

Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿interculturalidad funcional o crítica?



Intercultural bilingual education model in Venezuela, ¿functional or critical interculturality?

Samuel Antonio Da Silva Bernabei

sambuk@gmail.com

Universidad Latinoamericana y del Caribe
Caracas. Venezuela

Artículo recibido: 26/06/2017

Aceptado para publicación: 16/10/2017



Resumen

El presente artículo parte de la premisa de que la educación intercultural bilingüe significa, en primera instancia, un espacio donde los elementos culturales son considerados relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se trata de comunidades donde existen distintas culturas en interacción constante. El Estado de esta forma debe diseñar políticas educativas que den reconocimiento de otras cosmovisiones e integrarlas en la planificación y currículo escolar como una línea transversal. Este análisis busca reflexionar acerca de si el modelo de educación intercultural bilingüe en Venezuela responde a la consideración de la interculturalidad desde una perspectiva funcional o crítica, en tanto confluyen los grupos indígenas y no indígenas en esta realidad nacional, ya que los planes de enseñanza para estas comunidades, parecieran estar en conflicto con los mismos cimientos del Estado.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, Venezuela, Políticas.

Abstract

This article starts with the premise that intercultural bilingual education means, in the first instance, a space where cultural elements are considered relevant in the teaching-learning process when it comes to communities where there are different cultures in constant interaction. For which the State designs educational policies that have as a north the recognition of other worldviews and integrates them into school planning and curriculum as a cross-cutting line. The purpose of this analysis is to reflect on whether the intercultural bilingual education model in Venezuela responds to the consideration of interculturality from a functional or critical perspective, as indigenous and non-indigenous groups converge in this national reality, since language, a vehicle that allows to understand the system of social organization and other symbolic patterns, can lead to processes of state domination or transformation of living conditions for indigenous peoples, since the educational plans for these communities seem to be in conflict with the very foundations of the State, even under a slogan of plurality and multiethnicity.

Keywords: intercultural bilingual education, Venezuela, policies.

Introducción

En Latinoamérica se inicia a partir de la década de los 80 del siglo XX un proceso de reconocimiento de las comunidades y poblaciones indígenas, sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y con mayor énfasis culturales, el cual fue propiciado por organizaciones de derechos humanos y grupos organizados de corte indigenista, en concordancia con instancias dentro de los organismos que conformaban el Sistema de la Organización de Naciones Unidas (ONU) (Chodi, 1990).

A partir de la década de los 90, la perspectiva desde la interculturalidad ha estado presente como una tendencia, particularmente en la región, incluida en las políticas públicas, las reformas educativas y constitucionales, constituyendo un eje relevante tanto a un nivel nacional en cuanto a la institucionalidad como en la esfera inter y transnacional (Walsh, 2010), producto de múltiples sucesos relacionados particularmente con la lucha de los pueblos indígenas en todo el continente por su reconocimiento, tal como se encuentra en la Declaración de Derechos de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas de fecha 13 de diciembre de 2007, en la sesión número 61, con una votación a favor de 143 Estados, en contra 4 votos, con 11 abstenciones y ausencia de 34 Estados Parte y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Vélez, 2006).

Esto representa una base para la legitimación y avance en cuanto a la garantía de derechos de pueblos y comunidades indígenas, que si bien en el caso de la Declaración de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, no es un instrumento de coerción dentro del derecho internacional, desarrolla sin lugar a dudas normas jurídicas internacionales y muestra el compromiso de la ONU y de los Estados miembros para el tratamiento de los pueblos indígenas, no sólo en Latinoamérica sino en el mundo, convirtiéndose en una herramienta crucial para la eliminación de las violaciones de los derechos humanos que se cometen contra 370 millones de indígenas aproximadamente, y apoya la lucha contra cualquier tipo de discriminación (OHCHR, 2009).

En esta óptica, surge el proyecto de educación intercultural bilingüe, que se constituye en un espacio que permite el interactuar de distintos actores sociales y políticos en el marco de un plan educativo que posibilitara la inclusión de los grupos indígenas de distintas condiciones étnicas, en concordancia con el panorama internacional, al ámbito de la educación desde una perspectiva más inclusiva y en condiciones de igualdad.

Sin embargo, en ocasión de esta propuesta, se gestaron dos perspectivas con este escenario, que aún siguen en la palestra, por un lado, un modelo neoliberal que busca la neocolonización de los pueblos indígenas ante una hegemonía cultural de la población occidental u occidentalizada¹, que si bien, como se observará más adelante, brinda a través de planes de inserción social en el ámbito educativo para los grupos indígenas, que se desarrolle una política donde los elementos culturales se vuelven relevantes ante un proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles, desde lo local, regional hasta lo nacional, pero que los intereses buscan la homogeneización y el ejercicio del control por parte del Estado hacia estos grupos, tal como sucedió en el pasado siglo XIX y principios del siglo XX (Walsh, 2009) con las empresas colonialistas de los imperios europeos y de Estados Unidos de América sobre las colonias, a partir del trabajo etnográfico de los antropólogos culturales y sociales de la época.

