



Entreciencias: diálogos en la Sociedad del
Conocimiento
ISSN: 2007-8064
entreciencias@enes.unam.mx
Universidad Nacional Autónoma de México
México

El carácter colonial del poder y del saber en el devenir de la Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela

Ramírez Duque, María Isabel

El carácter colonial del poder y del saber en el devenir de la Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela

Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 5, supl. 14, 2017

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442012>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.08>

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

El carácter colonial del poder y del saber en el devenir de la Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela

The colonial character of power and knowledge in the development of the Bilingual Intercultural Education Program of the Experimental Pedagogical University of Venezuela

María Isabel Ramírez Duque * maixaram@gmail.com
Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Venezuela

Resumen: En el presente ensayo se analiza el carácter colonial del poder y del saber presente en la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EEIB) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Este análisis tiene su sustento teórico en las “epistemologías del sur” y en los varios aportes sobre educación intercultural en América Latina. El carácter colonial del saber se asocia con el patrón de poder que opera en diversos ámbitos cotidianos interrelacionados en los niveles micro o macro estructural. En la EEIB, las evidencias históricas muestran que se han profanado paulatinamente los conocimientos indígenas en los procesos de gestión y formación de los docentes. En la actualidad, se proyectan cambios curriculares como vías para adecuar la EEIB a las exigencias actuales del hacer docente. Por último, se construyen posibles propuestas para generar cambios institucionales y políticos sobre la Educación Intercultural Bilingüe. Ello exhorta asumir la EIB desde lo sociointercultural, para progresivamente ir erradicando el colonialismo pedagógico aún imperante en nuestros centros de formación.

Palabras clave: Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe, carácter colonial del saber.

Abstract: This essay analyzes the colonial character of power and knowledge present in the Bilingual Intercultural Education Program (BIE) of the Experimental Pedagogical University of Venezuela. This analysis gets its theoretical support from the "epistemologies of the south" and various contributions on Intercultural Education in Latin America. The colonial character of knowledge is associated with the pattern of power that operates in different everyday contexts interrelated at the micro or macro structural level. In the BIE Program, historical evidence shows that indigenous knowledge has gradually been desecrated in the processes of management and training of teachers. Currently, curricular changes are under way in order to adequate the BIE Program to the current demands of teaching. Finally, possible proposals are put forward which seek to generate institutional and political changes on Intercultural Bilingual Education. This calls for the BIE to be taken from the socio-intercultural perspective, in order to progressively eradicate the pedagogical colonialism that still prevails in our centers of formation.

Keywords: Bilingual Intercultural Education Program, colonial character of knowledge.

Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 5, supl. 14, 2017

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Recepción: 26 Diciembre 2016
Aprobación: 21 Marzo 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.08>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442012>

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.
CC BY-NC-ND

“No existe un principio único de transformación social. Asimismo no existen agentes históricos ni tampoco una forma única de dominación. Los rostros de la

*dominación y de la opresión son múltiples,
también deben ser diversas las formas y los
agentes de resistencia a ellos”*

Fuente: Boaventura Sousa Santos.

Introducción

En el presente ensayo se analiza el carácter colonial del poder y del saber presente en la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EEIB) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (UPEL). Éste se sitúa en un contexto de tensiones y luchas de poder, unos por mantener el *status quo*, otros en la búsqueda de caminos hacia “el buen vivir o convivir”, donde sobresalen las redefiniciones sobre identidades, valoración de culturas, saberes, haceres y actitudes que desde lo educativo formal están aparentemente orientadas hacia el pluralismo como expresión ideológica y social del mundo diverso.

El caso al que se alude forma parte del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín”, con una trayectoria histórica en la formación de maestros rurales e indígenas en Venezuela. Ésta ha estado sometida a los vaivenes de las circunstancias político-educativas, creando una brecha en la educación que las poblaciones indígenas requieren.

