

Políticas educativas para indígenas y planificación lingüística en la Venezuela actual

Ramírez, María Isabel

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Maracay / marird@cantv.net

Finalizado: Maracay, 2009-04-06 / Revisado: 2010-04-21 / Aceptado: 2010-05-03

Resumen

El propósito de este artículo consiste en evaluar desde la perspectiva teórico - experiencial la situación de la educación para indígenas dentro del contexto de las políticas educativas estatales. Este trabajo forma parte de una investigación mayor (Ramírez, 2008) sobre educación en comunidades indígenas venezolanas. El desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde 1979 hasta la fecha muestra avances en cuanto a normativas del Estado; sin embargo, en la cotidianidad de los poblados indígenas se evidencia que la EIB no ha trascendido lo nominal. Los datos aportados por esta investigación muestran, en efecto, que la EIB está alejada de la cosmovisión de los pueblos indígenas y de los criterios de calidad educativa. Se utilizaron las propuestas de Tomaševski (2004) para sugerir alternativas en el diseño y puesta en práctica de la EIB que se requiere. Se concluye que las políticas lingüísticas y la planificación lingüística se reducen a intentos locales para recuperar o revitalizar las lenguas en peligros de extinción.

Palabras clave: políticas educativas, planificación lingüística, educación para indígenas.

Abstract

CURRENT INDIGENOUS EDUCATION POLICIES AND LINGUISTIC PLANNING IN VENEZUELA

The purpose of this article was to evaluate, from a theoretical and practical point of view, the situation of the education for indigenous population in the light of the educational policies contained in the laws. Methodologically, this corresponds to a section of a more extensive research (Ramírez, 2008). The process of development of Bilingual Intercultural Education (BIE), from its beginnings (1979) up to this date, shows progress from what is explicit in the state regulations, but in the daily events the voices made evident that the BIE has not gone beyond the nominal value. Findings: The BIE is far from the indigenous people world view and educational quality criteria. The Tomasevski proposals (2004) were used to suggest options and build the BIE which is required. In conclusion, the educational policies have not become concrete. The linguistic policies and planning are limited to local attempts to recover or revitalize the indigenous languages in danger of extinction.

Key words: education policies, linguistic planning, indigenous education.

Résumé

POLITIQUES ÉDUCATIVES POUR LES PEUPLES ET LA PLANIFICATION LINGUISTIQUE DANS LA VENEZUELA ACTUELLE

Le but de cet article est d'évaluer la perspective théorique et la situation pratique de l'éducation pour les peuples autochtones dans le contexte des politiques éducatives de l'État. Ce travail fait partie d'une plus grande recherche (Ramírez 2008) sur l'éducation dans les communautés autochtones vénézuéliennes. Le développement de l'éducation interculturelle bilingue (BEI) de 1979 à ce jour montre les progrès concernant la réglementation de l'État. Cependant, la vie quotidienne des autochtones remplit de preuves que la BEI n'a pas transcendé le nominale. Les données fournies par cette recherche montrent en effet que la BEI est loin de la vision du monde des peuples autochtones et les critères de qualité de l'enseignement. Propositions de Tomasevski (2004) ont été utilisées pour suggérer des alternatives que sont requises pour la conception et la mise en œuvre de la BEI. Il est conclu que la politique linguistique et de la planification de la langue sont réduites aux tentatives locales à retrouver ou à revitaliser les langues en danger de disparition.

Mots-clés: politique de l'éducation, l'aménagement linguistique, éducation pour les peuples autochtones.

Las lenguas no se reivindican si tienen por único contexto la escuela o si se encuentran al margen de la estructura social, económica y cultural de una nación, o en el exterior del grupo de sus usuarios.
(Pellicer 1993:50)

1. Introducción

Las políticas educativas implican maneras racionales de poder, acción y decisión del Estado en materia magisterial, escolar y hasta familiar que afectan la vida de los ciudadanos de un país. En contextos signados por la diversidad cultural y lingüística dichas políticas van de la mano con las políticas lingüísticas y la planificación lingüística.

Las políticas lingüísticas son actuaciones con o sin carácter legal, que se llevan a cabo como políticas públicas, propias del Estado, o como políticas organizacionales que partan de la iniciativa de las instituciones o decisiones de grupos sobre el uso de las lenguas en sus contextos respectivos. La planificación lingüística, por su parte, puede ser entendida como la intervención sistemática sobre una o más lenguas con ciertos objetivos y estrategias: modificar la misma lengua (planificación de corpus, normativización), la utilización de la lengua y su valor social (planificación de estatus, normalización), casos de estandarización, recuperación, revitalización u oficialización.

Aunque estos son conceptos que suelen ir juntos, las políticas lingüísticas se distinguen de la planificación lingüística porque la segunda es la puesta en práctica de las primeras. Mientras que para decidir sobre una política lingüística se precisa un buen mapeo sociolingüístico sobre el contexto o situaciones en la que se pretende intervenir, la planificación lingüística requiere de un plan de acción mucho más complejo y detallado que permita llevar a cabo dicha política. La dificultad consiste en saber puntualmente cómo llevar a la práctica una política lingüística, con qué medios se cuenta o cuáles son las vías más efectivas para ejecutarla con éxito. Por ello se han de considerar múltiples aspectos a mediano y largo plazo, además de la elaboración y posterior ejecución de un plan que pueda ser evaluado.

En nuestro país la planificación lingüística como intervención tiene su génesis en la época misma

de la conquista y la colonización. En ese momento histórico la intencionalidad era castellanizar para evangelizar, colonizar en nombre de la Corona y de la Iglesia Católica. Dicha intencionalidad se ha mantenido durante más de cinco centurias, ahora bajo el lema de “la unidad en la diversidad”. No obstante, desde una perspectiva tácita, silenciosa o encubierta se continúan afianzando en la práctica las nociones sobre uniformar, homogeneizar e integrar, con el riesgo de desmembrar las culturas originarias. Como lo afirmaba ya Obregón (1981), “los problemas de planificación lingüística del país no se limitan a la lengua oficial, el español, ni a la enseñanza de ésta sólo a ‘los criollos’” (p. 1) o no indígenas, sino que se extienden, en el caso del español, a la enseñanza de la lengua a todos aquellos grupos que tienen una lengua distinta, como los deficientes auditivos e inmigrantes que hacen vida en el país, lo mismo que a los individuos que conviven en contextos interétnicos bilingües e indígenas, quienes, por otra parte, poseen diversos grados de competencia en sus lenguas originarias y en el uso del español.