Por otro lado, se tiene una visión crítica, que trata de una postura reivindicativa, asumiéndose como proyecto político-social-epistémico (Walsh, 2008; Walsh, 2010), en este sentido, la educación intercultural bilingüe, conduce a romper con el control cultural ejercido por parte de las clases dominantes que detentan el poder a través de los aparatos burocráticos del Estado, que considera la enseñanza y su consecuente aprendizaje como proceso emancipador en un contexto intercultural, ya que la interculturalidad en esta postura, que está en plena construcción, se entiende como la incorporación de los elementos culturales de las comunidades y pue-

blos indígenas bajo un esquema de igualdad de condiciones y en interacción constante con la cultura criolla con la finalidad de una reinención de la sociedad.

En ambos casos, el Estado diseña políticas educativas que tienen como norte, el reconocimiento de las distintas cosmovisiones, producto de los propios procesos endoculturales de cada uno de los grupos étnicos que se interrelacionen en las distintas regiones y naciones, y las integra en la planificación y currículo escolar como una línea transversal, la cuestión de la intencionalidad es la que define las estrategias de aproximación y de consecución de la educación intercultural bilingüe como modelo neocolonizador o como una alternativa para la emancipación, toda vez que la educación y sus potentes acciones modelan las estructuras mentales y conductuales de los individuos en masa (Harris, 2004).

En este sentido, la política educativa desde una perspectiva intercultural, cualquiera sea el modelo que impere, exige que factores como la lengua, sirvan de vehículo para el comprender del sistema de organización social y otros patrones de orden cultural. Esto ciertamente, implica un esquema complejo, ya que los cambios deben ser generados de forma tal que permitan la penetración de los niveles de la realidad educativa y en consecuencia de la vida social y cultural con sus distintas aristas, en relación a la creación de nuevas transrelaciones (Pérez, Alfonso y Curcu, 2013), es decir intercambios sociales de conocimiento que se vinculen con nuevos significados, gestados a partir de la integración, creación y modificación de la dicotomía entre identidad-alteridad, así como las narraciones en el proceso de aprehensión cognitivo-sensible.

La comprensión de estos cambios, pueden integrarse en los planes desde una perspectiva emic (desde la construcción que hacen los propios actores de su realidad de forma consciente) y etic (a partir de la observación e identificación de elementos culturales realizadas por el investigador en el proceso etnográfico), implicando una serie de visiones que coadyuvan en el proceso de las operaciones en el ámbito de las políticas públicas educativas (Harris, 2004).

Sin embargo, indica Walsh (2010) que trata de un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar y re pensar en la construcción de sociedades diferentes en otro ordenamiento social, que sean más críticas y más justas, tal como se observa en las intenciones de la publicación del Consejo Regional Indígena de Cauca de 2004. A esto se une que la importancia del nuevo diseño o los nuevos diseños globales del poder, incluyendo la geometría, con los cuales debe hacer frente cada proyecto y las relaciones sociales que se generan en lo sucesivo.

La interculturalidad sólo tiene sentido, impacto y valor en tanto se asuma de una manera crítica, bajo una perspectiva pedagógico-político que busca la intervención para la refundación de la sociedad, ya que infringe un ataque contra sus estructuras, aquellas que discriminan a razón del grupo ancestral, inferiorizan y deshumanizan al “otro”, a la diversidad de pensamiento dentro de la colectividad (Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2010). Sin embargo, no se debe dejar de ver el otro escenario, donde el sistema dominante, ejerce el poder a través de una interculturalidad que le permite establecer los controles necesarios para poder incidir desde el punto de vista político sobre las poblaciones dominadas y el otro donde se descolonizan, transforman y crean nuevas realidades a partir de un diálogo horizontal y en igualdad de condiciones (Walsh, 2000; Zizek, 1998).

Un punto relevante de la educación intercultural bilingüe como modelo de aproximación al fenómeno educativo, es el uso de la interculturalidad en la educación como parte de las políticas públicas y las re-formas multiculturalistas de los 90, y las nuevas políticas emergentes que se gestaron en el siglo XXI (Granda, 2004), tanto la vertiente relacionada con el proyecto neoliberal, como con respecto a la refundación educativa en la refundación estatal, lo que responde en un caso a una pedagogía colonial, comprender al indígena y utilizar sus códigos para su dominación intelectual y de saberes a partir de sus propios elementos y propiciar un proyecto político social con un énfasis epistémico y ético, respectivamente, dos lógicas que interactúan en un mismo modelo (Walsh, 2010).

La década de los 90, gesta en América Latina, la atención a la diversidad étnica presente en el territorio como región macro, particularmente en relación con el reconocimiento jurídico y la necesidad de promoción de relaciones positivas entre los grupos culturales existentes, confrontar el problema de la discriminación, el

racismo y la exclusión (Walsh, 2009), que tenían como consecuencia la pobreza y criminalidad, formando ciudadanos sensibles antes el hecho de la diferencia y capaces de trabajar de forma conjunta en el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad que se re-signifique más justa, equitativa, igualitaria y plural, e virtud de la gran diversidad de grupos étnicos (Walsh, 2000, Vélez, 2006).