En este transitar, los saberes indígenas han sido profanados (*cf.* Ramírez, 2008; Bjord, 2015) cuando desde su génesis la EIB en Venezuela se inicia con un fuerte componente lingüístico y un desconocimiento de las cosmovisiones, epistemologías y prácticas sociales de los pueblos indígenas, cuando éstos no han sido incluidos en el currículo o han sido paulatinamente tratados desde los ámbitos académicos de modo irrespetuoso, deshonesto, degradándolos a lo folklórico o pintoresco, acentuando la vergüenza étnica y lingüística.

La categoría central del ensayo es la colonialidad del saber para analizar los cambios curriculares en la EEIB. Colonialidad del poder y del saber evidenciada en la homogenización de la educación, el predominio de las epistemologías impuestas, así como en el carácter de la educación compensatoria ofrecida en estos contextos donde se ha marginalizado, relegado la sabiduría propia.

Desde lo teórico, este ensayo se apoya en las “epistemologías del sur” y los estudios sobre la colonialidad del saber y el poder de De Sousa (1998, 2003, 2006, 2013), y sobre la EIB en América (Mato, 2008, 2009a, 2009b, 2015a; López, 2009; Gasché, 2010; Dietz y Mateos, 2011).

Desde tales perspectivas, en este ensayo se analiza: *a)* el devenir histórico que ha caracterizado los procesos de formación de maestros EIB/UPEL: se describen los factores foráneos que yacen a la reconstrucción de la EEIB, en particular aquellos que afectan el sentir y el ser indígena en el marco de la emergencia de la EIB a nivel global, para ello se apeló a la polifonía de voces de los involucrados. Asimismo, se reflexiona sobre el entorno en que se inscribe el nuevo diseño curricular de la EEIB, cambios que operan entre las intenciones ético-políticas y las acciones locales; *b)* se ofrece un espacio de reflexión teórica sobre los aportes de la EIB en América

para resaltar la posición actual en la que se encuentra la EIB venezolana; *c*) por último, se construyen líneas de aproximación de propuestas posibles y viables para generar cambios institucionales y políticos considerando los pendientes de la EIB en el país, así como el ir superando las brechas desde lo sociointercultural.

Génesis de la EEIB/IPRM

El inicio del entonces Programa EIB de Educación Intercultural Bilingüe de este Instituto data de 1978 (Resolución Núm. 14 del 31 de enero de 1974, citado en Magro, 2016), con un plan de estudio de 22 asignaturas y con la visión, para ese entonces, de formar bachilleres docentes en EIB. Posteriormente, con la creación de la UPEL, se plantea una nueva propuesta curricular (1989) (Magro, 2016) con la visión de formar profesores en la especialidad de EIB.¹ Creada la UPEL, el Consejo Universitario designa una comisión para elaborar el diseño curricular para la especialidad de EIB, orientada a la formación universitaria del docente indígena y no indígena, que atendía los procesos pedagógicos en las comunidades indígenas en distintos espacios de la geografía nacional. La EIB en Venezuela era conocida en el país como el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, REIB (1979). Desde esa fecha, sigue siendo la única institución que otorga títulos a docentes en Educación Intercultural Bilingüe.

Actualmente, se conoce como Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe (EEIB) adscrita a la UPEL. La EIB nace como Decreto presidencial, Núm. 283 (1979) (Congreso de la República de Venezuela, 1979) desde el Ministerio de Educación, bajo la orientación de un equipo interdisciplinario, compuesto principalmente por antropólogos, pedagogos y lingüistas. Una educación que no respondía a las cosmovisiones de estos pueblos. El énfasis de esta Comisión (1981) (Ministerio de Educación, 1998) se centró en informes sobre aspectos fonéticos y fonológicos de las lenguas seleccionadas para la primera etapa del REIB,² así como la elaboración de libros de lectura inicial, dejando de lado aspectos relevantes de la vida, cotidianidad y convivencia; además, para la época, se carecía de investigaciones relacionadas con los principios, pautas de crianza, de métodos para la enseñanza en contextos diversos, así como de la sistematización de las prácticas pedagógicas que se iban desarrollando en el transcurso del proceso de formación de los docentes en EIB. Más tarde, desde las intenciones políticas se aboga por lo propio, pero como asevera Gasché:

El discurso ético de la EIB dominante admite y reconoce que los pueblos indígenas tienen una cultura y valores “propios”, pero ambos se eximen de definir en qué consiste lo “propio”, cuáles son sus calidades y sus características, sus diferencias factuales y sociales en comparación con la sociedad dominante. (2010, p. 114)

En definitiva, existe una clara disputa entre el Estado y bases sociales con *intereses y prioridades diferentes*, de allí las disputas y tensiones sobre los significados y las prácticas que deberá tener la educación intercultural.

Toda esta incertidumbre sobre el camino de la EIB en Venezuela obedece en esencia a lastres coloniales que demandan atención, como se advierte enseguida.

Factores que subyacen a la reconstrucción de la EIB

La EIB en Venezuela, desde su génesis, ha tenido un rumbo incierto, altas y bajas dependiendo de los gobiernos de turno, a lo que se suman otros factores foráneos propios del momento histórico situado. En este apartado sólo se hará mención de aspectos relativos al auto y heteroidentificación como polos presentes en el conflicto³ de la identidad, para ello se recurre a las voces de los involucrados, en este caso, maestros EIB/UPEL en reuniones y charlas diversas.

Lo indio es percibido desde una visión exótica por el grueso poblacional como piezas de museo, parte del folklore. Los prejuicios, imágenes estigmatizadas y demás descalificativos refrendados desde las crónicas de Indias actualmente siguen formando parte de las lecciones acriticas en libros de historia, en los textos de literatura e incluso en los libros de texto suministrados desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación, como lo es la Colección Bicentenario, con imágenes del siglo XV y de términos arcaicos como “tribus.” Estas representaciones de lo “indio” son esquemas coloniales que siguen afianzados en el imaginario popular sobre “el buen salvaje”. Ideas que se reflejan en el accionar social, principalmente en regiones con población indígena donde prevalece con mayor ímpetu el racismo, genocidio, explotación y diversas formas de dominación. Durante las entrevistas, el maestro Hiwi Martín Herrera (2015) comentaba: “Acá en Ayacucho, los criollos nos llaman parientes, en un sentido peyorativo. Día a día nosotros los indígenas sentimos el desprecio de los demás [...] en algunos lugares más que otros” (H.M. Herrera, comunicación personal, 3 de julio de 2015). En Apure, el maestro Cleto Castillo (F) (2014), pumé jubilado, expresó:

Acá siempre los criollos nos han tenido ojeriza. La gente comenta la matanza de la Rubiera en Arauca, en enero de 1968, como un hecho despreciable; pero todos sabemos que en los lugares aislados e incluso en Achaguas la muerte de indígenas de parte de criollos son hechos sin doliente. Usted ha oído cómo nos siguen llamando: “irracionales”, aunque ahora tengamos diputados y estamos acá en la Zona Educativa, siempre nos discriminan, ¡eso se siente!. (C. Castillo, comunicación personal, 8 de abril de 2014)

Aunado a ello, está el alejamiento de las comunidades indígenas de los centros poblacionales “mestizos” que los sume aún más en la extrema pobreza y soledad. Colmenares (Banco Mundial, 2004) los ubica en “las áreas rurales y en las urbanas marginadas” denominadas por ella como “zonas geográficas de exclusión endémicas”.

Luego de 36 años del Programa en EIB y del inicio de su reestructuración en EEIB, ésta se administra en los estados con mayor población indígena: Amazonas, Delta Amacuro, Apure, Bolívar y Zulia. Éste ha sobrevivido pese a múltiples carencias; entre ellas, la nuclear, según Ramírez (2008), es la débil formación de los formadores, cuyo efecto cascada perjudica a

todos. Las múltiples necesidades, carencias y frustraciones se dejan sentir en las voces de los maestros y padres indígenas, diversas expresiones como:

a) “No sabemos cómo hacer EIB”, *b)* “Sería bueno es que nos enseñen a leer y escribir, pero no tenemos quién”, *c)* “Todo se da en castellano”, *d)* “La escuela no forma al niño o al joven en su cultura, tampoco lo prepara para el trabajo”, *e)* “No hay dinero para las investigaciones, así como para cumplir con los diversos roles que le asigna el Estado”, *f)* “La educación para indígena es imponente y excluyente”. (Ramírez, 2008, p. 212)