2. Políticas educativas y planificación lingüística: intervención sin participación

Por decreto presidencial 283 del 22 de septiembre de 1979, el Ejecutivo Nacional resolvió como política linguoeducativa la implantación gradual del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades indígenas del país. En 1981 el Ministerio de Educación inició dicha implementación con la designación de comisiones interdisciplinarias en la que se destacaron la de lingüística y currículo. La primera focalizó la atención en las descripciones fonológicas de las nueve lenguas seleccionadas: guajiro, ye'kuana, pemón, yaruro, yanomami, warao, kari'ña y yukpa. El objeto de esta escogencia fue asegurar el rigor científico, elaborar alfabetos prácticos, publicar los primeros libros de lectura inicial y planificar la enseñanza en general. ¿Pero, dónde quedaron

las voces de los usuarios de dichas lenguas? ¿Por qué no atender simultáneamente los prejuicios sobre el uso de las lenguas en diversos escenarios, especialmente en los ámbitos públicos? ¿Cómo enfrentar los prejuicios de los indígenas hacia la tradición escrita propia de las antiguas sociedades occidentales? ¿Actúa esta tradición en desmedro de la escritura semasiográfica de las culturas indígenas? ¿Estaban la sociedad no indígena y especialmente la indígena preparada para asumir una educación impuesta desde fuera? Obregón (1981) advertía que “la estandarización de las lenguas indígenas con fines eminentemente pedagógicos y la existencia de prejuicios hacia ellas [...] pueden entorpecer la actividad educativa y su futuro desarrollo”. (p. 4)

A treinta años de iniciada la implantación y a diez del reconocimiento de los indígenas como sujetos de derecho, de abogar por la recuperación, la revitalización de sus lenguas y culturas, se percibe en el país un discurso construido, contenido en leyes y demás normativas legales, distanciado de la cotidianidad en la que viven los pueblos indígenas, de sus necesidades, intereses y expectativas. Como lo advierte Strauss (2006) “es claro que desde nuestro tiempo colonial al indio se le mantuvo dentro de las pautas de lo que entendemos como un doble discurso, es decir, al mismo tiempo que se le acogía se le rechazaba”. (p. 31)

En este sentido las políticas educativas referidas a la educación para indígenas han ido paralelas al estereotipo que los ‘otros’, los no indígenas, han tenido sobre el indio y sobre lo indígena, pleno de prejuicios que afloran en los calificativos que les tildan de flojos, sucios, salvajes, exóticos, manganzones...; de allí que se requiriera integrarlos, posición asimilacionista impulsada por la ilustración y reformas administrativas adoptadas en Hispanoamérica por el Estado español durante la segunda mitad del siglo XVIII. Estas políticas de invisibilización de los indígenas como sujetos de derecho se mantuvieron vigentes en las constituciones anteriores a la actual.

En la Carta Magna en vigor, la condición multiétnica y plurilingüe, más a tono con el derecho internacional actual, pasa de una situación de facto a un estándar de iure: progresivamente se van aprobando leyes vinculantes con esta situación teórico-formalizadora, pero en la práctica no se

han fomentado los mecanismos más idóneos para que el contenido de las leyes se traduzca en hechos y conductas observables. Biord (2004), al referirse al tratamiento de lo indígena en las constituciones venezolanas, señala que

Así como ninguna de esas leyes logró imponer una realidad que sólo existía en la visión excluyente de un segmento social, tampoco una constitución o una ley crea un fenómeno social: lo norma, lo rige, lo ordena, pero no lo decreta ni impone. (p. 12)

En este marco, entre las acciones orientadas a una práctica de planificación linguoeducativa destacan:

- Dictar leyes a favor de las lenguas y educación para indígenas, como la 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) y la Ley de Idiomas Indígenas (2009).
- Crear institutos indigenistas e indianistas. La Ley de Idiomas Indígenas, (2009) en el artículo 9, ordena lo siguiente: “Se crea el Instituto Nacional de Idiomas Indígenas, como ente descentralizado de carácter académico, con personalidad jurídica y patrimonio propio, adscrito al órgano rector en materia de educación.” (p. 5)
- Fomentar la descripción lingüística.
- Publicar materiales de lectura, monolingües y bilingües (lengua indígena / español).
- Elaborar materiales educativos.
- Incrementar planes integrados entre la UNICEF y universidades para aplicar planes de recuperación y de revitalización de lenguas. (Caso añú).
- Implementar con carácter experimental universidades como centro de estudios indígenas para indígenas (Universidad Indígena de Venezuela).
- Crear comisiones para optimizar la educación y recuperar lenguas o revitalizar lenguas en peligro de extinción.

A pesar de las acciones destacadas, Ramírez (2008) coincide con los planteamientos de Biord (2004) sobre la insuficiencia de la legislación para la conservación y revitalización del patrimonio indígena en Venezuela y el rol que ejerce en este proceso la EIB:

La esencia de la no trascendencia radica en el hecho de que no basta con lo explicitado en las normativas si esto no se 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)

Pero, ¿qué hacer desde los planos educativo y lingüístico para que las lenguas indígenas, en su diversidad, variedad de usos y funciones, conserven y desarrollen su vitalidad y sigan concediendo sentido y belleza a la vida de sus hablantes?

He ahí el reto de una política lingüoeducativa alejada de particularismos excluyentes e imposiciones etnocéntricas de pretensión universal, apegada, por el contrario, a la ética de la participación ciudadana, tanto local y global, según la cual todos los participantes deberían ser corresponsables de las decisiones que involucren sus proyectos de vida.

Los esfuerzos, tanto foráneos como los del hacer comunitario, no darán los resultados esperados si no cambiamos —y pronto— la perspectiva de intervención.

Este artículo tiene la intención de contribuir con el replanteamiento de esa perspectiva, analizando los contextos desde las voces de los participantes y sugiriendo a partir de allí algunas alternativas de intervención en los espacios heterogéneos donde se promuevan relaciones interculturales.

3. Referentes metodológicos

Las informaciones que sirven de fundamento para este artículo son fruto de un trabajo de investigación de tipo evolución de grupo, llevado a cabo en diversos contextos interculturales e interlingüales venezolanos, con maestros indígenas y no indígenas en sus roles de participantes o egresados del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Experimental Libertador, (UPEL) desde el 2000 al 2007, ubicados en los centros de atención de Amazonas, Zulia y Apure.

La información se recopiló a través de diversas técnicas: observación participante, análisis de documentos, testimonios focalizados, círculos de reflexión, diálogos participativos y aplicación

durante los colectivos de los mapas cognitivos o de otras estrategias. Entre los instrumentos empleados destacan los protocolos de observación, los diversos documentos analizados, cuestionarios, mapas de estrategias..., acompañados toda vez que fue posible de la cámara de video y las grabaciones respectivas de los testimonios orales.

Para la interpretación se utilizó el análisis de contenido de Tobón (2001) bajo el enfoque hermenéutico de Habermas (1990) y Gadamer (1992). Se consideraron a su vez los criterios de validación de Guba y Lincoln (1990). La propuesta generada fue sometida a la consideración de expertos latinoamericanos en Educación Intercultural Bilingüe.

Para la presentación de la información se utilizaron cuadros. El nombre o categoría dada a cada cuadro corresponde a la unidad contextual o unidad codificada con un nombre, correspondiente al significado focalizador advertido en la unidad total de análisis o de registro. En la primera columna se presentan los números correspondientes a los eventos / fuente correspondientes. Los números se refieren a cada unidad primaria o documento. Para la investigación se contó con cinco documentos. Para la presentación de este artículo la numeración fue modificada. Es por ello que la codificación inicial, en especial la numeración de los eventos, no corresponde con el documento primario o base (Cf. Ramírez, 2008) sino que se ajustó a las unidades contextuales tratadas en este texto. De allí que en este artículo, por ejemplo, en el código (1.23), “1” se refiera a la unidad contextual y “23”, al enunciado o evento correspondiente. En la segunda columna se ubican las unidades de análisis o de registro, enunciados en los que se captan los significados propios de cada concepto o categoría, que fueron ubicados en la tercera columna.

