

Educación intercultural en Venezuela: Transverzalizar, derechos humanos, formación ciudadana o utopía

Yanitza Lolaneyra Albarrán¹

RESUMEN

El presente trata los orígenes y el proceso de la Educación Intercultural en Venezuela, desde 1979 cuando se imparte por el MPPPE hasta 2014-2015, años de aplicación y resultados de la *Consulta Nacional por la Calidad de la Educación*. Dicha modalidad educativa se ha dedicado exclusivamente hacia los pueblos indígenas con lengua materna, pues hasta el presente no ha estado metódicamente dirigida a la población criolla. Se considera que la forma de aplicación en el subsistema de básica incrementa la mirada de separación de las culturas, evitando entonces la interrelación y el diálogo circular entre las mismas. Finalmente se explora cuál es el desafío en la actualidad: Transversalizarla, derechos humanos, formación ciudadana o utopía.

Palabras clave: educación, interculturalidad, utopía

Intercultural education in Venezuela: Mainstream, human rights, civic education or Utopia

ABSTRACT

This summary discuss the origins and process of Intercultural education in Venezuela, since 1979 when it is taught by the MPPPE through 2014-2015, years of implementation and results of the *National Consultation for the Quality of Education*. This educational modality has devoted exclusively to indigenous peoples with mother tongue, because up to the present has not been methodically directed to the “criolla” population. It is considered that the form of application in the basic subsystem increases the gaze of separation of cultures,

¹ Docente UNATUR Núcleo Hotel Escuela. Investigadora VALEC-ULA, Mérida – Venezuela. Correo: yanitlr@gmail.com

then avoiding the interrelation and circular dialogue between them. Finally, it explores what is the challenge today: mainstreaming, human rights, civic education or utopia.

Key words: education, interculturality, utopia

*Toda cultura humana posee en el fondo una lógica sencilla
Y de claro contenido vivencial, hecha a la medida del ser humano;
Si nos acercamos a ella con criterios mecánicos y deshumanizados,
Sólo nos tropezaremos con otros niveles de la realidad, ajenos a la
cultura*
Mosonyi, 2006

Introducción

Es Venezuela el primer país en Nuestra América de “discusión, aplicación y bases teóricas del concepto *Interculturación*” (Mosonyi, 2006a: 199; González, 2014), con los teóricos -antropólogos lingüistas- Esteban Emilio Mosonyi² y Omar González Ñañez³ (Mosonyi y González, 1974); el concepto propuesto es “una relación de contacto armónica, horizontal, no impositivo sino respetuoso de la pluralidad entre dos o más configuraciones socioculturales, las cuales constituyen por igual patrimonios del país y por ende de la humanidad entera” (Mosonyi, 2006b: 200).

Su intención ha sido superar una educación *etnocida y sesgada* que sólo preparaba al indígena para recibir enseñanza en la lengua y cultura *hispano* dominante y se le transmitían conocimientos de esa sociedad mediante programas de educación occidental (González, 2014). La propuesta es de una educación intercultural bilingüe que se levanta además contra el *biculturalismo*⁴, en defensa de los idiomas originarios y la cultura de los pueblos indígenas.

El *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe* luego del *Decreto N° 283 en 1979* del Ministerio de Educación, nace “por el ejecutivo nacional como política linguoeducativa y de implementación gradual” (Ramírez, 2010: 65; Mosonyi, 2009). En las páginas siguientes se presenta desde los orígenes en la

² En el libro: *El Indígena Venezolano en pos de su Liberación Definitiva*. E. Mosonyi, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1975.

³ Tema tratado en la extensa literatura publicado por el autor y recogida en la Ponencia para el *Encuentro Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Dirección de Educación Intercultural, en Caracas, 29 y 30 de Octubre 2014.

⁴ Propuesta de Norteamérica y México (Mosonyi, 2006a).

década de los años 80', momento de aplicación del decreto hasta el presente; interesa presentar que ha ocurrido y que sigue pasando con esta propuesta educativa, social y liberadora, planteada hace cerca de 35 años.

Panorama de la educación en Venezuela

Se inicia por contextualizar que ha acontecido en el sistema educativo en Venezuela, el cual, ha estado marcado por planes educativos, reformas y actualmente consultas, todo con el objetivo de transformar la sociedad a través de la educación de sus ciudadanos. Para Ortega y Sánchez (2006) desde los años 60' hasta los inicios de los 80' la educación en Venezuela, se caracterizó por la expansión, popularización, acceso de todas las clases sociales, inversión en construcciones escolares y dotación, además de la preparación masiva de docentes.

A partir de los años 80' se aplicaron en el país reformas educativas a nivel de Primaria, el objetivo era la transformación en relación a las estrategias y los valores en cuanto a lo pedagógico. Los cuales, según los autores, han llevado desde el comienzo a: *improvisación, visión cortoplacista, inadecuada capacitación docente, entre otras*. Esto ha ocasionado que constantemente se esté entre el ensayo y el error, procesos inestables e inacabados, con lo más delicado que tiene una nación, como es el sistema educativo.

Lo aplicado para esa década con el *Decreto N° 646* del 13 de junio de 1980 y la *Ley Orgánica de Educación* del 26 de julio de 1981⁵ es: propagar por el país la Educación Básica como el segundo nivel del sistema educativo para niños de 8 a 10 años. Para mediados de los 90' el Estado se plantea de nuevo una reforma curricular, igualmente en el nivel de Educación Básica⁶, centrado en la incorporación de los ejes transversales como elementos de integración, planificación globalizada a través de proyectos pedagógicos, evaluación centrada en el enfoque cualitativo, el currículo regional representado en un 20%, para responder a las necesidades particulares de cada entidad federal (Sánchez y Ortega, 2006).

Después del proceso histórico vivido en 1999 con la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la cual, desde el preámbulo hasta el desarrollo de todo su articulado plasma la sociedad mul-

⁵ Esto bajo la Constitución de 1971 que solo destaca el Artículo 77 hacia los pueblos indígenas y su mención es para aplicar la asimilación, bajo el principio etnocida de eliminación y no reconocimiento de la diversidad cultural siempre presente en Venezuela.