La EEIB en Venezuela. Entre lo ético-discursivo y las acciones

La EEIB asume los retos de este siglo con el nuevo diseño curricular aprobado por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en febrero de 2015, según Resolución 2015.412.380. La EEIB fue y sigue siendo un “producto inacabado” en constante proceso. Con esta idea, el Nuevo Diseño Curricular (2015) fue concebido como un “espacio público”. Berenguer (UPEL, 2016), al señalar los aspectos positivos que condujeron a la aprobación por el CNU, considera que el diseño está orientado a “formar un ciudadano profesional e investigador de la docencia, desde diferentes opciones” (p. 2), alternativas pensadas para profundizar en la construcción de un currículo pertinente, contextualizado y copartícipe, que dé respuestas a las necesidades, aspiraciones culturales y demandas de la sociedad actual, signada por cambios en todos los ámbitos.

Este nuevo diseño curricular se desarrolla en un ambiente de declaraciones que instan a transformaciones educativas interculturales. Por un lado, el Estado ha permeado los diversos documentos legales a la presión legalista internacional, promoviendo desde lo discursivo acciones afirmativas interculturales, que en la práctica encubren nuevas y viejas formas de representaciones sociales negativas. Los discursos desde el Estado declaran, exhortan, proponen, con una pretendida intención de interculturalizar el Sistema Educativo, pero se dice poco de las transformaciones y de las condiciones de cambio en la cotidianidad de estos pueblos.

Por otro lado, de forma paulatina y mancomunada se van construyendo formas alternas desde lo local orientadas hacia una educación práctica, útil, pertinente, relevante, adecuada a las cosmovisiones, desarrollo humano, productivo, sustentable, sostenible e identitario.

Colonialidad académica

Los saberes modernos encuentran justificación desde el devenir histórico y en la manera en que se organizó el poder, esencialmente por la prevalencia en el mundo moderno de las relaciones coloniales e imperiales de poder. No obstante, para el caso que nos ocupa, hay que ver el panorama de la EIB en América, ubicarnos en el contexto para saber dónde estamos, cuánto hemos avanzado o no; develar los errores y así aprender a aprender.

En las experiencias reportadas por Mato (2008; 2009b) se percibe la necesidad de establecer *alianzas estratégicas* entre entes y adeptos y *exhortarlos a participar* en dicha transformación con propuestas suscritas en sus planes de vida, desarrollo humano, productivo e identitario. Evidentemente, la actual EEIB no logrará transformaciones duraderas y enriquecedoras si no fomenta la articulación entre diversos sectores, aspectos nucleares para que la EEIB supere ese andar errático en la que ha vivido desde su creación y se vaya consolidando progresivamente de la mano de los colaboradores y traductores interculturales, ya sean regionales, nacionales o internacionales. Con respecto de esto, Hooker, Zapata y Castillo, durante el desarrollo del módulo VIII del curso de Formación de formadores en EIB (2011), expresaban:

[...] para que la educación superior haga del Conocimiento una fuente de intercambios y de Políticas adecuadas a las necesidades de convivencia entre Pueblos *requiere de innovaciones profundas, que hagan temblar los cimientos de nuestros sistemas educativos*, tan ligados a la tradición. Y esas *innovaciones no pueden seguir siendo puramente episódicas: deben consistir en un proceso permanente y continuo*. (Cursivas propias). (p. 17)

Educación enraizada en la vida, para la vida y el buen vivir juntos

Una educación no sólo para, sino de y desde lo comunal, se vuelve una respuesta evidente ante el fracaso de las políticas asistencialistas e indigenistas de control corporativo del Estado. Hoy en día, la lucha por la autonomía y demás aspectos está simbolizada en “la ciudadanización de los pueblos indígenas”, contexto lleno de tensiones que se va transformando paulatinamente no sólo en una importante instancia de intermediación, sino también en un nuevo nivel de articulación política entre las comunidades y el Estado, quien como rector educativo verticalista trata desde lo explícito y con mayor carga desde lo implícito, de ir consolidando el piso político-ideológico que lo sustenta.