Dichos conceptos o categorías son producto de codificación y recuento frecuencial valorativo de acuerdo a la suma total de aparición de significados en las unidades del registro de cada documento. Esto llevó a clasificar significados, asignar códigos, inventariar y filtrar lo no relevante para el estudio. (Cf. Ramírez, 2008) Para este artículo sólo se seleccionaron algunas unidades contextuales en relación con su propósito central.

4. Un intento de intervención participativa

A propósito del proceso reciente de modernización y transformación curricular de la Universidad Pedagógica Experimental (UPEL) llevado a cabo desde el año 2004, se está forjando una conciencia sobre la necesidad de volver la mirada hacia los pueblos originarios y escuchar a los comunarios, es decir, a los indígenas desde sus contextos naturales, en relación con el tipo de educación que ellos requieren, así como qué lengua o lenguas necesitan o desean que sus hijos hablen.

Para ello se consideraron asuntos fundamentales vinculados con las comunidades indígenas y la percepción que tienen de sus propias necesidades en materia de educación: a) insatisfacciones y frustraciones de los padres sobre la educación que recibían sus hijos; b) visión de los padres sobre el papel de la escuela y c) lo que los maestros opinan. Aunque luego se considerarán en detalle los

constructos de esta afirmación, en general la escuela es calificada como destructiva y desestabilizadora. Por último, se han considerado las opiniones de los egresados del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” (IPRM) sobre lo que se requiere para transformar la visión presente a una de futuro, que apueste por una educación relevante, pertinente, acorde con las necesidades, expectativas e intereses de los comunarios.

5. El diagnóstico: conocer para comprender

En el cuadro 1 se muestra parte de las verbalizaciones de los maestros que laboran en contextos multiculturales indígenas y en especial de los padres. Los significados de los registros apuntan a un cúmulo de frustraciones e insatisfacciones producto de diversas carencias, entre las cuales se encuentran la formación del docente, desinformación general sobre la EIB, la

Cuadro 1
 Insatisfacciones y frustraciones

Código/ fuente	Unidades de análisis	Conceptos
(1.1)	No sabemos cómo hacer EIB, o cómo demostrarle a los alumnos cómo hacer EIB	Carencia de formación
(1.2)	Los padres poco conocen de esta educación	Ausencia de información
(1.3)	Acá sólo tenemos hasta sexto y estamos pidiendo a ver si se da el bachillerato.	Prosecución escolar escasa
(1.4)	Los maestros que han estudiado no conservan la tradición. Otros criollos no están interesados en aprender y compartir con nosotros.	Pérdida progresiva de los valores ancestrales
(1.5)	Los niños y todos por aquí hablamos la lengua [indígena]. Lo que sería bueno es que nos enseñen a leer y escribir, pero no tenemos quién.	Ausencia de oportunidades de estudio
(1.6)	Los de las misiones (se refiere a las misiones educativas Róbinson y Ribas) vinieron a visitarnos, pero no volvieron; debe ser que la escuela no está lista	Ofertas educativas engañosas
(1.7)	Nosotros necesitamos es trabajar [sic], pero los muchachos... uno no puede darle estudios en otro lado	Ausencia de oportunidades educativas en el nivel local
(1.8)	No sé para que enseñan en lengua; cuando vayan a pedir trabajo no importa eso. Cuando vamos al Guárico a la zafra de cebolla, ¿para qué le sirve? Para nosotros acá [...] más nada.	Sentimiento de inutilidad académica y laboral
(1.9)	Los niños al salir de sexto, [...] que son la mayoría, no saben ni escribir bien, sacar una carta o hacer operaciones como divisiones y multiplicaciones.	Baja calidad educativa
(1.10)	Necesitamos que nos enseñen a leer y a escribir, pero todo se da en castellano.	Castellanización
(1.11)	La escuela no forma al niño o al joven en su cultura; tampoco lo prepara para el trabajo.	Carencia de pertinencia socio – cultural

Fuente: Ramírez (2008)

no pertinencia de los contenidos, inutilidad de lo enseñado en correspondencia con la cotidianidad o práctica laboral de los comunarios...; en fin, un cúmulo de necesidades no atendidas que dan cuenta de una educación que no es práctica ni útil. En definitiva, esta educación no es cónsona con lo que la población en estos contextos requiere.

Las voces de los participantes, comunarios y maestros, muestran sus insatisfacciones y frustraciones, lo que devela una realidad en crisis: a) Los padres y maestros declaran tener un desconocimiento sobre la EIB. Los padres manifiestan frecuentemente su descontento por los niveles de fracaso escolar y sobre todo por la baja calidad de la educación que reciben sus hijos. b) Existe un gran malestar docente por la escasa preparación que poseen. c) Los contenidos curriculares resultan excluyentes y no pertinentes. En definitiva, se puede decir que el fracaso escolar es un fenómeno complejo en el que confluye un cúmulo de factores que se articulan a lo largo del trayecto escolar y que finalmente conducen a la deserción/exclusión: el resultado de este proceso es un individuo fracasado, que acarrea problemas a la sociedad. Así lo declaran los participantes:

Pero usted ve con todo el sacrificio se gradúa de bachiller, y si vuelve es para hacer lo mismo que todos, trabajar en el hato, estar pendiente de la zafra, del cargo político o estar bebiendo, para arriba y para abajo. Entonces [...] seguimos en lo mismo.

La deserción resulta en muchos de los casos obligada, pues en las comunidades indígenas la educación formal se ofrece casi siempre hasta la segunda o tercera etapa de la Educación Básica; a ello se unen otras circunstancias de vida marcadas por factores de exclusión y pobreza del indígena, que dificultan la prosecución de los estudios de sus hijos. Sin embargo, el abandono de las aulas no se relaciona directamente con la pobreza o razones económicas, sino que se estructura a partir de un cúmulo de fracasos reiterados que se desbordan cuando los padres ven que los hijos no aprenden lo que debieron aprender. Lo que está en juego según la teoría de Freire (1985) es la meta de dar a los aprendices de la clase trabajadora las herramientas que necesitan para recuperar sus propias vidas, historias y voces.

Para los docentes la “carencia” se traduce en

incapacidad para transmitir de manera exitosa el conocimiento escolar que desean impartir. “No sabemos cómo hacer EIB”. Actualmente nos enfrentamos a una escuela que exige renovarse para adaptarse a los procesos de transformación de la época (políticos, sociales, económicos) y a una sociedad en la que, por otra parte, inciden la globalización, el creciente empobrecimiento, la exclusión social, en la que se verifican racionalidades diferentes y estrategias distintas de gobernabilidad, que se orientan hacia la producción de nuevos sujetos y nuevas identidades sociales, en la que la educación deja de ser un derecho destinado a compensar desventajas para convertirse (desde la ética y de retórica explicitada en textos legales) en una apertura hacia la igualdad de oportunidades. Todos estos aspectos aparecen envueltos en incertidumbres y están en estrecha relación con factores diversos y complejos.

