Asimismo, la interculturalidad no es solo tolerancia, tampoco tiene como meta una nueva identidad mestiza en la que se fusionen y confundan las anteriores identidades. Unas culturas pueden adoptar elementos de las otras, pero la raíz de cada identidad

diferenciada se mantiene, sobre todo, a través de los componentes simbólicos de cada una de tales culturas (Albó, 2002)

2. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: EDUCACIÓN PROPIA, EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Abordada la interculturalidad y sus implicaciones para las sociedades latinoamericanas, corresponde atender su relación con la educación y el sistema educativo de las naciones. Recordemos que educación, en su más amplia acepción, refiere el proceso común a todas las sociedades a través del cual los individuos adquieren conocimiento sobre la(s) culturas(s) en la(s) que se desenvuelve(n) desde su nacimiento: «Cada cultura es portadora de formas de saber-conocer acordes con sus desarrollos y sus particulares formas de vida y de organización productiva» (Molina y Tabares, 2014).

Este proceso se conoce, también, como Educación Propia, es decir, «inherente a toda comunidad humana» que «requiere de procesos de socialización y enculturación realizados por los diversos agentes formativos y sus variados procedimientos entre ellos, los subsistemas de crianza para la transmisión de sus valores socioculturales» (Peralta, 2011).

Hace referencia al proceso particular de transmisión cultural a partir del cual se garantiza la reproducción transgeneracional de la cultura y su continuidad en el tiempo. Por esta vía se transmiten los innumerables saberes, conocimientos y valores que por milenios han caracterizado a los pueblos amerindios, africanos y afrodescendientes, en vías de encontrar el reconocimiento y la salvaguarda que durante siglos se les ha negado. Sin esa antiquísima educación propia no existirían los idiomas indígenas ni se configurarían sus organizaciones sociales y económicas; y lo mismo cabe decir de su rico mundo simbólico y mítico-religioso.

Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En el proceso educativo, entendido en forma general como socialización, interviene también la escuela junto a múltiples fuentes de información sobre diferentes aspectos de la vida en sociedad, en sus diferentes niveles y complejidades. La escuela se ha convertido en la institución educativa hegemónica, cuyo paso obligado desde la infancia ha jugado un papel preponderante en la construcción de los proyectos nacionales y sus fines, para lograr la integración de las sociedades originarias a la sociedad criolla monocultural y monolingüe. En el siglo XIX y parte del XX la continuidad de las misiones, junto al avance de la escolarización del medio rural e indígena, fueron los aspectos privilegiados para lograr la integración del indígena a la vida nacional, proceso demandado por el movimiento indigenista de la época. Todo esto con las evidentes consecuencias impositivas de la cultura dominante, que condujeron a procesos de asimilación y pérdida de elementos culturales primordiales para los pueblos indígenas.

Ese mismo movimiento indígena logrará que en América Latina se impulse una educación bilingüe que, como veremos más adelante, serviría solo de transición hacia la cultura mayoritaria dominante. Posteriormente, la necesidad de impedir la asimilación total de los pueblos indígenas y su desaparición impulsa la propuesta de una educación intercultural bilingüe que apueste al diálogo entre la educación propia y la educación nacional criolla, y permita el fortalecimiento de la diversidad cultural y la continuidad de las culturas indígenas del continente.

3. LATINOAMÉRICA Y LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Perú, Ecuador, Chile, Venezuela, Brasil y Bolivia cuentan con políticas educativas de inclusión de lo indígena, aunque más enfocadas hacia la educación bilingüe e intercultural. Colombia

ha desarrollado una política con una perspectiva etnoeducativa. Ha sido una constante creciente el reconocimiento y la importancia de incluir estrategias de educación intercultural bilingüe en el sistema escolar, pero la participación escolar entre indígenas está fuertemente asociada a la pérdida de sus lenguas. Aunque hay avances en el aspecto educativo, ya que el enfoque de asimilación cultural que prevaleció durante mucho tiempo ha sido abandonado.

En Bolivia, Guatemala, Chile, Venezuela, Ecuador, Perú, Colombia y otros países, se comienzan a respetar las diferencias culturales, las lenguas originarias y el bilingüismo, y se enseña a valorar las diferencias existentes al interior de las sociedades, aunque aún falta por avanzar.