El panorama de actitudes positivas se evidenció en el entusiasmo de los docentes en distintos espacios de discusión académica, charlas y entrevistas a propósito de reuniones formales e informales en las diversas extensiones académicas donde se administra la actual EEIB,⁴ en los diversos círculos de reflexión a propósito de, primero, la creación del Instituto de Lenguas Indígenas; segundo, en las discusiones para elaborar el Proyecto de Ley de Educación de los Pueblos Indígenas y del Proyecto de Ley de EIB, este último aprobado recientemente.

Los maestros dicen que van desarrollando proyectos educativos pensados desde sus localidades, desde sus convicciones para afianzar lo propio, experimentando, demostrando, tal como lo declaró Virgilio Sarmiento, maestro yek’wana: “trabajar con felicidad, respeto, revalorización y aprendizajes de la cultura propia y la de otros” (V. Sarmiento, comunicación personal, 6 de febrero de 2015).

Por otro lado, al referirse a los discursos legales, el maestro wayuu Francisco González expresó:

No todos nos reconocemos en esos discursos, el lenguaje allí expresado no es nuestro, no nos representa. El discurso sobre la naturaleza es ambiguo y peor cuando constatamos que es vacío de sentido y vemos cómo nos atropellan en nuestros territorios para explotar la tierra. Los valores como el respeto por los ancianos, la dignidad del ser humano en colectivo, se han ido perdiendo. El daño no sólo es a la tierra, es a nuestros antepasados, a nuestro presente y sobre todo al futuro de todos. (F. González, comunicación personal, 9 de junio de 2015)

Estas declaraciones confirman la necesidad de cambios que poco a poco orientan la reconceptualización de la EIB. En algunos contextos, actuaciones como éstas y otras organizadas desde lo político-comunitario pasan a constituirse como punta de lanza de carácter sociopolítico en diversas latitudes (como las descritas por Mato, 2008; 2009a) con más ahínco, en las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) de México, Ecuador, Perú, Colombia. En Venezuela, las IIES no existen y además se evidencia la desarticulación entre las organizaciones indígenas de base, sus comunidades y las instancias educativas correspondientes.

En este ambiente de tensiones, los significados de uno u otro lado se colocan en la palestra para ser clarificados, reedificados, resignificados, reinterpretados. Desde los localismos, las organizaciones y movimientos en la voz y accionar de sus líderes, vinculados en franca colaboración con organizaciones nacionales e internacionales, han suscrito convenios y/o alianzas estratégicas para ir “haciendo” desde lo sociointercultural⁵ la educación de calidad.

En el caso venezolano, las maestras y maestros egresados del entonces PEIB señalan la necesidad de ir orientando progresivamente sus prácticas pedagógicas y el quehacer educativo en general, hacia cambios que ofrezcan a sus pueblos una mejor calidad de vida futura. Lo declarado se muestra a manera de intenciones ético-políticas en los textos legales internacionales suscritos en las Cartas Magnas latinoamericanas, pero que desde la cotidianidad no se concreta. En el caso de los Centros de Atención Académica de la EEIB del Zulia, Amazonas, Bolívar y Apure, los entrevistados, coinciden con el docente Robinsó al declarar que:

Estamos conscientes de que debemos seguir con la profesionalización, primero para poder ascender y tener mejores beneficios, segundo para poder hacer un mejor trabajo... en mi caso, no sólo en el aula o la escuela, sino como supervisor hacer una buena labor en mi municipio, Jesús Enrique Lossada. (Robinsó, comunicación personal, 9 de junio de 2015)