La EIB en Venezuela luego de 30 años no ha trascendido, en síntesis, el carácter nominal. Actualmente, se están gestando las acciones hacia su concreción; no obstante, el proceso se ve afectado por circunstancias como la consolidación y los procesos de transformación político-sociales.

En el cuadro 2 los significados de las unidades de análisis dan cuenta de cómo los padres en las comunidades indígenas perciben la escuela y la valoran con una serie de calificativos que no se corresponden en esencia con el papel central para lo que fue creada: formar niños con competencias para desenvolverse en contextos interculturales y bilingües. No obstante, si se tiene claro que los procesos educativos se sitúan históricamente de acuerdo con las circunstancias y vivencias de los participantes, se entiende que en ocasiones los padres indígenas o no indígenas que conviven en estas latitudes describan la escuela como cuidadora, protectora o suministradora de alimentos.

En el Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ordinales 1 y 3, se lee: “Toda persona tiene derecho a la educación [...] Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.” Pese a esto, las voces de los padres remiten a una escuela considerada como destructiva, desestabilizadora, como se evidencia en las unidades de análisis del

Cuadro 2
 Visión de los padres sobre el papel de la escuela

Código/fuente	Unidades de análisis	Visiones
(2.1)	[...] allí están bien atendidos y cuidados. Mi hija trabaja ahí y los niños están mejor, les dan su comida, juegan y aprenden, bueno están recogidos y no andan por todos lados, principalmente ésta, [señala a su nieta de aproximadamente 15 años,] ahora es un peligro; con tanta gente que viene a la comunidad, uno no sabe.	Escuela como cuidadora y protectora. Suministradora de alimentos
(2.2)	La mayoría de los padres hacen hincapié para que sus hijos asistan por el PAE [Programa de Alimentación Escolar]	Suministradora de alimentos
(2.3)	[...] no obligan a ir a la escuela a los hijos. Sólo es obligatorio si hay PAE	
(2.4)	Muchas veces encuentro la escuela sola y tengo que ir de casa en casa, me dicen que si no hay PAE no mandan los niños, [...] pues quién les garantiza la comida.	

Fuente: Ramírez (2008)

Cuadro 3, lo que demuestra el rompimiento drástico con las pautas y normas de socialización propia, así como de las normas y tradiciones representativas de la cotidianidad de los pueblos.

En este sentido, durante las discusiones sobre políticas públicas llevadas a cabo por la Dirección de Asuntos Indígenas (2006), los maestros asistentes expresaban que “Las escuelas presentan limitaciones para que los niños (as) asistan a clases en determinados momentos del año, ya que deben cumplir con ciertos rituales propios de los ciclos socioculturales y ambientales. Los niños aprenden en ciertos momentos de las épocas de sequía o de lluvias con sus familiares y la comunidad, procesos y tareas propios de su edad y género”.

Sin embargo, el derecho al respeto de estas particularidades culturales está consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) y en la LOPCI (Capítulo I, artículo 77, numeral 5). Esta retórica debería concretarse paulatinamente en acciones de uso que evidencien correspondencia entre la legislación y las prácticas sociopedagógicas en los contextos indígenas. Por el contrario, en la actualidad la escuela funge como un ente desestabilizador del quehacer cotidiano en muchas comunidades, al no considerar las pautas de socialización propia ni adecuar el funcionamiento a los calendarios productivos de cada pueblo, su cosmovisión e idiosincrasia.

Los asistentes maestros indígenas – no

indígenas y gerentes educativos que atendieron la convocatoria de la Dirección de Asuntos Indígenas (2006) para la discusión sobre políticas públicas, señalaron que la escuela “representa desde su estructura la presión y protagonismo de afuera”; “es un espacio donde los niños aprenden sentados, callados oyendo al maestro. ¡No, no..., así no somos nosotros! La escuela cercada se convierte en un obstáculo [...]. No sabemos qué pasa ahí”. De ahí que los aprendizajes escolares se ciñan a espacios áulicos, contrarios al ser y hacer de la educación indígena.

En relación con los espacios físicos destinados a la educación (otrora una escuela destartalada, ahora un nuevo edificio construido por FIDES), los participantes declararon: “La infraestructura escolar es inadecuada. En cada pueblo la edificación no corresponde con la arquitectura propia, ni con las condiciones climáticas de cada uno”.

En el cuadro 3 los maestros dan cuenta de cómo perciben las escuelas adscritas al Programa de Educación Intercultural Bilingüe. En esencia la escuela no tiene nada que ver con ellos, está alejada de sus prácticas cotidianas, de su ser y hacer. La no pertinencia cultural y lingüística, la carencia de investigación sobre los contextos para más tarde planificar y construir no un currículo, sino unos currícula que muestre la diversidad en atención a pueblos y culturas ha ido progresivamente, desde tiempos coloniales, desmembrando, desplazando, arrinconando y sustrayendo valores culturales y

Cuadro 3
 Evaluación de la escuela como destructiva y desestabilizadora

Código/fuente	Unidades de análisis	Características
(3. 1)	No se respetan los calendarios escolares, ni los ciclos productivos	C u r r í c u l o descontextualizado
(3.2)	La educación en este nivel inicial, en las comunidades en cuestión, no se ciñe a las pautas tradicionales de crianza, ni a los valores culturales y lingüísticos que refuerzan y legitiman la identidad étnica y lingüística del niño yaruro	Falta de pertinencia sociocultural
(3. 3)	Las escuelas deben ser planificadas según los contextos y pedagogía propia y no improvisadas.	Improvisación
(3.4)	También enseñan otras cosas, pero no tienen que ver con nosotros.	Programas descon- textualizados
(3.5)	Faltan en el pensum actual áreas sobre la cosmovisión de los pueblos indígenas	
(3. 6)	Los planes y programas no están acordes con la realidad. Deben reestructurarse	Planes y programas descontextualizados.

Fuente: Ramírez (2008)

lingüísticos. De allí que se focalice en la unidad de análisis lo descontextualizado, lo no pertinente e improvisado de un currículo y de sus elementos intervinientes, que tienen poco o nada que ver con la cosmovisión de los pueblos a los que la EIB va dirigida.

Por otro lado, las voces de los participantes, en este caso los maestros del PEIB en servicio, calificaron la educación oficial como altamente ineficiente. Los alumnos que egresan de la escuela no han aprendido las competencias mínimas para enfrentar el mundo de los no indígenas, además de no haber aprendido aquello que las generaciones anteriores de su pueblo aprendieron “observando”, “jugando”, y que les ha posibilitado la construcción de sus vidas. He aquí algunos testimonios: a) “No hay congruencia en los docentes que se están formando y lo que ahora requerimos en nuestras comunidades [...]; no se puede estar enseñando lo que no sea útil al ciudadano”. b) “Los niños al salir de sexto [...] no saben leer, ni escribir, ni sacar cuentas”. c) “Los profesores de la UPEL - IPRM no están bien preparados, desconocen aspectos básicos sobre la lengua y la cultura de los alumnos que asisten”.