El acceso a la educación, intercultural o no, ha tenido desarrollos importantes en Latinoamérica a pesar de que todavía se mantienen indicadores de exclusión y discriminación aun altos. Estos avances se han fortalecido con leyes de educación novedosas que permiten implementar procesos educativos desde las particularidades étnicas, pero existe distanciamiento entre el planteamiento teórico de las leyes y su implementación real.

La asistencia escolar ha mejorado entre niños y niñas indígenas. Según la CEPAL (2014), el porcentaje de niños y niñas de 6 a 11 años que asiste a la escuela aumentó. Pero hay una dinámica constante en toda Latinoamérica pues la construcción de escuelas y formación de docentes para el área de intercultural bilingüe no ha sido desarrollada consecuentemente, déficit que desmejora la posibilidad de construir un proceso educativo desde la diversidad.

4.FUNDAMENTOS SOCIOJURÍDICOS EN VENEZUELA

En Venezuela tenemos una serie de luchas que han generado una

política concreta en Educación Intercultural Bilingüe. Esta progresividad en las leyes la podemos apreciar desde los años 70 del siglo XX.

Instrumento jurídico	Garantías
Decreto N° 283 (1979).	Aplicación de la educación intercultural bilingüe en planteles indígenas.
Ley Orgánica de Educación (1980).	Preservación de los valores culturales.
Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986).	Aplicación de la Educación intercultural bilingüe.
Resolución N° 83 (1982).	Uso de los idiomas indígenas en los planteles de Educación Intercultural Bilingüe.
Convenio OIT nro. 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989).	Garantías para los pueblos indígenas en los distintos ámbitos sociales.
Decreto N° 476 (1992) de la Gobernación del Zulia.	Utilización y difusión del idioma wayuu.
Resolución N° 954 (1993).	Educación intercultural bilingüe desde el Preescolar.
Constitución de 1999.	Beneficios para los indígenas y prerrogativas en lo relativo a lo pluricultural.
Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI, 2005).	Todo lo relativo al reconocimiento de sus características socioculturales.
Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas (2007)	Reconocer, preservar y fortalecer las instituciones propias, sus culturas, tradiciones e identidad
Ley de Idiomas Indígenas (2008)	Reconocer, revitalizar y promover los idiomas indígenas
Ley Orgánica de Educación (2009)	Transversalización de la Educación intercultural las características
Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas (2009)	Reconocimiento, promoción y proyectos del Patrimonio Cultural de los pueblos indígenas

5. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN VENEZUELA

El 21 de septiembre de 1979 se publica el Decreto presidencial N° 283 mediante el cual se implanta, de forma gradual, el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en zonas habitadas por indígenas. Este régimen debería estar adaptado, en su diseño, a las características socioculturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional.

En el decreto se indica, además, que la selección de los materiales didácticos y la elaboración de normas de funcionamiento deben hacerse considerando los patrones culturales, el ritmo de vida y las condiciones ambientales propias de cada comunidad. Así como la formación docente debe estar en función de las necesidades de esta modalidad educativa (Decreto 283, en Ortín, 1985).

La implantación definitiva de un proyecto educativo nacional intercultural bilingüe tuvo como antecedentes las siguientes experiencias:

A. Proyecto experimental de promoción y educación intercultural bilingüe realizado en la Universidad del Zulia, en el que se inicia la elaboración de textos interculturales bilingües para los wayuu en 1975.

B. Intento de Diseño Curricular Intercultural Bilingüe, plan para la formación de maestros interculturales bilingües y materiales educativos para los warao del territorio federal Delta Amacuro (OMAFIME-1977).

C. Escuela Normal Indígena de Yaguasirú - Estado Zulia (1978-80) Proyecto Intercultural Bilingüe. Etnia Guajira. Fundación Arte y Vida - M.E. Yaguasirú (1978-80).

D. Radio Educativa del Sur (1978).

E. Programa de Profesionalización de Maestros Indígenas -

Centro de Capacitación Docente El Mácaro (1979).