En contextos como el apureño, Pedro Pérez, egresado de la UPEL afirma:

Acá algunos siguen estudiando, otros no. Nosotros trabajamos por el sistema bolivariano, como en todas partes, lo indígena en algunas cosas... lo que pasa es que son pocos los que hablamos apenas la pumemae y no sabemos cómo escribirla, así como mi tío Cleto. Todo es igual que en las escuelas de San Fernando. Estamos un poco mejor porque ya hay graduados pumé de la UPEL, pero seguimos prácticamente igual. (P. Pérez, comunicación personal, 8 de abril de 2015)

En definitiva, desde esta noción de profesionalización, la UPEL/IPRM a través de los diversos Centros de Atención Académica viene administrando desde el año 2010 un diplomado y desde el 2015 una maestría en EIB, con el propósito de convertir las escuelas EIB,

donde generalmente laboran los egresados, en centros de desarrollo personal, colectivo, basado en la formación e innovación, lo que generará indiscutiblemente cambios funcionales y estructurales en instituciones, comunidades e individuos.

Obviamente, existen diversas caras de la EIB, esto obedece a la ejecución de los lineamientos del Estado como empleador de la UPEL como institución formadora y del impacto positivo o negativo de éstos en dichos pueblos; de las motivaciones y aspiraciones socioculturales de los involucrados, pero sobre todo, de las circunstancias situadas de cada realidad en particular.

Desde esta perspectiva, las escuelas EIB en América Latina reportadas por Mato (2008) son similares a las del contexto venezolano, razón que ha motivado a impulsar las luchas y exigencias orientadas a revertir la situación de exclusión, inequidad e injusticia hacia los pueblos o grupos étnicos más desfavorecidos. Pero queda claro a través del análisis de las lecturas realizadas que la institución, llámese UPEL o escuela comunal, por sí sola, tal como está concebida aún en muchos lugares, no podrá revertir tal situación. En palabras de López:

Se ha puesto en evidencia cómo la educación se enriquece y se transforma para bien cuando se *le interpela tanto desde el plano de la cultura como desde el ámbito de la política pues al hacerlo ponemos en cuestión el ethos y el lugar desde la cual la propia educación se define y actúa.* (Cursivas propias). (López, 2009, p.42)

Abriendo caminos a las ontologías y epistemologías de los oprimidos

La colonialidad, como periodo histórico, marco pautas que hoy prevalecen pese a los logros independentistas de los siglos XX y XXI, especialmente en África y Asia luego de la Segunda Guerra Mundial, que generó más tarde un movimiento intelectual llamado poscolonialismo. En América Latina retumba en las voces de los líderes indígenas la palabra decolonizar, emancipar como roturas de lazos de poder no autóctonos. Parafraseando a De Sousa-Santos (2013), con el propósito de que las “otras epistemologías” no occidentales sean un intento de pensar otra historia, ahora desde los oprimidos, quienes han sufrido las consecuencias del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado, las epistemologías del sur son una tentativa de reclamo sobre la validez de los otros conocimientos no visibilizados, más allá del conocimiento eurocéntrico. De Sousa-Santos (2013, p.12) asevera que “No hay justicia social global sin justicia cognitiva”.

Los conceptos de interculturalidad, colonialidad y decolonialidad son propios de los discursos académicos actuales sobre el rescate de la posmodernidad. Discusiones inacabadas que quedan en intenciones interpersonales, Domingues (Rivera, Domingues, Escobar y Leff, E. 2016, p. 18), dice que “Una teoría/praxis social descolonizadora es un proceso en curso, pero su verbalización está por construirse; es aún balbuceante y dispersa”, prácticas que chocan con las realidades socioculturales, especialmente de los grupos más vulnerables como los acá tratados.