Los demás asistentes a reuniones en espacios y tiempos diversos (encuentros, talleres, mesas de trabajo del Ministerio de Educación, de la UPEL o convocados por quienes coordinan el Programa en la UPEL, sede Instituto Rural “El Mácaro”)

reconocieron que la mayor debilidad de la EIB en el país y del PEIB en particular ha sido la de obviar la cosmovisión tanto en la profesionalización como en la formación inicial. Por esta razón hicieron los requerimientos mostrados en el cuadro 4.

Al finalizar el periodo de consultas sobre la evaluación del PEIB – IPRM se realizaron mesas de trabajo para sugerir algunas alternativas para fortalecer las debilidades advertidas. En cada centro de atención (Amazonas, Zulia y Apure) los maestros coinciden en que dicho programa debe modificarse en atención a los elementos intervinientes e interdependientes que representan la cosmovisión de cada pueblo: cotidianidad, prácticas de crianza, ritos, medio ecológico, lengua, derecho consuetudinario, interculturalidad, espiritualidad. La reiteración radica en concretar una educación pertinente, útil y práctica. En definitiva, una educación relevante, que refleje su vida y que le brinde a los alumnos las competencias para convivir armoniosamente en un mundo diverso, signado por la interculturalidad y el multilingüismo.

Los maestros, alumnos y egresados del PEIB – IPRM solicitaron durante las charlas “Incorporar nuevas unidades curriculares que fortalezcan las redes de trabajo cooperativo dentro de las comunidades”. Todas estas declaraciones se muestran como actitudes asertivas para el acompañamiento e inclusión hacia las

Cuadro 4
 Requerimientos de la EIB de acuerdo con los maestros egresados del PEIB

Código/ fuente	Unidades de análisis	Conceptos
(4.1)	Incluir en el currículo la cosmovisión y la espiritualidad	Currículo
(4.2)	Considerar la pedagogía propia	
(4.3)	Incorporar elementos del hábitat en el proceso EIB	
(4.4)	Las escuelas deben ser planificadas según los contextos y pedagogía propia y no improvisadas [sic]	Pertinencia social
(4.5)	Nosotros queremos que se enseñara algo más práctico, que ellos puedan trabajar después.	Educación práctica
(4.6)	Que considere la cosmovisión como filosofía profunda de cada pueblo	Currículo
(4.7)	Faltan en el pensum actual áreas sobre la cosmovisión de los pueblos indígenas	
(4.8)	Los participantes consideran que el PEIB debe adecuarse a los procesos económicos, políticos y sociales actuales, que nos prepare para la vida, donde [sic] los diversos programas deben estar en sintonía con nuestro desarrollo estructural y así responder a las exigencias de la sociedad y de nuestro mercado laboral. Una educación práctica que nos prepare para el trabajo	Educación práctica
(4.10)	Incluir en el pensum la educación para el trabajo, adecuada a cada pueblo	Currículo
(4.11)	Se debe incorporar el desarrollo productivo.	Educación Práctica
(4.12)	Incluir [en el pensum del PEIB] educación física (mención), etnomedicina (asignatura), juegos y prácticas tradicionales (mención), educación ambiental y trabajo artesanal (asignaturas).	Diseñar nuevas menciones. Incorporar nuevas áreas o cursos

Fuente: Ramírez (2008)

transformaciones socioeducativas y políticas que se están forjando en el ámbito latinoamericano y venezolano y que de una u otra manera respalda la concreción de la EIB. Se cuenta con la disposición para asumir responsabilidades, además de la plataforma legal que avala dichos cambios. En relación con lo anterior Cunningham. (2001) afirma:

El mayor desafío que enfrenta la EIB es la de lograr que el Estado proporcione su decidido apoyo financiero para que los pueblos indígenas puedan desarrollar y controlar sus propias iniciativas educativas [...] [sin embargo] es también necesario que la sociedad civil, comprenda apoye y acepte la EIB. (p. 2)

Siguiendo esta idea, los participantes aseguran que “No existe difusión del PEIB.” El Estado y las instituciones a las que compete esta tarea deben ofrecer la difusión requerida de la EIB para que la sociedad mayoritaria la acepte y la apoye como una propuesta de reforma integral y abarcadora de

los sistemas educativos, que incluya a otros grupos minorizados (afrodescendientes, inmigrantes, deficientes auditivos...)¹. De este modo se estarían construyendo los lazos indispensables para avanzar en el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos, la equidad, la convivencia... Sólo así se podrá contar con verdaderos espacios pluriétnicos signados por relaciones interculturales.

Durante los círculos de reflexión y diálogos participativos los involucrados en el estudio hicieron hincapié en denunciar una educación que no les es relevante, ya que no satisface sus necesidades, intereses y expectativas futuras.

La relevancia está referida a lo que se aprende en el sistema y a la adecuación de los contenidos a las necesidades del individuo para su desarrollo intelectual, afectivo, moral y físico en relación con su posterior desempeño en los diversos ámbitos de la sociedad.

La dimensión del concepto “calidad” no debe confundirse con entrega de datos importantes a los aprendices, sino asociarse con el desarrollo de habilidades para comprender la(s) lengua(s), expresarse apropiadamente en ella(s), razonar, resolver problemas, analizar, evaluar opciones y proveerse de información. Todo ello implica un énfasis en las habilidades, en las competencias, más que en los conocimientos. A ello es a lo que se refiere la “literacidad”, es decir, un logro de aprendizajes relevantes para la vida.

Así, la calidad educativa se supone asociada a la mejora de la calidad de los aprendizajes y a su adecuación según los contextos a los que se enfrenta el sujeto. La enseñanza en este sentido es un hecho situado históricamente, afectado por diversos factores como la globalización, los medios, las nuevas tecnologías y exigencias de un mundo cambiante.

Se observó durante el proceso investigativo (2000 – 2007) que en los diversos contextos investigados no se mira ni se escucha a los jóvenes, sus intereses y modos de ver el mundo. El aprendiz de treinta años atrás aún permanece en la mente de los actuales planificadores y formadores EIB. Su concepción de la cultura ha permanecido cosificada y estatizada, de modo que siguen sin resolver las siguientes preguntas: ¿qué desean los jóvenes?, ¿hacia dónde va una EIB que ignora su razón de ser los alumnos, semillero donde florecerá la EIB que se espera construir? En este sentido la calidad tiene que ver con resultados, recursos, eficiencia y pertinencia.

Los resultados de esta investigación revelaron carencias en a) formación, especialmente en procesos y métodos pedagógicos adecuados; b) en la infraestructura apropiada (“La edificación no corresponde con la arquitectura propia, ni con las condiciones climáticas”) y c) en la formación adaptada a las necesidades y expectativas de los actores ubicados y situados en un contexto determinado, con el desconocimiento sobre el tipo de educación que deben recibir los niños. Por ello, no extrañan afirmaciones como las que siguen: “Las metodologías para enseñar y aprender deben estar acordes a las pautas de socialización propias”, “La educación para indígena es imponente y excluyente”, “No saben la didáctica”

En síntesis, se puede señalar que una educación de calidad es aquella que se ofrece a niños y adolescentes en un adecuado contexto físico para el aprendizaje, con maestros debidamente preparados para la tarea de enseñar en tales escenarios, materiales de estudio y de trabajo apropiados, estrategias didácticas ajustadas a tales situaciones y especificidades, una comunidad informada y sensibilizada sobre el tipo de educación que se requiere. Empero, la realidad advertida muestra una amplia gama de carencias, entre ellas los recursos: “Acá hay un grave problema de calidad de la educación indígena debido a los escasos recursos para este tipo de educación”. “No hay dinero para las investigaciones, así como para la capacidad de acción de los maestros en esos lugares”.