F. Pre-escolar Indígena del Barrio Catatumbo – Estado Zulia (1979).

G. Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe Yanomami - Misión Salesiana. Alto Orinoco (1977).

Es en 1981 cuando se dan los primeros pasos administrativos necesarios para la implementación del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB). Horacio Biord Castillo (1988) menciona algunos de sus resultados concretos:

A. Elaboración de un Manual Normativo que contiene los lineamientos filosóficos del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB).

B. Un informe sobre la caracterización fonológica de las lenguas indígenas de los grupos seleccionados para la primera etapa de implementación del decreto, del cual se derivaron alfabetos oficializados por el Ministerio de Educación, en marzo de 1982.

C. Libros de lectura en lenguas indígenas.

D. Programas de estudios diferenciados.

E. Un convenio con una fundación privada para la elaboración de manuales escolares bilingües sobre las culturas indígenas que sirvieran de textos guía para el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB). Durante el año escolar 1982-1983 se incorporó el primer grado de Educación Primaria o Básica al nuevo régimen y durante el año escolar 1983-1984, el segundo grado. A partir de 1984, tras un cambio de gobierno, al parecer se paralizó el programa (Biord Castillo, 1988: 65).

En 1998, veinte años después del decreto 283, el REIB es relanzado en el ámbito nacional, para lo cual se realizó una evaluación del proyecto original, constatándose que los principales problemas detectados en la aplicación del REIB han sido:

A. La dependencia de las comunidades hacia personas exter-

nas a ellas.

B. La falta de liderazgo y de experiencia en las actividades participativas.

C. La inhabilidad de producir el cambio estructural en un contexto en el que hay una falta de tradición que dé apoyo a las luchas populares o a los movimientos culturales.

D. Las presiones de los familiares, quienes desean que sus hijos aprendan castellano.

E. La dependencia de individuos, pues no existe una política del Estado (Ministerio de Educación, 1998).

A partir de una consulta nacional realizada con la finalidad de evaluar la aplicación del REIB se establecieron tres áreas de intervención prioritarias:

A. Diseño curricular, con el subproyecto idioma indígena.

B. Capacitación y Formación del Docente Indígena.

C. Elaboración de materiales Pedagógicos para la enseñanza.

Este documento enfoca su diagnóstico hacia la necesidad de formar y capacitar a los docentes y propone, entre otras cosas, combinar las técnicas pedagógicas de la educación formal con las prácticas pedagógicas indígenas. De allí que el Proyecto de Relanzamiento y Optimización de la Educación Intercultural Bilingüe (PRO-EIB) se propuso elaborar, para cada pueblo, una Guía Pedagógica Indígena para la Educación Intercultural Bilingüe.

El Proyecto de Relanzamiento plantea que «la condición intercultural señala que la educación indígena debe fundamentarse en la filosofía y en los objetivos de las propias culturas indígenas, además de los que rigen la cultura nacional y universal; con una ponderación convenientemente balanceada de los elementos culturales tradicionales integrados a los elementos de la cultura nacional. Sin embargo, tal integración debe ser gradual y sistemática en su concepción y proceso, que implique el conocimiento de la sociedad no indígena de la diversidad cultural» (Croes, sf).

Entre los lineamientos para la elaboración del plan estratégico del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en su programa de relanzamiento y optimización de 1998 (PRO-REIB) se encuentran, con relación a la capacitación docente, las siguientes acciones a corto, mediano y largo plazo.

A corto plazo:

A. Hacer un diagnóstico amplio de los docentes de las escuelas en comunidades indígenas.

B. Realizar acciones de capacitación en didáctica del REIB y en lingüística simplificada.

C. Evaluar los planes de formación de los docentes indígenas de las universidades nacionales.

D. Establecer un Plan Nacional de Formación y Capacitación de Docentes Indígenas.

E. Propiciar la creación de grupos regionales y/o locales de docentes indígenas con la finalidad de estimular su reflexión y formación, así como el intercambio de ideas y de experiencias.