La perspectiva relacional de la interculturalidad se inscribe en la forma más básica y general en el contacto e intercambio entre culturas, esto implica, una interrelación entre personas, pero también en prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales que difieren, tanto en condiciones de igualdad o desigualdad (Walsh, 2010). Esto atiende a una suerte de naturalidad en el proceso dinámico de la cultura, que en el caso de Latinoamérica siempre existió y aún existe el contacto y la relación entre los pueblos indígenas, los grupos afrodescendientes y la sociedad criolla, lo que se evidencia en el mismo hecho de que existan mestizaje, sincretismos y transculturaciones, centro de la historia, desarrollo y actualidad latinoamericana y caribeña (Zizek, 1998).

Sin embargo, esta perspectiva limita la interculturalidad al contacto y a la relación, lo que encubre o deja de lado las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad o inferioridad, lo que no posibilita la problematización, lo que supone la necesidad de la incorporación de otras perspectivas, que puedan mostrar el estado coyuntural de la interculturalidad (Walsh, 2008; Walsh, 2010).

En la perspectiva funcional, se trata sobre el enraizamiento en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con fines de inclusión de la misma al interior de la estructura social actual, buscando promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, por lo que es funcional al sistema hegemónico del momento, no interesa tocar las causas que propician la asimetría ni la desigualdad social y cultural, ni tampoco implica el cuestionamiento de las normas impuestas, por eso se hace compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente (Tubino, 2005).

Para poder comprender de forma más práctica, la importancia que subyace en la contextualización histórica y el contraste con las lógicas que operan en los planes de educación intercultural bilingüe bajo un modelo neoliberal, analizar las argumentaciones de los Estados que votaron en contra de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, amplía el espectro desde una lógica transeccional, ya que todos ex miembros del imperio británico, a saber: Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Estados Unidos, considerando argumentos como la no claridad de lo que se considera pueblo indígena y lo relacionado con la exigencia a la devolución de las tierras ancestrales.

Esta relación se ve implicada dentro de la lógica de la Globalización, comandada por el capitalismo como modelo de sociedad, que si bien reconoce la diferencia, sustenta su producción y administración en torno al orden nacional, la neutraliza y la vacía en cuanto a su significado efectivo, lo cual permite volverla funcional a este orden, tal como señala Muyolema (1998), esto es una nueva estrategia de dominación que apunta al control del conflicto étnico.

La política educativa diferencial para indígenas en Latinoamérica, tiene sus ventajas y desventajas, pero lo que es evidente es su fracaso en la capacidad de llevar educación de calidad y con cobertura suficiente a esta población, ya que la investigación educativa representa los diversos procesos de apropiación de las políticas educativas, de la necesidad de abordar los contenidos educativos desde la perspectiva de las poblaciones indígenas, de las dificultades que representa para los niños indígenas al enfrentarse a una metodología escolar tradicional que difiere de sus formas tradicionales de aprender, pero también la emergencia de múltiples de proyectos innovadores que se gestan localmente (Schmelkes, 2004)

Es por ello que la diversidad cultural tiende a no ser por sí misma el objeto en las políticas educativas, ya que supone un gran esfuerzo, y sólo opera cuando se trata de grupos particulares que disponen de capacidad económica o de respaldo político, como en la educación privada para los jóvenes de ascendencia cultural extranjera (Ruiz, 1998).

La educación intercultural bilingüe en Venezuela

En 1982 se inició el programa dispuesto en el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe aprobado en septiembre de 1979 (Decreto 283) que tenía como objetivo preservar las lenguas de las etnias culturalmente distintas y superar las dificultades planteadas por un régimen educativo que repetía contenidos y programas orientados a la población criolla (Mosonyi y Rengifo, 1989), donde se pretende contribuir a la definición del concepto y la praxis de la educación indígena, teniendo como un punto de partida su propia e intransferible realidad, considerando su grado de desarrollo cultural, el uso y el enriquecimiento de su lengua nativa, pero también su experiencia de educación informal y su nivel tecnológico, entre otros aspectos.

En diversas oportunidades se hicieron evaluaciones que desnudaron los problemas en su aplicación debido al número insuficiente de maestros indígenas sustituidos por docentes criollos generalmente desconocedores de la lengua y la cultura del grupo, a la escasez de recursos en general y de textos especiales bilingües y a la carencia de un equipo interdisciplinario especializado para planificar y dar seguimiento a los planes (Mosonyi, 2004).

Existen ciertas experiencias, como las llevadas a cabo por la Oficina Ministerial relacionada con el pueblo yekuana y por la organización UNUMA, la cual es una Asociación Civil de Apoyo al Indígena, con el pueblo pemón, mostraron que un programa intercultural bilingüe asistido, formando los recursos docentes propios, la producción de textos a un nivel comunitario pero también una valoración interna y externa del idioma y la cultura (UNICEF, 2014).