En cuanto a la formación permanente, algunos de los docentes declararon durante las charlas que “Estamos acostumbrados a recibir cursos que en realidad no nos son de utilidad. Sólo se programan como una obligación y en muchos de los casos somos sancionados con el descuento. No se considera en ningún momento la necesidad que tienen los docentes, los alumnos o la comunidad donde estamos”. “Escuchamos en diversos cursos que un docente EIB debe ser un mediador de los aprendizajes, pero no comprendemos qué es, ni cómo se es un mediador. Muchas veces nos dan mucho material y ya. Salimos igual y llegamos y hacemos lo que podemos”.

De allí que de manera reiterada se vuelve sobre la gestión y la formación docente. En este sentido, la calidad, entendida bien como el producto que se oferta, bien como un servicio que debe ajustarse a las exigencias y necesidades de los usuarios de lenguas y culturas en contacto, no se cumple en el caso de la educación intercultural. Es evidente que la dimensión más importante de la calidad, esto es, la funcionalidad, no se está dando. En consecuencia, el producto es totalmente ineficiente e “inútil” si no sirve para satisfacer la necesidad para la que fue creado. Así lo señalan los propios comunarios: “en nuestras comunidades [...] no se puede estar enseñando lo que no sea útil al ciudadano.” Por otro lado, proponen “utilizar los recursos de la comunidad para potenciar el PEIB y la EIB que se debe impartir”.

Sobre los recursos o dotación de insumos educativos para lograr la retención, promoción y aprendizaje relevante para el conjunto de aprendices de un sistema educativo determinado, los participantes reiteradamente afirman cosas como la siguiente: “Acá hay un grave problema de calidad de la educación indígena debido a los escasos recursos para este tipo de educación”.

Otra de las dimensiones de la calidad es la equidad, que describe no sólo los medios, sino la posibilidad de llevar a cabo las diversas acciones que se requieren para que la EIB trascienda de lo tácito al uso inequívoco de la misma. Ésta tiene relación directa con el acceso y oportunidades educativas (de permanencia, promoción y aprovechamiento). Se refiere no a la calidad de la escuela, sino a la del sistema educativo en general.

La educación es un derecho internacionalmente reconocido, aspecto refrendado en el Capítulo VI, Artículo 103 de la Constitución venezolana. No obstante, los participantes señalan que las oportunidades de estudio se restringen al no contar con instituciones en los diversos niveles y modalidades a excepción de la Educación Inicial y de la Primera y Segunda Etapa de Básica. Sin embargo, la normativa legal, como por ejemplo en el artículo 76 de la LOPCI se declara que

La educación intercultural bilingüe es un régimen educativo específico que se implantará en todos los niveles y modalidades del sistema educativo para los pueblos indígenas, y estará orientado a favorecer la interculturalidad y a satisfacer las necesidades individuales y colectivas de los pueblos y comunidades indígenas.

De igual modo, los alumnos y comunarios participantes en la investigación clamaron por oportunidades para acceder a las formas alternativas de adquirir aprendizajes atractivos, pertinentes y significativos. En este sentido solicitan “Tener acceso a la Educación Básica y Diversificada”, “Se debe incluir la Escuela Técnica y la Bolivariana”

Por otro lado, en tales contextos son comunes los grupos de extra edad, o lo que es lo mismo, alumnos que superan la edad regular de permanencia en un grado o nivel educativo. Una alternativa para incluirlos en el sistema educativo, es decir, en escenarios apropiados a su edad, serían las misiones educativas. Sin embargo, dicha alternativa requerirá la formación apropiada de los profesores. En el caso de los adultos mayores, sería beneficioso aumentar

la alfabetización y formación aritmética elemental, especialmente para los que están insertados en un trabajo y requieren de formación permanente. La alfabetización se consideraría como una estrategia de interdependencia de carácter sistemático y asistencialista. Por otro lado, los participantes declararon: “sería bueno es que nos enseñen a leer y escribir [en lengua autóctona], pero no tenemos quién”, “Los egresados no sabemos leer y escribir en lengua, [...] algunos, pero son muy pocos.”

La lectura y la escritura son instrumentos para la adquisición y desarrollo de la lengua de origen. Ésta cumple un papel importante en planes de revitalización y revaloración lingüístico-cultural y su uso en diversos ámbitos abriría los caminos hacia el poder de la participación social independiente. Además, como derecho individual y colectivo, garantizaría la independencia y el poder de ejercer y administrar desde la palabra y la escritura las decisiones que individual o colectivamente se contemplen o acuerden.

El uso de la lectura y escritura en lengua originaria desde la escuela y la comunidad garantizaría la pervivencia de las lenguas en contextos de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos. Este uso de la lengua nativa indudablemente afirmaría la cultura e identidad propia. Todos estos aspectos están respaldados por la carta política venezolana, como por ejemplo el Artículo 121 y el Título IV, Capítulo I de la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI), titulado De la educación propia y el régimen de educación intercultural bilingüe

Finalmente, es preciso 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, adaptada a las necesidades de los comunarios y a la imagen que la sociedad desea y demanda.

6. Conclusiones

Finalizado este artículo, donde se evaluó la situación de la educación para indígenas en el marco de las políticas educativas que contempla el Estado venezolano, se priorizó la voz de los participantes:

maestros, padres y representantes (indígenas y no indígenas) que hacen vida en las zonas de influencia interétnica indígena – no indígena. Se emprende esta evaluación como un modo de conocer y comprender dicha realidad, para luego sugerir algunas alternativas que se traduzcan en un camino viable para que la Educación Intercultural Bilingüe trascienda del carácter nominal a una educación apropiada, ajustada a lo que los pueblos indígenas demandan y en consonancia con la plataforma legal que la sustenta.

Entre las conclusiones destacan las siguientes:

Las políticas educativas explicitadas por el Estado en relación al uso de las lenguas indígenas en diversos ámbitos (escolar y comunitario) aún no se han concretado; por el contrario, se ha acentuando la homogeneización lingüístico-cultural. Entre tales políticas destaca el articulado del Título IV de la LOPCI, dedicado a la educación y la cultura, especialmente los artículos 74 al 81 correspondientes al capítulo I, dedicado a la educación propia y el régimen de educación intercultural bilingüe. Entre los aspectos contenidos en la legislación citada destacan los siguientes: a) El Estado garantiza a los indígenas el derecho a su educación propia (Artículo 74); b) La EIB se establecerá en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, orientada a favorecer la interculturalidad (Artículo 76), c) La corresponsabilidad entre Estado y comunidades indígenas en materia educativa (Artículo 77); d) Los idiomas indígenas se utilizarán en la escuela. La enseñanza del español será progresiva considerando para ello “criterios pedagógicos adecuados; e) La corresponsabilidad entre Estado, comunidades y organizaciones indígenas para fomentar alternativas para la enseñanza de los idiomas indígenas (Artículo 79); f) Los docentes EIB deben ser hablantes de las lenguas originarias y conocedores de la cultura indígena usada por sus alumnos (Artículo 81).