F. Evaluar la especialidad en docencia intercultural impartida en la UPEL.

A mediano plazo:

A. Iniciar el Plan Nacional de Formación y Capacitación de Docentes Indígenas.

B. Diseñar el perfil de los egresados de la especialidad de Docencia Intercultural para ser sugerido a los institutos pedagógicos y escuelas de educación de las universidades nacionales.

C. Proponer otras alternativas de formación universitaria en la carrera de educación.

A largo plazo:

A. Hacer una fundamentación para la apertura de un postgrado en Educación Intercultural (Dirección de Asuntos Indígenas, 1998).

A partir de la promulgación de la Constitución de 1999, en Venezuela se creó la Dirección de Educación Indígena, se reconoce carácter de modalidad educativa a la educación intercultural bilingüe y se crea el Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas, lo que ha favorecido la instauración de un basamento institucional y legal que podría permitir la instauración de cambios orientados por los actores indígenas.

En reuniones realizadas en 2003 y 2004 con la finalidad de discutir nuevamente un plan nacional de aplicación de la EIB en Venezuela, Luis Enrique López, Coordinador del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (POEEIB-Andes), presentaba las «Lecciones aprendidas de más de 30 años de experiencia de aplicación de EIB en 17 países de América Latina». Se trata del planteamiento de seis condiciones básicas que debe cumplir cualquier programa de EIB:

A. Territorialidad: Partir del territorio ancestral como base para la reproducción cultural de los pueblos indígenas.

B. Intersectorialidad: Se trata de hacer una educación desde y para la vida, buscar nexos con todos los ámbitos de la vida del grupo.

C. Interdisciplinariedad: Concurrencia de distintos campos del saber como la lingüística, la sociología, la pedagogía, la antropología, evitando el excesivo peso que se le ha dado a lo lingüístico, por ejemplo.

D. Complementariedad entre lo indígena y lo no indígena, entre lo propio y lo ajeno, buscando un espacio de diálogo en la educación.

E. Vinculación entre educación formal y no formal: establecer alianzas con otros programas de educación.

F. Cobertura y calidad: Por ser zonas pobres, la educación indígena generalmente carece de calidad y son las zonas de mayor rezago educativo, mayor repetición, mayor deserción y de desmedro de las niñas sobre los niños. También existen problemas

de cobertura.

El análisis de fortalezas y debilidades apunta hacia un recorrido por hacer en cuanto a la normativa y su aplicación, la formación de recursos humanos, currículo y materiales, el involucramiento comunitario y la planificación idiomática.

En 2005 se aprueba La Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas, que en su artículo 8 establece que los indígenas que habitan en zonas urbanas tienen los mismos derechos que los indígenas que habitan en su hábitat y tierras, por lo que podrán solicitar atención para recibir educación intercultural bilingüe, entre otros beneficios.

Y en el título IV, denominado «De la Educación y la Cultura», en el que se incluye la educación propia de acuerdo a los sistemas de socialización de cada cultura y el régimen de educación intercultural bilingüe, entendido como régimen específico a implantar en todos los niveles y modalidades del sistema educativo para los pueblos indígenas, y orientado a favorecer la interculturalidad y a satisfacer las necesidades individuales y colectivas de los pueblos y comunidades indígenas.

En los artículos 74 a 85 de este título, se especifica lo correspondiente a: las obligaciones del Estado en torno a:

- A. Planes y programas para cada pueblo o comunidad-
- B. Uniformidad gramatical de sus escrituras.
- C. Revitalización de idiomas que se creían extinguidos.
- D. Formación de docentes expertos en EIB.
- E. Ajuste del calendario escolar de acuerdo a los ritmos de vida de las comunidades.
- F. Infraestructura adecuada.
- G. Creación de bibliotecas.
- H. Producción de materiales didácticos.
- I. Gratuidad de la educación (Ley Orgánica de Educación, 2005).

En 2013 se realizó una evaluación exploratoria en la realización de 36 entrevistas a docentes pertenecientes a los pueblos indígenas wayú y añú y a tres funcionarios que trabajan en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Estado Zulia.

La entrevista se realizó a partir de un cuestionario estructurado con preguntas abiertas que nos permitió un primer acercamiento a algunos de los puntos centrales en la comprensión de la Educación Intercultural Bilingüe por parte de los docentes que trabajan en esta área.