A este respecto, es importante resaltar que la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en 1999, con el reconocimiento de los idiomas indígenas, en su artículo 121 del capítulo VIII, que refiere los Derechos de los Pueblos Indígenas, indica que:

(...) tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto, (...) una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades, valores y tradiciones (...)

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en 1999, artículo 121.

Lo que supone necesariamente, una incorporación de los elementos que caracterizan cada una de las culturas que conforman el territorio nacional, considerando la lengua como un vehículo que muestra esas representaciones del mundo que tiene cada pueblo o grupo étnico, en este caso los indígenas que cuentan más de 53 en cantidad según el Censo de Población Indígena del año 2011, llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadísticas.

Uno de los avances en esta área, fue la creación en el año 2011 de la Universidad Indígena, que respondía a las necesidades generadas por este espacio de diálogo que se gestaba en todo el territorio nacional, dando los primeros pasos para formar a los indígenas en un ambiente que se presuponía “natural” desde el punto de vista cultural, con la inclusión de sabios de cada uno de los pueblos y comunidades indígenas para que redactasen los primeros textos, que se relacionaban con las cartillas y libros de lectura, las gramáticas, diccionarios y textos que usarían en la educación secundaria los jóvenes a lo interno de sus comunidades, apoyado por especialistas en antropolingüística y lingüística (UNICEF, 2014).

Esta iniciativa amplía el ámbito de la investigación, que va desde la preparación y formación de los educadores indígenas pero también abarcar profesiones apropiados para cada una de las áreas del saber que requiere ser asumida en la interculturalidad con los conocimientos de la cultura universal, pero que lamentablemente existen objeciones en cuanto a la ideología subyacente, que se evidencia en el Simposio sobre Enseñanza y mejoramiento del español como segunda lengua en hablantes indígenas adultas, que se desarrolló en la Universidad Católica Andrés Bello y Academia de la Lengua, en el año 2003.

La UNICEF y el Ministerio del Poder Popular para la Educación, en 2014, publicaron una obra denominada Orientaciones metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas (P.E.P.I), en la cual expre-

san las herramientas fundamentales en el marco de las políticas públicas del Sistema Educativo Venezolano de la República Bolivariana de Venezuela, para garantizar el ejercicio pleno del derecho de los pueblos indígenas a una educación propia fundamentada en sus prácticas pedagógicas o endosocializadoras, tal como lo consagra la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, partiendo de la base de una pedagogía de la liberación, deslastrándose del colonialismo externo e interno, lo que deriva en que reconociéndose como multiétnica, multicultural y plurilingüe, se basa en una relación dialéctica de los seres humanos con la naturaleza, en el antiguo y profundo conocimiento que a lo largo de milenios han acumulado estas sociedades sobre los suelos, aguas, plantas, animales y demás recursos de sus hábitats necesarios para garantizar las condiciones materiales y espirituales.

Serrón (2007) señala como referente para enseñar lengua en Venezuela, es alfabetizar y/o hispanizar a poblaciones autóctonas, o en su defecto que las poblaciones criollas aprenda lenguas autóctonas, sin embargo no hace énfasis en que también se trata de un modelo de enseñanza intercultural-bilingüe.

Ubicándonos en el contexto, la lengua dominante ejerce el dominio económico, social y político del país, ejecutando el control cultural del mismo pero dejando de lado la consigna de pluralidad y multiétnicidad presente en la constitución Bolivariana de Venezuela.

Si bien la formación en Educación Intercultural está presente en el desarrollo curricular de la educación venezolana a través del diálogo de saberes entre lo interdisciplinario y transdisciplinario, en este punto, la geohistoria de los pueblos permite adentrarse en los comportamientos, costumbres y demás aspectos de la sociedad conllevando a que estos afectan en lo local, regional o nacional, vinculando las formas de organización de los aprendizajes utilizadas en las instituciones educativas

La interculturalidad funcional en la educación venezolana

La interculturalidad, tal como Walsh (2010) señala, es la posibilidad de diálogo entre las culturas, lo que sugiere y da cabida al ejercicio de una interculturalidad funcional, esto implica que su aplicación obedece al modelo neoliberal, con miras de la neocolonización de los pueblos que en otrora fueron colonias, en este paso neocolonizador ya no es necesaria la fuerza física, sino un arma con más contundencia: la cultura, en tanto ésta representa los significados que los grupos en colectivo le asignan a cosas y fenómenos sociales, considerando todos los elementos que subyacen y los que materialmente son evidentes, una suerte de infraestructura, estructura y superestructura desde una perspectiva antropológica cultural.