⁶ El contexto social era de altos índices de inflación, devaluación de la moneda, incremento de la deuda externa, aumento de la corrupción (Sánchez y Ortega, 2006), desempleo, incredulidad hacia los partidos políticos existentes y protestas en las calles.

tiétnica, pluricultural, plurilingüe y el principio de interculturalidad, todo esto junto al ascenso en el poder del Comandante Hugo Chávez, un líder con visión patriota, forjada en las raíces de libertad, igualdad y respeto a la diversidad cultural, se crea para dicho año el proyecto de Escuelas Bolivarianas, como política educativa nacional, basado en los principios de solidaridad, trabajo colectivo y la co-responsabilidad en el tema entre la sociedad y el Estado.

Se caracteriza por la cobertura escolar, en cuanto, se establece la jornada escolar completa o turno integral, la creación del Programa de Alimentación Escolar, conocido como PAE; entre sus objetivos está el garantizar que a los niños, niñas y jóvenes venezolanos(as) tengan la igualdad de oportunidades educativas, para que sean capaces de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar críticamente, y capaces de utilizar estas habilidades y competencias para promover la justicia y la inclusión social (Sánchez y Ortega, 2006); en la actualidad se ha dotado a las instituciones educativas de laptop, denominadas *canaimitas* y de la Colección de Libros Bicentenario en el nivel Básica y Media.

La nueva *Ley Orgánica de Educación* está basada en la filosofía del “respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos, (...) lo pluricultural, multiétnico, intercultural y plurilingüe, (...) la educación intercultural bilingüe indígena, (...) intercambio de experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, indígenas y afrodescendientes, (...) el respeto a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, (...) lucha contra la exclusión, el racismo y toda forma de discriminación, (...) y finalmente señala que la educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes” (LOE, 2009).

Para marzo 2014 se da inicio a la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, el MPPE convoca a la sociedad toda a la participación para la discusión, con el fin de conocer los diversos enfoques que se tiene, en cuanto a la *educación que tenemos y la que queremos* en el país. Para “la construcción de una sociedad igualitaria, libre, plural, solidaria, participativa y profundamente democrática” (MPPE, 2014); para tales fines, se generó una organización del evento nacional, asentándola en cada uno de los municipios del territorio nacional, dirigido por el Jefe Municipal designado previamente por las Zonas Educativas estatales, éste a su vez conformaba un equipo municipal, que era réplica en cada una de las instituciones presentes en su jurisdicción, el cual, consta de las siguientes

comisiones: Sistematización, Logística, Facilitadores, Supervisores, Fuerza Bolivariana y Registro Audiovisual; las mismas, eran replicadas a nivel estadual y nacional. Los principios que las regían eran: *la participación, la integridad, la transparencia y la corresponsabilidad*. El marco ético y legal en que se fundamenta es:

- 1) *La educación es un proceso social que dura a lo largo de toda la vida;*
- 2) *Es un derecho humano inalienable y un deber del Estado garantizarlo como un todo orgánico contenido en múltiples niveles y modalidades, por lo tanto asume la rectoría en los procesos de definición, organización, ejecución y supervisión de las políticas educativas del país;*
- 3) *La educación es pública, obligatoria, laica, y gratuita en todos sus niveles;*
- 4) *La educación está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad;*
- 5) *Son principios de la educación la democracia participativa, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas, la formación para la independencia, la defensa de la soberanía, la formación en una cultura de paz, la justicia social, el respeto por los derechos humanos, la equidad de género y la inclusión, la sustentabilidad del desarrollo, el fortalecimiento a la identidad nacional, la lealtad a la Patria y la integración latinoamericana y caribeña (MPPE, 2014).*

Con el fin de focalizar la discusión se plantearon 10 temas:

- Objetivos y características de la educación básica.*
- Perfil integral de las y los egresados de la educación básica.*
- Ejes integradores y áreas de aprendizaje de la educación básica.*
- La organización y la cultura escolar en sus diferentes niveles y modalidades.*
- El desempeño institucional y las buenas prácticas educativas.*
- Las prácticas de supervisión, seguimiento sobre los procesos educativos.*
- La carrera profesional de las y los trabajadores académicos y de apoyo.*
- La importancia de la vinculación de los centros educativos con la comunidad.*
- La participación de la familia, la comunidad, los niños, niñas y adolescentes en la gestión educativa.*
- Educación, sociedad y trabajo en lógica de educación permanente. (MPPE, 2014).*

La metodología para celebrar la consulta se diseña en fases: “la *consulta concentrada* que se hizo a partir de encuentros temáticos, municipales, estaduais y nacionales con sectores específicos; y la *consulta difusa*, que se realizó a través de: foros, preguntas estructuradas en páginas web, recepción de opiniones en buzones itinerantes y llamadas telefónicas” (MPPE, 2014). Los sectores a ser consultados fueron:

Educadores de todos los niveles, escuelas universitarias de educación, trabajadores académicos y de apoyo de la educación básica, jefes de las zonas educativas, directores de escuelas, padres, madres, representantes, gremios, asociaciones privadas dedicadas a la educación, movimientos sociales cuyas prácticas están asociadas a la educación, comunidades indígenas, mujeres, afrodescendientes, campesinas, pescadores, personas con diversidad funcional y necesidades especiales, personas en edad escolar que están fuera del sistema educativo, asociaciones culturales, deportivas, estudiantes de todos los niveles y modalidades, privados de libertad, gobernadores, alcaldes y otras instituciones del Estado, especialistas en el área, defensorías escolares, el sector productivo del país, representantes de las principales iglesias, comunidades organizadas, medios de comunicación, organismos e instituciones internacionales vinculadas al tema educativo (MPPE, 2014).

A pesar de todas las buenas intenciones, las políticas gubernamentales y el marco legal vigente⁷, en la praxis del quehacer educativo y pedagógico todo ese articulado magistralmente concebido, sigue siendo una propuesta que no se alcanza en su totalidad, solo por parcialidades aisladas se evidencian avances y resultados, por tal motivo, la educación en Venezuela es un verdadero desastre, debido al persistente déficit en lo pedagógico, deterioro de las instalaciones en parte de los centros educativos, construcción de nuevos, bajo rendimiento de los alumnos y de los educadores del sistema, colocan lamentablemente al país como uno de los últimos en cuanto a rendimiento escolar (Sánchez y Ortega, 2006), ocupando pésimos lugares cuando se hace una evaluación de su realidad educativa a nivel mundial (Mosonyi, 2006a).