Los aspectos explorados fueron las fortalezas y debilidades de la Educación Intercultural Bilingüe en el Estado Zulia tomando en cuenta la planificación lingüística, el uso de los idiomas indígenas en el aula, la formación de los maestros, el uso de tecnologías en el aula, las estrategias pedagógicas utilizadas y la percepción del futuro de la EIB en el Zulia.

Los maestros entrevistados laboran en contextos wayú (30) y añú (6), mayoritariamente mujeres, de los cuales el 70% tiene entre 1 a 10 años de servicio y el 70% posee estudios de licenciatura. Los entrevistados corresponden a 21 escuelas con una cobertura aproximada de 9.467 niños y niñas que, según el reporte hecho por los maestros entrevistados, son wayuu, añú, criollos, afrodescendientes y extranjeros (colombianos).

6. INVERSIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, INFRAESTRUCTURA Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES.

Lo que observamos en Venezuela es la poca correspondencia del desarrollo educativo con la realidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

A pesar de las luchas y esfuerzos de los pueblos indígenas todavía encontramos deficiencias en materia de infraestructura y dotación de implementos educativos para la educación de los

pueblos indígenas. Es innegable que se ha avanzado en algunos aspectos, pero persisten problemáticas del pasado. La no pertinencia en formación y capacitación docentes. Docentes mal remunerados y en calidad de irregulares. La baja cobertura e ineficiencia del sistema educativo formal, aunado a las limitaciones de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. Pero independientemente de las problemáticas de la educación para los indígenas, hay un estamento jurídico que sostiene la lucha para mayor inversión en educación intercultural, infraestructura y formación de docentes. Aspectos positivos que, sin embargo, siguen siendo insuficientes. En la actualidad la crisis económica y política que se ha generado por diferentes factores ha sumido la educación, en general, en una situación insostenible. Para los pueblos indígenas es aún más cuesta arriba mantener los planes interculturales en las escuelas. Pero las luchas continúan por implementar y fortalecer definitivamente una educación desde parámetros interculturales.

7. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS: PROGRAMAS, CURRÍCULO, TEXTOS ESCOLARES

En Venezuela la creación de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente del Ministerio de Educación, ha fortalecido lo educativo en las poblaciones indígenas del país. En cuanto a los materiales de Educación Intercultural Bilingüe se mantienen debilidades al no concretar una propuesta de textos escolares, programas y currículos desde y para la diversidad de pueblos indígenas. La investigación tampoco es incentivada desde los centros educativos, por ello los docentes se transforman en dadores de clase sin incidencia social.

En cuanto a la Protección de los Idiomas de los Grupos Étnicos, en Venezuela se han propiciado proyectos para revitalizar y mantener los idiomas indígenas. Tal es el caso de los «Nichos Lingüísticos» que se aplican en Venezuela desde los años 70 del

siglo XX.

A pesar de la constitución del PEPI (Proyecto Educativo para los Pueblos Indígenas), su difusión aplicación y desarrollo no ha tenido el despliegue necesario para su consolidación.

En Venezuela la educación intercultural no se expresan en el currículo nacional. A pesar de que las leyes establecen la modalidad a ser desarrollada por los pueblos indígenas, no hay visión de conjunto en cuanto a la estructura curricular a desarrollar. Deben responder a los requerimientos de la institución escolar oficial y, por el otro, deben satisfacer las exigencias de las comunidades. Allí se da un claro enfrentamiento entre «lo propio» y «lo oficial».

En Venezuela 2016- 2017 comienza una discusión para generar las propuestas para un currículo desde la interculturalidad bajo la propuesta de «Orientaciones Generales para la Construcción del Currículo de la EIB en el marco de la transformación curricular del Sistema Educativo Venezolano». Propuesta para ser discutida por los pueblos indígenas que genera expectativas y dinámicas de organización para desarrollar un planteamiento curricular para cada etnia del país. En este caso esto podría conciliar los elementos de «lo propio» y «lo oficial» en un currículo flexible y adaptado la realidad indígena.

8. HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LO PLURICULTURAL: EL RECONOCIMIENTO DE LOS MÚLTIPLES OTROS EN LA CONVIVENCIA COTIDIANA, LA APERTURA INTERCULTURAL, EL PLURILINGÜISMO Y LA EIB DE DOBLE VÍA

El actual estado de cosas se hace necesario ir más allá de la proclamación de principios y del reconocimiento de una realidad intercultural. Hay que deslizarse hacia la construcción de una política pluricultural, tarea que debe ser emprendida con el

conjunto societario y avalado y fortalecido por las instituciones del Estado-nación.

Todo el alcance del marco legal vigente permite esta posibilidad, pero no es lo fundamental. Aquí lo decisivo es la lucha por la convivencia en diversidad y reconociendo las diferencias. El tránsito hacia un modelo educativo desde lo pluricultural para toda la sociedad es el camino para el diálogo plurilingüe. De resto serán criterios y propuestas aisladas centradas en la unidireccionalidad. La constitución de un sistema educativo que contemple la amalgama de culturas y el mestizaje que se ha producido es esencial para concretar ciudadanos con plena conciencia y alejados de la discriminación y el racismo.

Lograr esto implica dos grandes perspectivas o aristas para reorientar el proceso. Uno se encuentra en las sociedades mayoritarias, representadas principalmente en las políticas nacionales, en las estructuras de los estados – nación que siguen mirando el desarrollo de mecanismos, actitudes y aptitudes de interculturalidad como un requisito casi exclusivo de los miembros de pueblos indígenas, en este sentido como hemos visto a lo largo del recorrido histórico realizado sobre el desarrollo e implementación de una educación diferenciada para pueblos indígenas las acciones se han centrado en ir cediendo, muchas veces producto de la presión ejercida por las propias organizaciones indígenas y sus aliados, espacios para la introducción de contenidos, herramientas y algunas dinámicas provenientes de la educación propia, pero siempre conservando el control sobre la estructura general que soporta el propio hecho educativo.

Desde esta perspectiva son muy pocos los cuestionamientos y cambios relacionados, por ejemplo con las cualidades de los agentes productores/transmisores y objetos del conocimiento que entran en juego en el hecho educativo, es necesario reflexionar y actuar en función de reconocer que existen diferentes vías para la producción, transmisión y adquisición del conocimiento, que

mientras en la sociedades de origen occidental la tendencia es a considerar y valorar al agente productor/transmisor desde una perspectiva individual, en los pueblos indígenas, por lo menos con los que hemos trabajado, la tendencia es a lo colectivo, así mismo, la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, implica con mayor significancia la acción sobre el espacio - tiempo, el estar y el lidiar. El tiempo es elemento fundamental, es un proceso, no solo porque pasa de una generación a otra, sino porque el tiempo, las circunstancias, dirán lo que es necesario ir aprendiendo.

De esta manera, el contexto de conocimiento es siempre la comunidad –el colectivo, en un espacio – tiempo concreto donde se vive– existe, es decir, tampoco existe una separación o delimitación entre contexto escolar y sociedad o grupo social en relación con la cual la generación de conocimientos adquiere sentido social. Dado este “desconocimiento” la EIB hasta ahora ha conservado fuertes estructuras relacionadas con los procesos temporales (horarios, ciclos) y con las formas de organización del saber (materias, asignaturas, docente – alumno) que han oprimido la posibilidades de incorporar y legitimar la visión – enfoque de la educación propia al sistema educativo formal.

La otra arista tiene que ver con los propios pueblos indígenas como unidad socio- política que se plantea un sistema de producción, adquisición y transmisión del saber; en este caso la participación de una relaciones interétnicas en condiciones asimétricas, la valoración que se hace del hecho educativo formal dentro de las comunidades ha desarrollado dentro de los grupos étnicos un fraccionamiento significativo sobre las concepciones y dinámicas a implementar para alcanzar una educación desde lo pluricultural; aquí hay que mencionar que en la experiencia cotidiana con las comunidades hemos conocido experiencias significativas e innovadoras que se quedaron atrapadas en una sola comunidad – escuela por conflictos políticos entre los mimos

miembros del pueblo indígena en cuestión. Así mismo, se ha evidenciado el rechazo a propuestas colectiva por parte de algunos sectores y líderes que obstaculizan el desarrollo de las iniciativas más por razones de enfrentamientos intragrupos que por un debate teórico metodológico fundado en convicciones sobre la realidad del grupo y de sus procesos educativos.