En este sentido, lo intercultural, para esta postura, se asume, como en forma generalizada se expuso en el pasado, en un sentido socio-estatal relacionado con la burocratización, que es el producto de una serie de acontecimientos en Latinoamérica, que particularmente en Venezuela, de orden colonial, y que por la gran diversidad de pueblos indígenas que se encuentran en las regiones sur, occidental y oriental del país se ubican, contando entre éstos a grupos piaroa, ye'kuana, pemón, baniva, hiwi, wayuu, barí, yukpa, japreria, añu, warao, kariña, entre otros, se conformaron planes a razón de su dominación, en el ámbito educativo, por parte del Estado venezolano.

Claramente en esta visión intercultural, no es un fin, como con otros medios de la colonización y el imperalismo, el desplazamiento de las creencias propias de la comunidad para el imperio de nuevas concepciones del mundo, pero sí comprender la realidad simbólica de las comunidades para poder ejercer el poder a partir de estos significados, siendo más efectiva la intervención, que implica conocer para controlar, tal como sucede en un ensayo en un laboratorio, se conocen las propiedades para poder controlar el experimento.

Porque si bien el reconocimiento obtenido por la oficialización, tal como sucede con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, y las leyes que derivan de ella en esta materia, de los derechos de pueblos y comunidades indígenas y de la misma figura jurídica que anteriormente no existía, permite seguir ejerciendo una interculturalidad que es parte del aparato de control y de la política educativa que se gesta en el Estado, lo que representa una suerte de arma de doble filo, ya que el debilitamiento de lo propio se hace

presente, esto propio se refiere a lo comunitario, lo sociopolítico y ancestral, pero también la instalación de mecanismos de regulación endógenos.

La modernidad y el auge globalizador muchas veces a servido como un elemento de cohesión natural en los pueblos debido a la necesidad de la construcción de “identidades colectivas” que simplifiquen procesos y que a su vez eclipsan la diversidad cultural homogenizando los procesos que surgen de la lengua (y cultura) que han dejado patente la necesidad de lograr el rescate de lo étnico de los pueblos.

En lo que se refiere a la interculturalidad en la educación en Venezuela, cabe destacar la confluencia de las reformas educativas que datan de los 90 y, que se siguen produciendo, que pese a provenir de un impulso de demandas sociales para la constitución de una educación distinta, con el fin de elevar la calidad educativa, y que tácitamente deben responder a la condición étnica y la diversidad en el plano nacional pero, que en su ontología se orienta a la adecuación de los procesos educativos a una exigencia que proviene de la “modernización”.

Las reformas que deberían obedecer a un avance para interculturalizar el sistema educativo se han encontrado en un terreno de arenas movedizas, en Venezuela, nos encontramos ante la percepción de que estas son producto de un mandato y no como una reivindicación natural dentro de las comunidades, lo que supone que se trate de un eje transversal para la introducción de la diversidad y el reconocimiento de la alteridad en las reformas, pero siempre con la finalidad de añadir y acomodar un discurso de la diversidad y la propia interculturalidad, lo que deriva en la adaptación de los grupos menos numerosos a la hegemonía con las reservas propias para conservar la variabilidad sin que ello suponga de ningún modo una refundación de la relación entre grupos, es decir de la sociedad como esfera imprescindible para la transformación socio-educativa del país (Mignolo, 2003).

La interculturalidad en América Latina responde a demandas de abarcar el problema de ¿Qué hacer? y ¿Cómo hacerlo? Para los que han vivido desde antes de la colonización no sean forzados a tener que entrar en un proceso de adoctrinamiento forzado que conlleve a una pérdida exponencial de sus valores culturales perdiendo derechos que para ellos eran absolutos.

Desde la funcionalidad el interculturalismo plantea la necesidad del diálogo y el reconocimiento pero no toca las razones de asimetría cultural, se queda muchas veces en lo teórico mientras que en el enfoque crítico se la intención es sentar las bases del dialogo y eliminar paulatinamente las causas de esa asimetría social.

En este caso, Venezuela ha sido un espacio ideal para que este modelo impere, debido a que una de las condiciones importantes para que ello, o que facilita esta forma de mirar la interculturalidad, es la definición étnica de las poblaciones indígenas, ya que permite conocer a ciencia cierta cuáles y cuántos son los actores sociales y su ingreso a los debates educativos.

Hacia la interculturalidad crítica en la educación venezolana

La interculturalidad comprendida desde una visión crítica, se encuentra en proceso de construcción, no existe como tal, ya que se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre las partes, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad, que se vincula a un proyecto político, social, ético y epistémico, en atención a que su entendimiento, construcción y posicionamiento debe ser orientado a esa perspectiva, afirmando la necesidad de cambiar, no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, discriminación por grupo ancestral o raza y discriminación (Walsh, 2010).

Un ejemplo de ello es el Proyecto de Ley de Educación Intercultural Bilingüe, que fue impulsado por los miembros de la Comisión Permanente de Pueblos Indígenas en el año 2016, con una motivación específica de la necesidad de implementación de dispositivos que atienden a previas actuaciones como el proceso legislativo en materia de Educación Indígena emprendida desde el año 2001, con el inicio del desarrollo y formulación del Proyecto de “Ley de Educación Intercultural Bilingüe” por parte de esta Comisión Permanente, que pos-

teriormente se denominó Proyecto de “Ley de Educación de los Pueblos Indígenas y Usos de Sus Idiomas”, cuyo encargo de redacción estuvo delegada a un grupo de asesores expertos en el área.