⁷ Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas LOPCI, (2005). En el 2008 se sancionó la Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas (2008); Ley Orgánica de Educación, (2009) y la Ley de Idiomas Indígenas (2009). Creación de los institutos indigenistas e indianistas; Creación de la Universidad Indígena. La Ley de Idiomas Indígenas, (2009); la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial, (2011), y más recientemente la creación del instituto de Idiomas Indígenas, entre lo más destacado.

Historia de la educación intercultural en Venezuela

Se ha debatido entre la etnoeducación, la educación propia, educación indigenista, educación indígena, los nichos lingüísticos y lo bilingüe con las limitantes y avatares vividos por el sistema educativo. La propuesta de educación intercultural nace por la conjugación de alianzas estratégicas entre los docentes de la Escuela de Sociología y Antropología de la Universidad Central de Venezuela y los Movimientos de Indigenistas, quienes con años de lucha y a pesar de las adversidades, alcanzan materializar ésta como modalidad por respeto hacia “la diversidad y las características socioculturales de las distintas etnias que, desde tiempos ancestrales, habitan nuestro territorio, prestando especial interés a las manifestaciones lingüísticas de cada pueblo indígena en particular y promoviendo su desarrollo en el proceso educativo de niños, niñas y jóvenes” (González, 2014: 2).

Se definen a continuación con los teóricos que profusamente han trabajado este tema fundamental en el país, las nociones entre las que se debate la educación intercultural. Para Mosonyi, la *etnoeducación* “es la disciplina de naturaleza teórico-práctica que estudia, interpreta y planifica todo lo concerniente al sistema educativo particular y específico de cada sociedad humana, tanto en lo que respecta a su existencia tradicional como en lo relativo a las innovaciones autónomas llamadas a insertar armónicamente dicho proceso en el acontecer humano contemporáneo” (2006a: 255). Según González, la *educación propia* es “un constructo propio elaborado y administrado por cada pueblo, cualquiera; en nuestro caso, es la educación que diseñaron los sabios de los Pueblos indígenas desde sus orígenes; esta educación no es escolarizada al estilo criollo y su ámbito es toda la comunidad y el territorio ancestral” (2014: 3).

La *Educación Indigenista*⁸ “es la política educativa formalmente diseñada e implementada desde el Estado, por ciudadanos no indígenas, en su mayoría de la sociedad criolla envolvente, para intervenir en el proceso educativo de las etnias” (González, 2014: 3), foránea y desde una posición, jerárquica, vertical e impositiva. La Educación Indígena, o denominada por los especialistas comprometidos: “*Pedagogía Aborígen o Propia*”, entendiéndola por ella “todas las pautas de socialización y transmisión del conocimiento tradicional que los pueblos indígenas utilizan para formar a sus miembros dentro de los

⁸ Es “un proceso netamente colonizador cuyos lineamientos básicos surgieron en 1948 durante la celebración del *Primer Congreso Indigenista Interamericano*; Pátzcuaro, Estado de Michoacán-México” (González, 2014: 3).

⁹ Estos sistemas educativos no han sido aceptados por muchos investigadores por cuanto los ubican como educación no formal, ya que nacen de la construcción originaria y soberana de los pueblos indígenas (González, 2006: 3).

valores culturales específicos de cada etnia y donde la estructura social y el tipo de familia juegan un papel fundamental” (González, 2014: 3); ligada a la comunidad, la naturaleza, el territorio, su hábitat, en su tiempo y su espacio (Molina y Jabares en González, 2014; Moreno, 2010), una educación colectiva y circular, bajo los principios autónomos y propios de la diversidad de cada cultura, a través de lógicas y con sus códigos.

Los *nichos lingüísticos* “son preescolares cuyo sentido es relacionar las diferentes generaciones, especialmente a los indígenas ancianos con los niños de 5 a 8 años, para que estos adquieran una mayor destreza en el manejo de su lengua y cultura (Mosonyi, 2006a: 205; González, 2004b); pero el proceder oficial -desde el MPPE- frente a la propuesta, ha sido que en el “2011, los colectivos Baniva, Baré y Warekena¹⁰ estaban en un momento exitoso de recuperación de sus prácticas de educación inicial propia, mediante la estrategia de un programa de *Nichos Etnolingüísticos* desarrollados con el apoyo de Fundayacucho (Caracas) y la Asociación civil IWINE (Caracas)” (González, 2013: com. per.); la respuesta desde el nivel central del MPPE fue que no se podía comprometer y los colectivos indígenas quedaron a la deriva, aunque continúan con el esfuerzo de mantener el programa ya su actividad ni es reconocida oficialmente, ni reciben ningún apoyo presupuestario” (González, 2014: 3).

A pesar del marco legal vigente y las instituciones gubernamentales específicamente dirigidos a los Pueblos y Comunidades Indígenas, la *Educación Propia Indígena* ha sufrido obstáculos, tal como “fue que los docentes de EIB en las regiones, especialmente en el Zulia y Amazonas, con el apoyo de la Dirección de Intercultural, hasta la gestión del Profesor César Quintero y el apoyo también de Unicef, venían elaborando en mesas técnicas sus Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (los llamados “PEPI’s”), el cambio de director paralizó este proceso, cambiando el nombre y la filosofía de los “*Proyectos Educativos*” por el de “*Orientaciones Metodológicas*” (González, 2014: 4).

La *Educación Intercultural Bilingüe* “ha sido una construcción teórica y metodológica criolla o no indígena para reproducir en el aula, es decir, de manera escolarizada, la educación tradicional indígena tratando de reproducir y respetar los patrones educativos originales pero administrada por la sociedad hegemónica, por el Estado-Docente” (González, 2014: 1; Ferrão, 2010; Kaltmeier y Giebeler, 2010; Ströbele-Gregor y otros, 2010; Zavala, 2007). La EIB está concebida en Venezuela y otros países de Nuestra América como el “derecho que tienen los pueblos y comunidades indígenas, en el marco del Estado, a

¹⁰Pueblos Maipure-Arawakos migrados a barrios urbanos de Puerto Ayacucho, Estado Amazonas (González, 2013: 2).

tener un servicio educativo que favorezca el conocimiento, de forma respetuosa e igualitaria, tanto de los elementos de la propia cultura indígena como de otras, incluyendo la cultura mayoritaria, así como los idiomas de los respectivos pueblos autóctonos y el de la sociedad dominante” (Moreno, 2010: 34; Kaltmeier, 2010; Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebeler, 2010).