En este sentido, la realidad en relación con los procesos educativos en los grupos con mayor capacidad de negociación con la sociedad mayoritaria ha sido un desplazamiento de los flujos de construcción colectiva hacia flujos de construcción estratificada, vale decir, las formas de construcción de las propuesta educativas se desplazan desde las configuraciones propias a las configuraciones de sociedades estratificadas (con estado); guiado por intereses individuales o de pequeños grupos que subyugan el interés colectivo.

También habría que sumar aquí, las cualidades de las relaciones que se establecen entre los diferentes pueblos indígenas en función de aportar para transformar la disposición de la sociedad mayoritaria en las estructuras y concepciones sobre el hecho educativo formal, así como la posibilidades de que cada pueblo construya sus propias vías, este ha sido un tema poco trabajado y constituye uno de los restos pendientes por abordar. Por ahora es posible señalar que aun cuando existen experiencias de trabajo y propuestas inter-etnias, la competencia por espacios de poder en las instancias nacionales ha prevalecido sobre las dinámicas de cooperación entre pueblos que como minorías requieren la construcción de espacios de lucha comunes.

Es a partir de los avances en estos dos ámbitos que será posible construir nuevas vías, más recíprocas y con mayor amplitud, que permitan superar los escollos que han impedido el desarrollo pleno de un modelo educativo en el cual se dé de manera efectiva el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia cotidiana, la apertura intercultural, el plurilingüismo y la EIB de

doble vía.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN PUENTES, Johnny y Fernández Soto, Zaidy (2018) La educación intercultural como experiencia en la descolonización de los saberes Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. 11(1): 77-91. Recuperado de <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>
- ALARCÓN PUENTES, Johnny; Leal, Morelva; Carmen, Paz y Zaidy, Fernández (2009) Las sociedades indígenas en Venezuela: balances y perspectivas, 1999-2009. Diez Años de Revolución en Venezuela. Argentina: MAIPUE.
- ALBÓ, Xavier. (2002) Iguales aunque Diferentes. Cuadernos de Investigación. Bolivia: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- BIORD, Horacio. (1988) La educación intercultural bilingüe en Venezuela: cao Kari'ña. Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina. (II: 63-84), Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- CEPAL (2014) Los pueblos indígenas en América Latina. CEPAL/Naciones Unidas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453, Caracas, viernes 24 de marzo del 2000.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453, Caracas, viernes 24 de marzo del 2000.
- CROES, Gabriela y otros. (S/F.) Metodología aplicada para la elaboración de la guía pedagógica en los pueblos indígenas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección de asuntos Indígenas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453, Caracas, viernes 24 de marzo del 2000.
- Decreto 283. Gaceta Oficial de la República de Venezuela. N° 31.825. 1979. Recuperado de <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>
- Díaz POLANCO, Héctor (2013) Elogio de la diversidad. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- DIEZ, María Laura. (2004) Reflexiones en torno a la interculturalidad.