La Comisión Permanente de Pueblos Indígenas (...) retoma la discusión del Proyecto de “Ley de Educación de los Pueblos Indígenas y Usos de sus Idiomas”, modificando su denominación como “Ley de Educación de los Pueblos Indígenas”; esto, para dar cumplimiento al mandato legal de legislar en esta materia, partiendo del principio de la pluriculturalidad y el respeto a las culturas de los pueblos y comunidades indígenas. Dicho Proyecto de Ley fue aprobado por la Comisión Permanente de Pueblos Indígenas en fecha 31 de mayo de 2012, remitiéndolo a la Junta Directiva de la Asamblea Nacional para su Primera Discusión, la cual tuvo lugar en fecha 16 de julio de 2013, resultando aprobada por unanimidad. (...) Cabe señalar que desde esa fecha hasta el vencimiento del periodo legislativo 2010-2015, no se incluyó en la agenda de la Asamblea Nacional la discusión del referido informe, por lo cual no se efectuó la Segunda Discusión del citado Proyecto de Ley

Proyecto de Ley de Educación Intercultural Bilingüe

Para 2009, la mencionada Ley, refiere que la educación intercultural bilingüe es una modalidad del Sistema Educativo Nacional, estableciéndose como obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, remitiendo esto a la ley especial para el desarrollo del diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los docentes correspondientes a esta modalidad. Retomando el Proyecto de Ley supra mencionado, en su artículo 2, el mismo define como Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a los pueblos y comunidades indígenas en los idiomas originarios y en castellano, basada en la cultura, valores, tradiciones y realidad propia de cada pueblo o comunidad, complementada sistemáticamente con la enseñanza del castellano con los aportes científicos, tecnológicos y humanísticos que corresponden al resto de las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Este artículo es fundamental para poder entender cómo esta modalidad se inscribe en una visión crítica de la interculturalidad, que enfatiza la centralidad del proyecto en la utilización e impartición de los conocimientos en los idiomas originarios, con un basamento en la cultura, que es la red de significaciones que se entretajan en torno a la representación de la realidad de forma colectiva para un grupo social, tal como lo expone Clifford Geertz en su obra *La Interpretación de las Culturas* (1973), lo que supone una construcción de saberes en conjunto.

Asimismo, en su artículo 3, señala que la Educación Intercultural Bilingüe, tiene como fin la formación de personas conocedoras, portadoras y transmisoras de los elementos que constituyen su cultura y la complementación por los conocimientos adquiridos en su proceso formativo, para la convivencia en una sociedad multiétnica y pluricultural, lo que supone una suerte de modificación del status quo educativo, pero que si bien desde el punto de vista sustantivo en la Ley se encuentran, desde el punto de vista práctico no atiende su implementación a estos criterios, sino a una imposición de la lengua castellana y sus implicaciones a los procesos educativos por encima de la lengua originaria, siendo esto un resultado de continuidad de la superioridad de la sociedad criolla.

Esta Educación, incluye las prácticas pedagógicas, de socialización y crianza originarias, con una participación activa de padres, representantes, familia y comunidad en su conjunto, respetando las especificidades culturales, y su carácter es obligatorio en los planteles y centros educativos que se ubiquen en hábitat y tierras indígenas, quizás la mayor barrera para implementar esto es que no se han terminado de demarcar las tierras indígenas, lo que supone un criterio complicado de aplicar debido a que dicho proceso está en una etapa muy temprana por múltiples eventos que se suscitan e intereses de terratenientes y otros actores.

Por tanto, el proyecto no trata simplemente de reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras que ya han sido establecidas. Se trata pues, de implosionar, desde la dicotomía identidad-alteridad, en cada una de estas estructuras que son el rastro de la colonia, y representan el poder desde esta visión,

como un reto, propuesta, proceso y proyecto, es decir, una suerte de re-conceptualización de las instituciones, desde una mirada epistémica y existencial.

Esta refundación refiere que las cosmogonías que se ponen en el escenario y en vinculación equitativa que sea conceptualizada como lógica, práctica y modo cultural, o modos culturales que se interrelacionan con las maneras de pensar, actuar y vivir en colectivo, por ello, el nodo problematizante de la interculturalidad no se instaura solamente en las poblaciones indígenas y de origen afro, sino en cada uno de los sectores de la sociedad, incluyendo los blanco-mestizos que han sido occidentalizados (Rivera, 1999).