Según Rivas-Rivas (En González, 2014: 5) la *educación intercultural bilingüe* “se expresa desde lo más originario de la ancestralidad del continente, lo más antiguo, constante y específico hasta lo más diverso y pleno de la actualidad histórica. Momento único del florecimiento de los estados plurinacionales, multiétnicos y pluriculturales en la América nuestra, *volviendo su savia a las comunidades como las mejores universidades convivenciales para refundar el arte del buen vivir*”. La educación intercultural bilingüe para Mosonyi, es entendida como un proceso a “desarrollar una metodología flexible y adecuada a todas las culturas indígenas (...). Es un reto que exige una fuerte colaboración interdisciplinaria y un alto nivel de participación de los educadores, dirigentes, padres de familia y niños(a) de cada etnia” (2006a: 249).

La EIB nace para levantarse frente a la antigua práctica etnocida, depredadora, unilateral y occidentalizante, con los principios de asimilación y exclusión, que pretendía una educación homogenizante ante la diversidad cultural del país. Esta modalidad de más de treinta años se ha visto “aplicada –a pesar de las fallas- en los yanomami, ciertas comunidades wayuu, kariña, warao, pemón, entre otras. Pero, lamentablemente, en la generalidad de los casos no hay educación bilingüe, ni intercultural (Mosonyi, 2006a: 213; Ramírez, 2010: 67; González, 1997, 2004a, 2004b, 2014). A pesar del marco legal existente y de las acciones emprendidas se evidencia una insuficiencia (Ramírez, 2010) palpable en la EIB de Venezuela.

Es importante revisar que ha influido en este contexto dibujado, pues Mosonyi señala que “desde los años 80’, es decir en la década de aplicación de la EIB, ésta está perdiendo terreno (...), uno de los indicadores más graves es la imposición en zonas indígenas del sistema preescolar nacional, absolutamente ajeno a toda interculturalidad y (...) amenaza ya con erradicar algunas de las lenguas indígenas (...), con el escaso apoyo a los nichos lingüísticos, a pesar de haber sido aceptados por el Ministerio de Educación (...), maestros y dirigentes indígenas, con apoyo de sus aliados (...) tendrán que producir también sus propios materiales y recursos didácticos” (2006a: 214), desde una profunda voluntad colectiva e individual en la protección de sus idiomas y sus culturas propias.

La escasez de docentes indígenas y hablantes de su lengua propia en las comunidades indígenas, tal es el caso, de la Escuela única de la EIB en Mérida

da¹¹ “La Ranchería”, además como lo analiza Mosonyi, la situación se agrava con docentes “menos conscientes y menos comprometidos, menor supervisión, una programación asfixiada por la inercia, la apatía de los familiares junto a la poca participación de los alumnos” (2006a: 207); es un estancamiento de la EIB en los lugares donde se ha logrado aplicar, con la realidad evidente de la lejanía de los principios que le dieron vida.

Otro de los elementos agravantes es la metodología como se aplica en las aulas ubicadas en comunidades indígenas, se caracteriza por “fijar solo dos horas al final de la tarde, ya cuando los niños están agotados, para la enseñanza de la lengua indígena o patrimonial es una forma de exclusión (...) dádiosa y discriminatoria” (González, 2014: 4); el mismo trato le correspondió a la aplicación formativa del proyecto piloto del “Aula Intercultural” en tres escuelas bolivarianas de los municipios del eje metropolitano, pues a los docentes “criollos-mestizos” les permitieron dos (2) horas semanales al final de la jornada laboral, se puede observar en la realidad que la interculturalidad a pesar de los constructos teóricos, se palpa solo como le permiten su aplicación real en el sistema educativo.

La EIB “no ha trascendido el carácter nominal” (Ramírez, 2010: 69), por esto, se propone en los PEPIs Wayuu 2011 (González, 2014: 4) que “debe responder a las necesidades propias de cada pueblo indígena, lo que la hace compleja, se considera un constructo pedagógico cuyos componentes deben ser los valores propios y los valores de los otros”. Entendiendo que lo “intercultural se encuentra relacionado a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo, social y culturalmente” (González, 2014: 5) diferenciado; es importante reconocer por todos los involucrados que “la dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios” (González, 2014: 5).

Pero para el VII Congreso Latinoamericano de EIB, realizado en Bolivia (2006), se declaró que la educación de los pueblos indígenas “ha significado un instrumento de dominación, dependencia y etnocidio por formar a las nuevas generaciones de estos pueblos desde referentes culturales y epistemológicos exógenos” (Moreno, 2010: 32); en el cual se resalta lo indígena, destinándolo como consigna y símbolo al igual que al mundo afro, pero se desprecia a la persona por razones fenotípicas, aún en nuestras sociedades no se respeta en el quehacer cotidiano la diversidad en todas sus formas conexas.

¹¹ Ubicada en el Sector La Ranchería, Guayabones, Municipio Obispo Ramos de Lora, Estado Mérida, Venezuela.