- En: Cuadernos de Antropología Social. 9:191-213 Recuperado de www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a12.pdf
- GONZÁLEZ ARNAIZ, G. [coord.] (2002) El discurso Intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural. Madrid, España: Biblioteca Nueva S.L.
- GONZÁLEZ ÑAÑEZ, Omar. (1997) La Educación Intercultural Bilingüe: derechos lingüísticos y exclusión étnica en las etnias de Amazonas, Venezuela. Ponencia presentada en el 1er Encuentro de Intercambio de Experiencias y Modalidades de Atención Bibliotecaria a Poblaciones Indígenas, Rurales dispersas y urbanas excluidas, en la región Amazónica. Puerto Ayacucho. Venezuela.
- GONZÁLEZ ÑAÑEZ, Omar (1999) Extinción de las lenguas indígenas venezolanas: perspectivas de su revitalización lingüística para el siglo XXI. Boletín Antropológico. 47:25-56.
- GONZÁLEZ ÑAÑEZ, Omar (2003) Educación Propia o Indígena: perspectivas de su pertinencia en tiempos de diversidad y pluriculturalidad en la República Bolivariana de Venezuela. Tercer congreso universitario de Etnoeducación. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José Caldas.
- GONZÁLEZ ÑAÑEZ, Omar (2014) Características de la EIB y de la educación propia. Ponencia presentada en el Congreso de Educación Intercultural Bilingüe. Caracas, Venezuela: ULA-UCV-MPPE.
- GONZÁLEZ ÑAÑEZ, Omar. (2009) Interculturalidad y ciudadanía. Los pueblos indígenas de Venezuela: excluidos originarios. Anuario GRHIAL. 3:120-132. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30873/1/articulo3.pdf>
- LEAL JEREZ, Morelva. (2004) Educación Intercultural Bilingüe y revitalización en los años de la laguna de Sinamaica. Reflexiones y Propuestas. Trabajo de Ascenso. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Ley de Demarcación y Garantía de Hábitat y Tierras de los Pueblos Indígenas. Gaceta Oficial N° 31118 del 1 de enero de 2001
- Ley de Idiomas Indígenas. Gaceta Oficial N° 38.981, Caracas 28 de julio de 2008.
- Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas.

- Gaceta Oficial N° 39115, Caracas 6 de diciembre de 2009.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 2.635, Caracas, lunes 28 de julio de 1980.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.929, Caracas 15 de agosto de 2009.
- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas. Gaceta Oficial N° 38.344 del 27 de diciembre de 2005. Caracas.
- Ministerio de Educación/Dirección de Asuntos Indígenas. (1998) Régimen de Educación Intercultural Bilingüe: diagnósticos y propuestas. 1998-2008., Caracas, Venezuela: Editorial Pre-textos.
- MOLINA BEDOYA, Víctor y José Tabares Fernández. (2014) Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia”. Polis, Revista Latinoamericana. 13 (38):149-172.
- MORENO, Darío. (2010) Educación intercultural bilingüe: Una propuesta educativa en Venezuela. Innovación Educativa. 10 (50):31-41.
- MOSONYI, Esteban. (2005) En Defensa de la multiculturalidad: nuestra diversidad lingüística indígena y vernácula. Revista Question. 10 (2):25-28
- MOSONYI, Esteban. (2007) Los nichos lingüístico –culturales: propuesta generalizadora para la preschoolización indígena intercultural En: Meneses, Lino. et al. (eds.) Lecturas Antropológicas de Venezuela. Mérida, Venezuela: Consejo Nacional de la Cultura (CONAC), Universidad de los Andes, Museo Arqueológico Gonzalo Rincón Gutiérrez.
- MOSONYI, Esteban. (2009) Una mirada múltiple sobre la interculturalidad y la diversidad. Cuadernos del GIECAL, N° 4. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- MOSONYI, Esteban Emilio. (2006) Aspectos de la Génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de Venezuela. Caracas, Venezuela: Ministerio de Educación. Vice-rectorado de asuntos Educativos.
- Organización de Naciones Unidas. 2007. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). 1989. Convenio 169.
- ORTIN DE MEDINA, Nevi 1(985) La Escuela primaria y el indígena

- en Venezuela. Una aproximación al estudio de su microsistema. Caso guajiro. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- PANNIKAR, Raimon. 2002. La interpelación intercultural. En: GONZÁLEZ, Graciano (coord.) El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural. Madrid. Biblioteca Nueva.
- PERALTA, Victoria. (2011) El desarrollo de programas para la atención de la primera infancia de comunidades indígenas en Latinoamérica. Algunas lecciones aprendidas. *Identidad*. 2:13-20
- UNESCO. (2006) Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural. UNESCO. Paris.
- WALSH, Catherine (2005) La interculturalidad en la educación. UNICEF y Gobierno del Perú. Recuperado de https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/perueducacion_interculturalidad.pdf
- WALSH, Catherine (2012) Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visao Global* 1-2:61-74.