En Venezuela las políticas lingüísticas y las acciones de planificación lingüística se reducen a intentos locales para recuperar o revitalizar las lenguas en peligro de extinción, como por ejemplo, el proyecto sobre la revitalización lingüística y cultural del añú, llevado a cabo por la UNICEF y en el Movimiento Cultural Paraujano.

Se confirma la ausencia de una concepción clara de la EIB.

Se evidencia la carencia de formación sobre EIB en todos los niveles.

La EIB en el país se muestra alejada de los criterios de calidad educativa, y de las cuatro “aes” (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad) recomendadas por la ONU.

Persisten en la población venezolana esquemas mentales propios de nuestro pasado colonial, aspectos inhibidores de la práctica intercultural y de la conformación de una EIB tal como está establecido en los diversos documentos legales.

En cuanto a lo pedagógico, el currículo del PEIB no refleja la cosmovisión propia de las comunidades indígenas ni los elementos interactuantes de la praxis cotidiana, obviando así las características psicosociales, sociolingüísticas y socioeducativas de los aprendices. Se trata de una EIB sin pertinencia sociocultural, ni lingüística.

En definitiva las políticas educativas como mandato del Estado no bastan, salvo que se contemple la investigación de los contextos diversos y del diálogo intercultural, como pasos previos a la planificación e intervención lingüoeducativa con miras a propiciar una educación apropiada y de calidad que vaya de la mano con lo contemplado en las normativas internacionales y nacionales.

7. Sugerencias: Desafíos para el cumplimiento y la efectividad de la EIB como derecho colectivo de los pueblos indígenas

Si retomamos las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en torno a “las cuatro Aes” propuestas por Tomaševski (2004) se pueden visualizar un conjunto de aspectos que podrían considerarse como desafíos para mejorar las dimensiones del concepto de calidad desde las transformaciones político-sociales y educativas. Estas sugerencias han sido actualizadas y modificadas en atención a lo interpretado en la investigación realizada.

Para tal fin se ha considerado la adaptación de Ramírez (2008) sobre las cuatro aes o dimensiones: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad de Tomaševski. (2004). En cada dimensión se tratan los respectivos desafíos que

pueden optimizar la EIB en Venezuela. Para ello se consideró en primera instancia una de las mayores fortalezas: los contenidos de la Carta Magna y cada una de las leyes vinculantes en relación con los derechos de los pueblos indígenas.

Dimensiones:

1. La Asequibilidad:

Entre el componente del derecho está la disponibilidad, fundamentada en dos tipos de obligaciones: 1) Las que derivan del derecho a la educación como derecho civil y político, y 2) las obligaciones que se derivan de la educación como derecho económico, social y cultural.

Desafíos:

- Disposición de medidas que garanticen la difusión de la EIB a todos los sectores de la sociedad.
- Disposiciones y prácticas que garanticen la participación de los medios y las TICs en los centros de formación.
- Disposición de instituciones educativas que adelanten procesos de inclusión de la población indígena.
- Disposición de programas de enseñanza pertinente y permanente.
- Disposición de infraestructuras físicas adecuadas.
- Disposición de docentes formados en EIB.
- Planificación, diseño y construcción de materiales educativos pertinentes, con distribución en cada centro educativo.
- Prestación eficiente y continua del servicio educativo.
- Disposición de recursos que garanticen el funcionamiento de los programas.

2. Accesibilidad

Se refiere a la manera como el Estado deben garantizar el acceso a las escuelas públicas y su gratuidad sin discriminación alguna. Considerar la diversidad étnica y cultural mediante el diseño de políticas públicas que permitan adaptar el calendario escolar a las especificidades de los calendarios productivos de las comunidades indígenas, a la vulnerabilidad geográfica, además de garantizar que los centros educativos estén cercanos a la residencia de los alumnos, lo mismo

que los programas, materiales y métodos sean apropiados, estén disponibles y sean accesibles a todos los niños.

Desafíos:

- Seguridad de acceso a todos los niveles y modalidades educativas sin discriminación y en condiciones de igualdad.
- Adopción de medidas para erradicar la discriminación.
- Acceso al aprendizaje permanente.
- Facilitación de financiamiento para la educación superior con créditos, becas. Si es en EIB, garantizar el empleo para que el/la docente pueda acceder al PEIB.
- Extensión de incentivos para seguir aprendiendo. Asegurar empleo a los indígenas aspirantes a EIB.
- Garantía de los procesos de selección y admisión con respeto del perfil de entrada, en condiciones de igualdad y equiparación de oportunidades.
- Acceso a materiales con contenidos pertinentes.
- Acceso variado a modalidades presenciales, a distancia y mixtas.

3. Aceptabilidad

El Estado no sólo debe aceptar sino además garantizar a los pueblos indígenas con tradiciones propias el derecho a recibir la EIB. En ella han de conjugarse la educación propia con la formal escolarizada. La calidad de esta educación tendrá que estar asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones.

Desafíos:

- Asegurar la pertinencia cultural, social y lingüística.
- Garantizar que en los planes de estudios se integren las normas internacionales y nacionales vigentes sobre los DDHH vigentes.
- Contar con un equipo docente formado en EIB en todos los niveles y modalidades, especialmente de aquellos formadores de formadores y de los funcionarios encargados de la gestión y la planificación.
- Asegurar la plena participación de la población indígena y disponer de planes para su

calificación y formación permanente.

- Asegurar que la educación que se imparte sea bilingüe, respete las culturas indígenas y que se planifique en atención a mapeos sociolingüísticos previos.
- Garantizar el empleo, la movilidad, la eficiencia y competitividad como productos de la educación.
- Garantizar la autonomía de las instituciones en razón de sus especificidades.
- Fortalecer el intercambio a través de redes de aprendizaje entre los diversos pueblos indígenas y con el resto de la sociedad nacional e internacional.

4. Adaptabilidad

Se concibe cómo la política articula y pone al servicio los programas, proyectos y planes hacia la orientación y desarrollo integral del individuo y la comunidad, a la luz de las concepciones propias de la cultura o culturas, haciendo que sean las instituciones las que se adapten a las necesidades de los estudiantes. Asimismo se deben instaurar planes que erradiquen los estereotipos, la discriminación y el racismo, además de garantizar la permanencia en el sistema de los niños a través de la pertinencia del currículo y una oferta educativa acorde a contextos y poblaciones específicas.

Desafíos:

- Adoptar las medidas necesarias para reducir las desventajas y garantizar la permanencia de los alumnos indígenas en el sistema educativo.
- Asegurarse de que la infraestructura se adecue a la arquitectura propia y necesidades del entorno pedagógico – comunitario.
- Diseñar planes de estudio y procesos de evaluación adaptados a la epistemología, espiritualidad y cosmovisión indígena.
- Evaluar la tasa de repitencia, promoción y deserción por comunidad por niveles, modalidades, edad y sexo.
- Asumir una postura crítica y de exigencia ante datos censales que distorsionan la realidad de las comunidades.
- Adaptar la enseñanza de lenguas a las necesidades sociolingüísticas del contexto.
- Articular la teoría con la práctica y con el desarrollo comunitario local.
- Delimitar en distintas instancias criterios para

evaluar el proceso de la EIB.