Para la EIB en Venezuela, los especialistas proponen tomar las siguientes medidas (Mosonyi, 2006a: 22):

- 1.- Conjuguar un plan viable de EIB con proyectos de recuperación cultural y económica igualmente realizables.*
- 2.- Tomar la máxima previsión de que en cualquier proyecto comunal o colectivo ocupe un lugar destacado la revitalización lingüística y cultural, sin lo cual el propio proyecto perdería su base de sustentación y hasta su sentido último.*
- 3.- Los(a) maestros(a) y otros dirigentes deberán monitorear y supervisar discretamente el desempeño de los padres y adultos en l trasmisión de la lengua y cultura nativa a las nuevas generaciones.*
- 4.- igualmente deberán monitorear y asesorar la creación y funcionamiento de los nichos lingüísticos, para lograr plenamente la reproducción generacional de la lengua.*
- 5.- Alternar la recuperación cotidiana de la cultura con momentos estelares de festividades y ritos tanto lúdicos y solemnes, de forma tal que no se produzca ruptura o extrañamiento respecto de las actividades habituales de la gente.*
- 6.- reforzar los progresos logrados mediante el uso de materiales impresos en lengua nativa junto con implementos audiovisuales ligados al medio.*
- 7.- Aplicar el presente modelo revitalizador tanto en comunidades relativamente estables como en otras en proceso de desintegración, sin excluir formaciones nuevas, tales como nuevos asentamientos más recientes o barrios urbanos indígenas.*

Moreno (2010) expone las expectativas y retos de la EIB en Venezuela, según lo arrojado en la reunión Técnica de Planificación y Programación entre el Ministerio de Educación y Unicef celebrada en el año 2003:

- 1.- Profesionalización docente: para fortalecer su identidad y desarrollo lingüístico.*
- 2.- Planificación lingüística por pueblo indígena: basados en diagnósticos sociolingüísticos, generen planes, programas y proyectos de enseñanza bilingüe de desarrollo, mantenimiento y adición (...). Asumir la internet como oportunidad para la promoción y desarrollo de la diversidad lingüística a fin de superar la brecha digital existente.*
- 3.- Materiales educativos pertinentes para los requerimientos de la EIB: en función del contexto y por pueblo indígena.*

4.- *Diseño curricular por pueblo indígena: con modo participativo esto con el fin de que los conocimientos, cosmovisiones, idiomas, valores y culturas indígenas sean incorporados y desarrollados en los diseños de currículos pertinentes que satisfagan las demandas de la población destinataria para la formación docente y producción de materiales didácticos.*

5.- *Desarrollar la interculturalidad como principio y eje integrador del sistema educativo venezolano* (p. 38,39).

En el presente después de haber hecho una aproximación, por demás sucinta, de los cambios vividos en el sistema educativo, la historia y recomendaciones que los especialistas señalan para la EIB en el país, se considera revisar la conceptualización de la interculturalidad más allá de la educación, entendida, expuesta, mirar, que se expone desde los entes gubernamentales oficiales, los teóricos, los grupos sociales y que considera o se propone en torno al ideal de interculturalidad.

La interculturalidad es “sin asimetría, reconociéndola especificidad de las organizaciones sociales y políticas en los pueblos y comunidades, así como el carácter multiétnico, pluricultural y plurilingüe de la sociedad venezolana. Vista desde la diversidad cultural, está en permanente diálogo; cobra en ella importancia los conocimientos y saberes; como construcción de un espacio imaginario social para la lucha contra la hegemonía, para la oposición y crítica del orden dominante colonial” (Documento de las Líneas Estratégicas en el Marco Del Proceso Curricular Venezolano, en González, 2014: 3).

Interculturalidad es “establecer mecanismos serios de diálogo respetuoso y aprendizaje mutuo en todas las esferas, sin pretender jamás reducirlas a un patrón único o ponerlas bajo la tutela de un código cultural dominante” (Mosonyi, 2009: 189). Entendida la interculturalidad según Albo (citado por Barreto en Moreno) “como la manera de desarrollar la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí, de manera positiva y creativa, generando un enriquecimiento mutuo y sin perder por ello la identidad de los interlocutores” (2010: 34).

Se propone entender la interculturalidad “...Como estrategia o vehículo social vinculante entre pueblos, sociedades o culturas, lo intercultural es de una importancia innegable y, por tanto, debe verse como una estrategia y no como un programa educativo” (Farias, en González, 2014: 5), entorno a esto González señala que la interculturalidad “representa, no sólo una nueva forma de fundamentar la Educación, sino también una forma de vida , de *convivencia* en la plu-

alidad cultural y étnica, y en el respeto mutuo; prioriza la cooperación sobre la competencia, partiendo de un modo de ser y de vivir para cada pueblo o grupo humano, respetando la identidad personal y colectiva” (González, 2014: 5).

Biord (en Ramírez: 2010) propone que la interculturalidad debería ser “concreta en acciones dirigidas en primer término a difundir la EIB en todos los sectores. Segundo, planificar y desarrollar acciones para erradicar los viejos esquemas coloniales que perviven en el grueso de la población, como tipos de discriminación velada, encubierta e introyectada. Tercero, expandir la EIB a todos los niveles, modalidades sustentada en una ley que la respalde (p. 219), tal como, lo reza el Artículo 27 de la LOE (2009) para transverzalizar al sistema educativo. Entendiendo que todo venezolano, indígena o no, tenga “conocimiento de la cultura propia y de los otros pueblos es decir, acceso a los contenidos de la propia cultura, de la de los otros pueblos indígenas, de la cultura regional, nacional y universal” (Ramírez, 2010: 75).

La noción de “interculturalidad” para Latinoamérica es de considerarla no como el adosamiento de culturas que cohabitan, se toleran y mantienen un diálogo inerte, sino como el acumulado de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales suscritas en un tejido social colmado de contradicciones, negociaciones y en un escenario de poder, entre encuentros y desencuentros (Zavala, 2007). Es, por tanto, el recambio de estas relaciones en favor de la ampliación de la democracia y de los derechos humanos universales y culturales específicos, lo que dotará de sentido y de valor a la misma participación social.

La interculturalidad como propuesta educativa nace en nuestra América, en Venezuela, con la filosofía de romper “el impuesto de la monocultura” (Fornet-Bentancourt, 2010: 171; López, 2006; Ferrão, 2010), no es un evento europeo, los teóricos que lo proponen –Mosonyi y González- lo hacen desde este territorio, pero además con el lugar de enunciado en el Sur, al igual que las metodologías aplicadas son nuestras, pero cabe resaltar que la EIB, en efecto surge de la unión de académicos y organizaciones indígenas, pero su institucionalización y su proceso en el devenir se han permeado elementos como: *criollización, jerárquico, impositivo y vertical*.

Por lo expuesto, se presenta a continuación los resultados generales de la *Consulta Nacional por la Calidad Educativa* (marzo-2014), a los mismos

se tiene acceso por internet¹² y se centran según Héctor Rodríguez ministro del MPPE en:

Una participación de 7.4 millones de personas

Duración de cinco meses

Crear un nuevo sistema de evaluación de la educación, llegar al 100% de la matrícula escolar; tener una educación de tiempo completo, integral, y la necesidad de garantizar la formación del docente.