En las reflexiones críticas, lo intercultural y lo decolonial se muestran desde lo explícito como lo deseado, pensadas en la independización como posibilidades de oportunidades de poder propio, covivencialidad, equidad, justicia social, pero en esencia, subyacen a ellas nociones que deben ubicarse y tratarse desde lo semántico en el devenir propio de lo sociohistórico: época, espacio y circunstancias determinadas. La colonialidad asociada con lo psicológico: dominación-determinación de unos sobre otros. En lo político, asociada con ocupación, determinación externa de pueblos, territorios, economías y culturas por parte de un poder conquistador. En lo educativo, asociado con imposición de criterios, verticalidad en las decisiones, centralismo, control, sulbalteridad: superiores e inferiores. El trascender a las acciones de impacto positivo requiere claridad para no caer en falsas adecuaciones de estos términos que pretenden mantener el *status quo* y perpetuar el mismo orden colonial.

No obstante, en las últimas décadas, la confluencia de las vertientes decoloniales y relacionales ha contribuido con una fructífera producción teórico-política desde la multiplicidad del ser en el cotidiano convivir que supera los dualismos modernos coloniales poniendo en el tapete la colonialidad del poder, del saber, del hacer y del ser. Un espacio ontoepistémico donde se problematizan las disciplinas, interdisciplinas y realidades específicas, cuestionando las formas tradicionales de producir conocimientos localizados en determinadas latitudes de poder. Ahora, vemos desde México, Colombia, Ecuador, Perú, diversas investigaciones que suscitan diálogos y prácticas para la restauración de mundos de formas decoloniales, posdesarrollistas y pluriversales. De Sousa-Santos (2013) considera que los conocimientos que se ganan en los movimientos sociopolíticos son libres, abiertos. La reflexión sobre la historia de la ciencia permite críticas y alternativas de éstas. Discusiones donde tienen cabida las epistemologías indígenas. Éstas, en su interior, responden al sentido de la vida: felicidad, armonía, equilibrio, bien común. Los problemas que la ciencia no logra resolver o entender lo sataniza, los ignora o declara como supersticiones, “ciencia válida descontextualizada frente a saberes contextualizados”. Los universalismos y lo homogéneo tienen límites. Las otras surgen en el tapete de las reflexiones y en la carencia de confianza de los universalismos, razón por la que este investigador dice que tenemos que ser sociólogos de nuestros entornos, mirar a los otros como actores colectivos novedosos y protagónicos que renuevan las teorías, los métodos, entre otros aspectos.

“Hay que tener otro entendimiento epistemológico de otras realidades. Separar entre *regulación/emancipación* y *apropiación/violencia*”,⁶ conceptos que perviven actualmente y contrastan entre diversos actores: los dominantes (visibles, inteligibles, útiles) y los oprimidos (invisibles, ininteligibles, olvidados, peligrosos) y de la realidad dividida en dos universos o dos líneas abismales (véase síntesis recomendada), estrategia para comprender, reinterpretar⁷ y proponer desde la “ecología de saberes” y la “traducción intercultural” y “regulación” como orden donde se restringe al otro a la condición de objeto, lo que permite, según De Sousa-Santos (1998), comprender, reconocer y realzar al otro en su condición

de sujeto. Este conocimiento-reconocimiento es lo que De Sousa-Santos denomina como “solidaridad” (2003, p. 31).

Disyuntivas del pensamiento abismal donde las dicotomías coexisten como tensiones, en palabras del pensador De Sousa-Santos:

primero, que la tensión entre regulación y emancipación continúa coexistiendo con la tensión entre apropiación y violencia de tal modo que la universalidad de la primera tensión no se contradice con la existencia de la segunda; segundo, que líneas abismales continúan estructurando el conocimiento moderno y el derecho moderno; y, tercero, que esas dos líneas abismales son constitutivas de las relaciones políticas y culturales basadas en occidente, y de las interacciones en el sistema mundo moderno. (2003, p. 39)

Emancipación que avanza hacia lo holístico de la realidad, buscar el conocimiento local a partir de considerar las necesidades y aspiraciones particulares, no separar metodológicamente sujeto/objeto, sino integrar sujeto observador y objeto-observado, reconocer los límites ontológicos y epistemológicos, crear una conciencia y estrategias entre el conocimiento como formas de estructurar y significar el mundo y las relaciones de poder como prácticas interculturales de empoderamiento basadas en el reconocimiento y no sólo la percepción de las diferencias y del fomento de relaciones de igualdad. Significados sociales, saberes conceptuales, conocimientos tácitos, forman parte del devenir y dinámicas socioculturales, no determinadas exclusivamente por la racionalidad moderna.