Desde estas perspectivas, la EIB debe ser entendida en su sentido amplio, esto es, como un proceso que abarque a todos los involucrados en el hacer y forjar una ciudadanía para la democracia, la libertad y la participación plena, lo que incluye una actitud proactiva y colaborativa ante los retos existentes (espíritu de comunidad) como lo son la actitud respetuosa por el medio ecológico, la erradicación de las distintas formas de discriminación a través de la negociación y el diálogo intercultural, como medios indispensables para la gestión y práctica pedagógica en contextos heterogéneos.

Las voces de los participantes: padres y representantes, líderes comunitarios, maestros (indígenas y no indígenas) y alumnos en general, claman de manera reiterada por una formación de calidad ajustada al contexto al que se hace referencia y que garantice actitudes, comportamientos, competencias y valores cuya correcta adquisición se considere esencial para el advenimiento de patrones de convivencia.

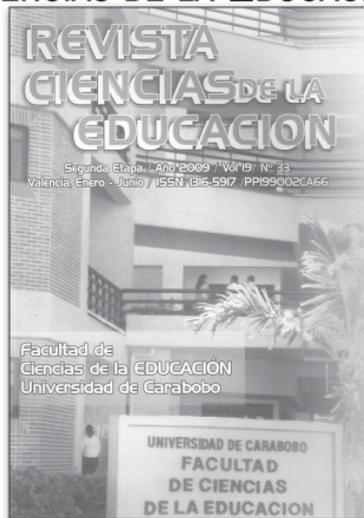


-
- 1 Término que en sociolingüística hace referencia a grupos desplazados, perseguidos, discriminados de los ámbitos sociales extendidos, generalmente por la restricción o prohibición del uso de su lengua materna o de la práctica de su cultura originaria. Tales situaciones pueden resultar conflictivas e indudablemente derivan en desventajas que sitúan a los afectados en situaciones de vulnerabilidad social, educativa y lingüística.

Referencias

- Biord, H. (2004). *Multiculturalismo, educación, interculturalidad*. Memorias del II Seminario Nacional de Interculturalidad. Multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo en Venezuela. Implicaciones de la diversidad socio-cultural y lingüística. Caracas: AVEC.
- Cunningham, M. (2001). Educación Intercultural Bilingüe en contextos multiculturales. En *Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*, 25 – 27.
- Declaración de los Derechos Humanos. (2004). *Declaración Americana de los Derechos de los pueblos indígenas*. Disponible: <http://www.unhcr.ch/udhr/lang/spn.htm> [Consulta: 2005, mayo 10].
- Dirección de Asuntos Indígenas. (2006). *Taller Nacional para el Diseño de políticas públicas por el pueblo indígena de Venezuela*. Caracas: MED/DAI.
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación*. México: Siglo XXI.
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. *Decreto 1795*. Año CXXIX, mes VIII, Número 37.453. Caracas, 29 de mayo de 2002.
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. *Decreto 1.796*. Año CXXIX, mes VIII, Número 37.453. Caracas, 29 de mayo de 2002.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*, 105 – 117.
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Obregón, H. (1981). La variabilidad de las lenguas indígenas venezolanas y algunos problemas de planificación lingüística. *Antropológica*, 56, 3-24.
- Pellicer, D. (1993). Oralidad y escritura de la literatura indígena: una aproximación histórica. En Montemayor, C. (Coord.). *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas* (pp 18-53). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Presidencia de la República. (1979). *Decreto Presidencial No. 283*. (Gaceta oficial N. 31825).
- Ramírez, M. (2008) *La tecnología social de mediación como opción para mejorar la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela: Una propuesta metodológica*. Maracay: UPEL /IPRAEL. Tesis doctoral inédita.
- República Bolivariana de Venezuela. (2005). *Ley orgánica de pueblos y comunidades indígenas*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Número 38.344 27. Caracas, diciembre de 2005.
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley de idiomas indígenas*. Caracas: Ediciones de la Asamblea Nacional.
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley de patrimonio cultural de los pueblos y comunidades indígenas*. Caracas: Ediciones de la Asamblea Nacional.
- Strauss, R. (2006). Venezuela y lo indio, en pasado y presente. *Tierra firme*, 29 - 55.
- Tomaševski, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación en Colombia*. Bogotá: Edición Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2005) *Proyecto de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL*. Informe que se presenta ante el Consejo Universitario. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2006) *Metodología para la construcción del perfil por competencias en cada una de las especialidades de pregrado, la elaboración del plan de estudios y programas de las unidades curriculares y el desarrollo del plan de acompañamiento*. Caracas: Autor.

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Facultad de
Ciencias de la EDUCACIÓN
Universidad de Carabobo

SEGUNDA ETAPA / AÑO 2009

CONTENIDO

INVESTIGACIÓN

- **ABORDAJE EN EL DESEMPEÑO GERENCIAL DE LOS DOCENTES DEL MODELO "EDUCACIÓN COMO CONTINUO HUMANO" EN LA MENCIÓN EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO SUB. ÁREA COMERCIAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO.**
- **COMPETENCIAS ESENCIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO AÑO DE MEDICINA.**
- **LA PAPIROFLEXIA COMO HERRAMIENTA ÚTIL PARA EL APRENDIZAJE EN NIÑOS: A PROPÓSITO DE UNA EXPERIENCIA.**
- **LA INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL EN DOS MOMENTOS HISTÓRICOS SOCIALES.**

ARTÍCULO

- **VISIÓN PANÓRAMICA DEL PROCESO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN.**
- **LO MULTIPERSPECTIVO DEL OBJETIVO: INFINITIVO PARA LA ACCIÓN.**
- **EL COGNITIVISMO Y UNA EDUCACIÓN MATEMÁTICA PARA LA INCLUSIÓN.**
- **LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL PENSAMIENTO COMPLEJO.**
- **PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL INVESTIGADOR.**
- **EL OCASO DE LA OBJETIVIDAD EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.**

ENSAYO

- **INVESTIGACIÓN, SUBJETIVIDAD Y TRANSDISCIPLINA.**
- **VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.**
- **ALTERNANCIA Y AUTONOMÍA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.**

REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Volumen 19 / Nº 33 - Enero-Junio 2009
Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación.
Valencia - Venezuela

ucrevistacienciasde laeducacion@hotmail.com
http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista



III Congreso Internacional Para Profesionales y Estudiantes

De Derecho, Criminología, Odontología, Medicina, Psicología,
Nutrición, Enfermería, Farmacia y Bioanálisis.

MEDICINA LEGAL

(Últimas y Nuevas tendencias de las Ciencias Forenses)

14, 15 y 16 de Abril de 2011.

Lugar: Auditorio Glorias Patrias
(Antiguo Cine) Av. 2.

Mérida – Venezuela