Los resultados regirá por los próximos 10 años.

Generar autoevaluaciones en las escuelas, analizar sus datos estadísticos y que la escuela lleve una información sobre cada niño: sus problemas y situaciones familiares que son necesarias atender. (MPPE, 2015).

En torno a los resultados al tema que se trabaja en la presente, está el Informe oficial “*Nuestra palabra para una Educación Intercultural Bilingüe*” y en la misma se refleja lo siguiente MPPE (2015):

En la Consulta Nacional por la Calidad Educativa también participaron los pueblos indígenas, siguiendo los lineamientos constitucionales que reconocen los derechos de los pueblos originarios por el carácter multiétnico y pluricultural de la nación; en especial el artículo 121, que hace referencia al derecho de los indígenas a una educación propia, contextualizada y con un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe (p. 11).

La consulta se llevó a cabo a partir de encuentros estatales en los que participaron 2.034 representantes de los pueblos indígena Inga, Jivi, Wotjuja, Paipoco, Kurripaco, Ñengatü, Baré, Yabarana, Yekuana, Püinave, Sáliva, Yanomami, Baniva, Kariña, Wayuu, Cumanagoto, Pumé, Kuiba, Amorúa, Warao, Chaima, Ayaman, Pemon, Arawako, Eñepá, Arawayo, Sanemá, Añú, Barí, Japrería y Yukpa.

Para este fin, se contó con la participación de estudiantes y docentes, hombres y mujeres, ancianos y ancianas indígenas. En cada mesa de trabajo se nombró un relator, un facilitador y un sistematizador, quienes fueron los respon-

12 Consultada en la página web: <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal> (11 de julio 2015).

sables de facilitar el debate, registrarlo y entregar los resultados del mismo (p. 12).

Los resultados de la consulta educativa a los pueblos indígenas en torno a la educación que tienen:

- *Consideramos que la educación para los pueblos indígenas atraviesa una serie de problemas que afectan el desarrollo y la consolidación de una educación intercultural bilingüe que promueva la preservación de nuestras culturas.*
- *No se asume la cosmovisión indígena en la educación, pues en la educación venezolana aún hay vestigios de la colonialidad del poder, los programas carecen de contenido curricular intercultural.*
- *No hay una definición educativa con carácter propio e intercultural bilingüe en la práctica.*
- *No se está cumpliendo el mandato constitucional.*
- *No se conocen las diferentes étnicas del país, se evidencia con la poca integración de las costumbres y saberes de los pueblos indígenas de la nación (y de su región).*
- *En el proceso de avance del estudiante en el sistema educativo se aleja de sus usos, costumbres ancestrales, hasta el punto de abandonar su comunidad por la urbanidad.*
- *En los planes y programas de la educación media y media técnica no existen áreas de aprendizaje autóctonas sobre los pueblos y comunidades indígenas.*
- *Nuestros maestros y maestras no reconocen nuestra ancestralidad.*
- *No se ha logrado conciliar la presencia de dos culturas diferentes, criollos e indígenas, en las instituciones educativas interculturales.*
- *Predomina la supervisión descontextualizada de la realidad indígena.*
- *Se nos incluye en el mismo modelo del sistema educativo nacional, bajo normativas y lineamientos no adaptados a la realidad y al contexto sociocultural de los pueblos indígenas.*
- *Aún tenemos una cultura hegemónica con preponderancia del idioma castellano.*
- *Se reproducen patrones coloniales en la educación y trabajo.*
- *Ser indígena es motivo de discriminación*
- *Existen barreras que mantienen distanciada la escuela y la comunidad.*
- *Tenemos escuelas de palmas y madera*

- *No existe apoyo continuo por parte de los gobiernos locales (MPPE, 2015: 24 -29).*

Los aportes a la consulta educativa por los pueblos indígenas en torno a la educación que desean:

- *Educación inclusiva, en cuanto al cumplimiento del mandato constitucional.* Que garantiza una sociedad multiétnica y pluricultural, que permita a las comunidades indígenas recibir una formación integral contextualizada, en la que se respeten sus creencias, cosmovisión y valores ancestrales. En tal sentido, consideramos que los objetivos de la educación deben enmarcarse en la libre determinación de los pueblos indígenas para la defensa de los pueblos y su cultura.
- *Maestros y maestras que estén formados y comprometidos. Licenciado en educación, conocedor de su cultura y hablante del idioma.*
- *Una supervisión contextualizada. Manejo de las dos lenguas (bilingüismo) y de la interculturalidad.*
- *Formar que nuestros jóvenes permanezcan en la comunidad.*
- *Educación de calidad para nuestros pueblos.*
- *Escuela y comunidad mancomunadas para una mejor gestión educativa (MPPE, 2015: 30-40).*

Qué se propone para avanzar hacia una educación intercultural bilingüe:

Para seguir avanzando hacia una Educación Intercultural Bilingüe, se proponen los siguientes objetivos:

- *Universalizar las lenguas originarias, así como el reconocimiento de la cultura e identidad de los pueblos originarios según el contexto, tomando como base la sabiduría ancestral.*
- *Fomentar la formación en el niño, la niña, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos, con conciencia histórica y ética, bajo la cosmovisión de los pueblos indígenas.*
- *Desarrollar un currículo contextualizado por cada pueblo indígena.*
- *Potenciar el carácter permanente y continuo de la EIB.*
- *Garantizar el ejercicio de la democracia, el respeto a los principios, valores, saberes y tradiciones ancestrales, sin discriminación y en igualdad de condiciones, y que se enseñe a las nuevas generaciones a valorar y a convivir con las comunidades indígenas, con el fin de fortalecer la cultura como pueblo originario.*
- *Impulsar los valores culturales y humanos, e impartir el idioma de*

acuerdo con cada pueblo indígena, de manera que se hable, se enseñe y se escriba el idioma.