La convergencia en lo ontológico, el ser, el tener, el hacer y el estar, nociones que se entrecruzan en la diversidad étnica y cultural, y que se relacionan con la importancia de respetar estas consideraciones, y por otro lado, la postura axiológica, entretrejida con la subsistencia, protección, afecto, entendimiento, ocio, participación y creación, por lo que los recursos de la educación intercultural, se muestran como una necesidad dentro de este país y tiene lugar en los espacios de convivencia cultural, teniendo como punto de partida la educación propia (Díaz, 2009). Consideraciones finales

La educación intercultural bilingüe se orienta a un conocer conociendo, a una transformación que implica necesariamente que dos o más entes o esferas culturales se asocien en el proceso educativo, en tanto la lengua, como vehículo, conduce un mensaje que refleja los elementos de la cosmovisión de grupos étnicos distintos, por tanto se hace imprescindible su conocimiento para comprender el complejo mundo de los símbolos, y por ende, los significados que envuelve, lo que Pérez y Alfonso (2016) refieren que el conocer se remite a una diversidad de miradas para poder explicar la realidad, lo que implica un desplazamiento de un conocimiento único por parte de los grupos hegemónicos, que se refleja a través de la no imposición de la lengua, como código casi monopolizador del saber, donde los actores sociales que pudieran haberse considerado en su momento “dominados”, ejercen el control cultural, siendo que este modelo es producto en principio de una cultura de resistencia (Bonfil Batalla, 1983) por parte de los grupos étnicos conquistados, de los que persiste su lengua como código metacultural.

La escuela como espacio de conducción del conocimiento, que propicia pedagógicamente de forma necesaria una perspectiva cognoscente donde la relación entre el ser y la realidad, conforma la base del proyecto de enseñanza-aprendizaje (Pérez, Alfonso y Curcu, 2016), lo que supone que en un contexto intercultural, este espacio sea mucho más plural, sin indicar esto que los parámetros propios del currículo sean suprimidos ni modificados tangencialmente, sino más bien pensados y repensados desde una perspectiva multilocal, pluricultural y multiétnica, que permita un diálogo transversal, que no constituya una suerte de paradoja donde se tenga un deber ser muy claro pero unas acciones en la ejecución del plan contrarias, tal como pasa muchísimas veces, particularmente en el caso venezolano con respecto a las escuelas que presentan estas condiciones, es decir, la población que accede a la educación tiene orígenes étnicos diferentes, esto sucede en estados como Zulia, Amazonas, Monagas, Delta Amacuro y Bolívar de forma más visible, pero también en Sucre, Guárico, Barinas, Mérida y Anzoátegui, con comunidades y pueblos indígenas tales como los Piaroa, Wayuu, Warao, Quinaroe, Yukpa, Japrería, Pumé, Pemón, Ye'kuana, Barí, Yanomami, entre otros.

En el caso de la educación intercultural bilingüe en Venezuela, continúa respondiendo a un modelo de interculturalidad funcional con miras a una visión crítica, incorporando elementos desde ésta, ya que los espacios educativos en estas regiones donde residen comunidades y pueblos indígenas se implementan planes que ejercen su mayor complejidad cuando las escuelas son conformadas de manera multicultural, como algunas zonas de Zulia y Amazonas, y esta complejidad viene gestada porque pese a que se realizan suposiciones sobre la cercanía de los grupos, desde el punto de vista territorial, no todos comparten de troncos lingüísticos similares, lo que genera un reto mayor para los operadores de políticas educativas ya que ninguno de los idiomas debe prevalecer sobre otros, y otro de los casos, y el más común, es la salida rápida de colocar como idioma de “unión”, el castellano venezolano, ya que por orden económico y social, se reviste de una suerte de poder superior ante sus homólogos indígenas, se utiliza en el comercio y en otras actividades, necesarias para la vida en sociedad, lo que se traduce en desventajas para los otros, que también son reconocidos constitucionalmente como oficiales, pero que en la praxis no concuerda.

Una perspectiva permite considerar lo múltiple, lo vivencial y lo local, ya que “(...) se trata de impulsar el movimiento histórico cualitativo en la búsqueda de lo otro del conocer y del conocimiento (...) de lo diverso y del diálogo para pensar en conjunto y generar en el pensamiento el movimiento dialéctico de lo real” (Pérez, Alfonso y Curcu, 2013, p. 14), que desde la interculturalidad educativa, refiere a una Escuela como espacio de transversalizaciones de la cultura escolar con la cultura pública, de modo que se genere un tejido intersubjetivo que reposicione la imaginación como fuerza creativa de la formación humana, en miras de la emancipación de los pueblos autóctonos de la sociedad venezolana.

A esto se suma, la diversidad de lenguas indígenas, que se encuentran en la actualidad en un proceso de desplazamiento, como una consecuencia de muchos factores dentro de los que figura el hecho de que el español durante mucho tiempo, al ser el idioma oficial, y no haber el reconocimiento de los otros idiomas, se erigió como la meta del modelo educativo para castellanizar a los indígenas, cosa contraria que sugiere la nueva visión que busca una escuela que se transforme en un lugar decisivo para retardar y revertir esta acción, y no ser el detrimento del manejo y perfeccionamiento de la lengua propia, sino un complemento.