- *Favorecer la producción alimentaria.*

Interculturalidad en Venezuela: Transversalizar, Formación Ciudadana, Derechos Humanos O Utopía

Esto de transversalizar iniciando en lo educativo es solo un eje que se diluye, porque se considera que está en todo y no aparece nunca en nada, pero además, se aplica como una materia pendiente, un acto puntual, un proyecto de aprendizaje en particular de punto de un tema específico, un momento, un algo que tiene principio y fin, con lo cual no se quiere minimizar las grandes voluntades observadas en las instituciones educativas que se esfuerzan con el cumplimiento, unas desde el deber y otras desde el compromiso amoroso, pero en la presente junto con los teóricos venezolanos y latinoamericanos se propone que la interculturalidad, no es solo un asunto educativo o solamente dirigido a los pueblos, comunidades y culturas indígenas y afro, sino debe ser un hecho en lo social, presente en lo concreto desde la cotidianidad, y no solo un discurso o un panfleto sustraído de un bolsillo.

La educación intercultural no sólo debe plasmarse en aquellos establecimientos educacionales con presencia de estudiantes de orígenes o sensibilidades diversos y/o heterogéneos, sino una necesidad ineludible del sistema educativo con la presencia de estudiantes “criollos-mestizos”, pero además, se considera que debe desbordarse hacia lo social, lo político, para hacerse consciente en lo cotidiano en los ámbitos donde nos conectamos inconsciente con la interculturalidad, por estas razones los teóricos, Tedesco, En Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebeler (2010) proponen:

De ahí la necesidad de reformular la concepción de ciudadanía, en una formulación “compleja” que conjugue en ella las diferentes identidades. Esta ciudadanía compleja ha de conjugar la construcción de una identidad común con la legítima diferenciación étnico –cultural como individuos y como grupos con identidad propia e irrenunciable. El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja que contenga la pertenencia a múltiples esferas. Lo propio de la ciudadanía contemporánea es la pluralidad de ámbitos de desempeño y construcción de la identidad a partir de esa pluralidad, y no sólo desde un eje dominante y excluyente (p. 27).

La interculturalidad implica entonces estar en la educación e ir a la dimensión y responsabilidad pro-activa y pro-positiva, que implica “la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros” (Fornet-Betancourt, s/f: 11). Es la diversidad para la unidad (Mosonyi, 2014), es un proceder y un pedagogía intercultural que se eleva hacer una filosofía (Fornet-Betancourt, s/f: 11), un horizonte en la vida de los ciudadanos diversos y heterogéneos que forman y conforman la sociedad, entendiendo que la diversidad nos es por grupos, sino dicha diversidad habita en cada individuo. Por tanto, corresponde:

...impulsar encuentros interculturales en que los involucrados reflexionen sobre el uso y ejercicio del poder en el manejo del diálogo y en el desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos e igualitarios... No sólo con base en el reconocimiento de la igualdad en las diferencias sino en la construcción de una praxis compartida con intereses y responsabilidades comunes (Fornet-Betancourt, s/f: 13).

Es hacernos conscientes de las relaciones de poder, las desigualdades socio-económicas, que están vivas y activas, no solo las diferencias son étnico-culturales en Venezuela y en Nuestra América, por eso se insiste que la interculturalidad no le corresponde ser únicamente un constructo teórico o un marco legal y su aplicación focalizada a diversidad indígena y afro-afrodescendiente y el ámbito solo educativo, sino que le corresponde quebrar o trascender estos mecanismo verticales y jerárquicos.

Por esta razón, Ferrão (2010: 11), analiza que dentro de esta perspectiva, la educación intercultural “se dirigía exclusivamente a los grupos subalternizados, generalmente étnico-raciales y sobre todo a los indígenas y, menos frecuentemente, a los afroamericanos. Son estos grupos los “otros”, los “diferentes” y los que, desde la óptica de la interculturalidad funcional, deben ser integrados a la sociedad nacional”. Es muy reciente cuando se asumen otros grupos subalternizados, y han sido tímidas sus aplicaciones, aunque por la fuerza y sus códigos culturales la diversidad afro-descendiente se les está materializando lentamente sus incansables luchas de muchísimos años.

Lo intercultural no solo debe estar dirigido a los niños niñas, adolescentes y jóvenes, sino a la población toda en todas sus edades y en todos sus ámbitos, por lo cual, debe desbordarse e imbuir lo socio-político e histórico, estar en las escuelas sí, debe intensificarse en la EIB, la educación indígena,

la propia, desde los nichos lingüísticos y con una Educación Intercultural para todos, con el fin de quedarse en las almas, mentes de la sociedad. Por tanto, hay que romper prejuicios construidos desde la vergüenza étnica y los ideales de la cultura hegemónica y dominante, que acepta la diversidad en lo bucólico, pues se ama la cultura indígena y se desprecia al indígena (Bazo, Rivero y Vidal En: Moreno, 2010), pero no en la realidad del día a día, en el rostro, el lenguaje o la mirada de lo diverso, entendiéndolo que no es diferente, sino solo diverso. Pues a nuestro parecer la diversidad no es colectiva solamente, sino que la tenemos cada uno de los individuos que conformamos esta sociedad multiétnica y pluricultural.

Es por esto, que para Walsh (2003: 63), “la interculturalidad significa un proceso de descolonización que imagina un nuevo proyecto de sociedad y una nueva condición de saber, poder, naturaleza y ser y que orienta estrategias y acciones para construirlo”. Es entonces la interculturalidad un camino de emancipación, de liberación, presenta el horizonte contra la colonialidad, resaltando que cuando se habla de interculturalidad se está en el lugar de enunciación, pues nuestra episteme está en el Sur, y se habla del nos-otros y no de los otros.

Es por esta razón fundamental que se aplica el proyecto del “Aula Intercultural”, hacia los docentes directamente y a los escolares que no se auto-reconocen indígenas, ni afro-descendientes, afro o negro, esto se hace con el fin de ensayar la experiencia piloto de la interculturalidad crítica, pues el Integracionismo civilizador, oculta un desprecio a la diversidad y un racismo (Moreno, 2010). La interculturalidad debe ser plataforma que se fortalezca para generar a futuro los cambios sociales y las políticas, que permitan romper las relaciones de poder, los mecanismos de discriminación y exclusión aún presentes, tal como se observa en los resultados en la Consulta Nacional por la Calidad Educativa en el país.

La interculturalidad si se escucha a los líderes de los movimientos indígenas y afro-descendientes, tal es el caso de: Sabino (2013) –cacique Yukpa de Perijá, Estado Zulia; asesinado por la tenencia de las tierras- y a Jesús “Chucho” García Directivo de la Red de Organizaciones Afrovenezolanas (ROA), mencionaba y menciona en cada uno de sus discursos los derechos humanos, para que las acciones estén enfocadas al “goce pleno de derechos sociales, económicos, culturales, civiles, políticos, ambientales y al desarrollo (...) con el establecimiento de metas concretas para enfrentar las brechas existentes” (García, 2013: 124). Esto porque a riesgo de equivocarnos con García (2013: 23), las primeras banderas de los derechos nacieron de los levantamientos *afroindígenas* en nuestras tierras en los siglos XVI, XVII y XVIII.

Por la carga histórica y cultural de la interculturalidad, López (2000: s/p) plantea: “un amplio relacionamiento y de negociación de sentidos y significados, de forma tal que los educandos latinoamericanos se preparen para enfrentarse a una situación creciente de contacto e interrelación, real o virtual, con otras realidades, expresiones y manifestaciones culturales y lingüísticas”. En el camino de la ciudadanía, debe iniciarse con educar para la ciudadanía, es construir una ciudadanía intercultural (Sánchez y Ortega, 2006) que nos permita según los autores a:

...desarrollar un currículo inclusivo que integre el estudio de la diversidad cultural del país. La atención y el tratamiento que se le da a las diferencias culturales, en el ámbito educativo, varían, desde enfoques que niegan de hecho tales diferencias, hasta aquellos que la valoran tanto en el plano educativo como en el social. ...Se necesita un currículo abierto y flexible,... Un currículo que garantice la elaboración conjunta del conocimiento, que tome en cuenta la representación social de la realidad y que se oriente hacia el desarrollo de competencias comunicativas interculturales. No un conocimiento prescrito, sino algo para ser explorado y con significado personal. La noción de interculturalidad concibe a la educación como construcción cultural... de una ciudadanía intercultural (p. 169).

Conclusiones

Luego de dedicar unas pocas páginas al recorrido experimentado por la EIB en Venezuela, y a la luz de los resultados de la Consulta Nacional por La Calidad Educativa, junto a los caminos de: transversalizar, derechos humanos, formación ciudadana; al final se cree que la utopía de la interculturalidad en nuestra patria, está cuando las lógicas de la diversidad que nos conforman permeen la estructura estatal y avancemos de un estado monocultural, monocivilizador y uniorganizativo hacia una transformación política de lo que en realidad somos (García: 2003), que caminemos más allá del proyecto post-colonial e ir al sendero des-colonizador (Mignolio 2003: 83) o contra la colonialidad, un trascender del pensamiento ideal a la práctica efectiva, bajarnos de estos constructos teóricos a la realidad, conscientes que es un proceso contra-hegemónico, subversivo e insurgente¹³.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consulta Nacional por la Calidad Educativa (2014). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Consulta Nacional por la Calidad Educativa: Resultados (2015). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación. Disponible en: <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal> (Consultado el 11 de julio 2015).

Ferrão, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales. En: *Estudios Pedagógicos XXVI*. N° 2. Pp.343-352. Río de Janeiro. Brasil. Pontificia Universidad Católica.

Fornet-Bentacourt, R. (2010). Ideas y propuestas para una transformación intercultural de la tradición dominante. En *Otros Logos*, Revista de Estudios Crítico. Año 1. N.º 1. Universidad Nacional de Camahue. Argentina. Entrevista electrónica entre los meses octubre y noviembre. (consultado el 26 de julio 2014).

Fornet-Bentacourt, R. (s/f). *Crítica Intercultural de la filosofía Latinoamericana Actual*. Consultado el 9 de mayo 2012. Documento en línea. Disponible en: Universidad Autónoma Nayarit UAN.

Fornet-Bentacourt, R. (s/f). *La Interculturalidad A Prueba*. Consultado 13 mayo 13. Documento en línea. Disponible en: <http://www.daneprairie.com>

García, J. “Chucho” (2013). *América Afrodescendiente*. Caracas: Trinchera.

González, O. (1997) Educación Intercultural Bilingüe: Derechos Lingüísticos Y Exclusión Étnica En Las Etnias Del Amazonas, Venezuela. En: *1° Encuentro de Intercambios de Experiencias y Modalidades de Atención Bibliotecaria a Poblaciones Indígenas Rurales Dispersas y Urbanas Excluidas en la Región Amazónica*. UNICEF.

----- (2002) La construcción de conocimientos sobre la identidad cultural en Venezuela. En: *Boletín Antropológico* N°.54: 521-534. Centro de Investigaciones-Museo Arqueológico. Universidad de Los Andes. Mérida.

González, O. y otros. (2004). La Alfabetización Hispana Para Los Indígenas Venezolanos. En: *En la Ciencia*. pp. 42-45. Boletín Multidisciplinario. Caracas-Venezuela. CENAMEC

González, O. (2004^a) Pensando en la Otredad de las Ciencias. *En La ciencia*, Boletín Multidisciplinario, núm., 14. (pp. 49-51) Caracas, Venezuela. Fundación CENAMEC.

----- (2004b) Los nichos lingüísticos Arawakos del Guainía-Río Negro (Municipio Maroa) del Estado Amazonas. Reflexiones teóricas y prácticas sobre su relanzamiento. En Memoria del *II Congreso Nacional de Antropología*, Venezuela, Universidad de Los Andes.

----- (2013). Comunicación Personal en el Evento de la Educación Intercultural, Indígena o Propia. Comisión de Pueblos y Comunidades Indígenas, Asamblea Nacional. Caracas, Venezuela.

----- (2014) Encuentro Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Dirección de Educación Intercultural. Caracas, 29 y 30 de Octubre. Ponencia.

Kaltmeier, O. y Giebeler, C. (Comps.). (2010). *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Departamento Países Andinos y Paraguay, Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. Universität Bielefeld. Documento en línea. Consultado el 20 de enero 2014. Disponible en: *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina*.

Ley Orgánica de Educación (2009) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.

López, L. E. (2000). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Chile: MS.

Mignolo, W. (2003): *Historias Locales / Diseños Globales: Colonialidad, Conocimientos Subalternos y Pensamiento Fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.