Es por ello, que este modelo requiere que trascienda en Venezuela de la educación primaria, tal como señala Fanon, “la descolonización que se propone cambiar el orden del mundo es (...) un programa de desorden absoluto (...) un proceso histórico (...) aportado por nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad” (2001, pp. 30-31), esto es el desafío y proyecto que apunta a la interculturalidad crítica, un desafío y proyecto que deben provocar una serie de consideraciones, preocupaciones pero también cuestionamientos ante las actuales definiciones, prácticas y políticas en el ámbito educativo. ©

Artículo resultado de la experiencia de intervención en 127 Instituciones Educativas del Sector Rural en los Municipios no Certificados del Valle del Cauca. Contrato N° 083.18-11-3016 agosto de 2017 y cuyo objeto es el mejoramiento de la calidad de la Educación Rural. Fundación Nuevo Horizonte-Secretaría de Calidad Educativa- Gobernación Valle del Cauca.

Samuel Antonio Da Silva Bernabei. Licenciado de Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela (2008), actualmente culminando un master en Administración de empresas en la Universidad Nacional Abierta (UNA) y un doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). Honrado en el 2011 con la orden del buen ciudadano del Estado Miranda. Experiencia laboral en el sector empresarial. Investigador independiente.

Notas

1. Se refiere a aquellos grupos locales en Latinoamérica, que producto del mestizaje biológico y cultural, no ejercieron su poder dentro del proceso de control cultural, por lo que la clase dominante de corte blanca, impuso sus creencias y valores, occidentalizando, teniendo una suerte de sincretismo.

Bibliografía

- Bonfil Batalla, Guillermo (1983): *Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 27:181-191.
- Chodi, Francesco María (1990). *Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural*. En: *La educación indígena en América Latina*. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia, Tomo II. Quito: PEBI / Abya Yala.
- Comisión permanente de pueblos indígenas. (2016). Proyecto de Ley de Educación Intercultural Bilingüe. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Consejo Regional Indígena de Cauca. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Popayán: CRIC.
- Díaz, Á. (2009). Marco legal de la Educación Intercultural en Venezuela. Recuperado en: <http://ruedade-prensa.ning.com/profiles/blogs/marco-legal-de-la-educacion>.
- Diseño curricular para la educación básica de las comunidades indígenas venezolanas. (1978). Omafai-Ministerio de Educación. tomos I y II.
- Fanon, Frantz (2001). Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica.
- Granda Merchán, Juan Sebastián (2004). Textos escolares e interculturalidad. La representación de la diversidad cultural ecuatoriana. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Geertz, Clifford James (1973). La interpretación de las culturas. Barcelona. España: Gedisa.
- Harris, Marvin (2004). Antropología Cultural. Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, Martin (1988). La constitución onto-teo-lógica de la metafísica. En Identidad y Diferencia. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte (Edición bilingüe de Arturo Leyte edición). Barcelona: Anthropos.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). (2009). República Bolivariana de Venezuela.
- Maldonado-Torres, Nelson (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mignolo, Walter D. (2003). Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- Mosonyi, Esteban Emilio (2004). Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. Boletín de Lingüística, enero-junio, año/vol. 21, Caracas, Venezuela, 2004, Universidad Central de Venezuela, pp. 116-125.
- Mosonyi, Esteban Emilio; Rengifo, Francisco A. (1989). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina, pp. 153-176. Emanuele Amodio (compilador). 2ed. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Muyolema, Armando (2001). “De la „cuestión indígena a lo „indígena como cuestionamiento”. En: Rodríguez, I. (ed.), Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos Estado, cultura, subalternidad. Ámsterdam: Rodopi.
- Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (OHCHR). (2009). Lucha contra la discriminación de los pueblos indígenas. Organización de Naciones Unidas. Recuperado en: <http://www.ohchr.org/SP/AboutUs/Pages/DiscriminationIndigenousPeoples.aspx>
- Pérez Luna, Enrique; Moya, Norys Alfonso y Curcu Colín, Antonio (2013). Transdisciplinariedad y educación. En: Revista Educere. Año 17. N° 56. Mérida. ULA.
- Serrano Ruiz, Javier (1998). El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Schmelkes, Sylvia Irene (2004). La política de la educación bilingüe intercultural en México. Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, 185-196.
- Serrón Martínez, Sergio (2007). Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sorda en Venezuela, una aproximación. Opción, v. 23, n. 53.
- Tubino, Fidel Julio (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. Recuperado en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- UNICEF/ Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). Orientaciones metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas. República Bolivariana de Venezuela. Recuperado en: <https://www.unicef.org/venezuela/spanish/PEPI.compressed.pdf>
- Vélez Verdugo, Catalina. (2006). La interculturalidad en la educación. Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala.
- Walsh, Catherine (2000). Significados y políticas conflictivas. En: Revista Nueva Sociedad, N° 165 enero - febrero pág. 121-133. Caracas.
- Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En: Villa W. y Grueso A. (comp.). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/ Alcaldía Mayor.
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75-96.
- Zizek, Slavoj (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En: Jameson F. y Zizek S. Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Barcelona: Paidós.