El meollo de lo decolonial como teoría crítica contemporánea consiste, entre otros aspectos, en visibilizar lo descalificado, traer a la discusión y a la academia las otras lógicas, para ello es necesario decolonizar el pensamiento crítico, todo esto como parte de procesos políticos y socioculturales de emancipación cognitiva.

No hay que tener una visión monolítica de la modernidad, existe una diversidad de formas de representar, de razonar sobre el mundo. Las epistemologías son plurales y los conocimientos incompletos. “La comprensión del mundo es más amplia que el mundo occidental”, por lo que se hace imprescindible incursionar sobre los debates intelectuales sobre: el colonialismo, la filosofía de la liberación, la pedagogía crítica y la teoría de la dependencia, entre otras cuestiones, lo que conlleva al reflexionar continuo sobre la especificidad histórica y política de nuestras sociedades, pero no sólo hacia o sobre éstas, sino también para comprender la decolonialidad como, primero, la oportunidad para tener una visión de *la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos*; segundo, considerar el reencuentro con los viejos y nuevos saberes, los primeros ignorados, fuera de las academias como sujetos, convencionalmente incluidos como objeto de estudio, y tercero, *considerar el desafío* de comenzar a explorar nuevos caminos, nuevas epistemologías y así valorar la diversidad epistemológica como una riqueza. De Sousa-Santos (2013) llama “ecología de saberes” a la interacción e interdependencia entre todos los saberes, conocimientos y elementos de vida humana, naturaleza, cosmos y espíritu. La vida es un todo interconectado, sin evadir o negar

unos u otros elementos. Además, hay que considerar “la ignorancia como punto de partida y punto de llegada”, así como también tratar de enfrentar las tensiones políticas, sociales, epistemológicas... que se conectan a la vida en contextos y épocas.

Parafraseando a De Sousa-Santos (2013), para tener un debate a futuro se deben considerar las marcas de la epistemología del sur: 1. La distinción individuo, sociedad, comunidad. 2. La dicotomía naturaleza-sociedad. 3. Entre inmanencia y trascendencia: el problema de la espiritualidad. El pensador citado afirma: “Hay que analizar cómo se dio el proceso de la politización de la epistemología para democratizar, decolonizar y desmercantilizar” (2013, p.12).

Los saberes profanados y la colonialidad del saber en la EEIB/UPEL

Las universidades distantes de sus localismos forman parte del siglo pasado. En la actualidad, los movimientos sociales, sobre todo en América, reclaman la interpelación de los diversos sectores sociales. Uno de ellos es el rol de la universidad como institución donde se producen saberes conectados con la acción social como fruto de la reciprocidad entre académicos y los agentes de los entornos donde ella está anclada. Las vías más expeditas para esa articulación comunidad-universidad-sociedad en general son: la docencia, la investigación y la extensión. Desde allí, la interculturalidad epistémica se instala en un reconocerse desde las diferencias, donde los diálogos como fuente de disensos, consensos y negociaciones dan cabida a un emerger renovado sobre concepciones, pedagogías, encuentros de conocimientos y alternativas de investigación conjunta y reflexiva sobre el ir haciendo.

En ese reflexionar sobre lo que se tiene, lo que se necesita y/o se aspira y qué hacer para conseguirlo, entran en juego las interrogantes formuladas por López quien se planteó dos preguntas para su investigación: “¿Por qué la escuela es cómo es? y ¿qué hacer para que la escuela sea diferente?” (2007, p.153). Interrogantes similares fueron previstas en 2005 cuando se comenzó a planear la transformación curricular de la UPEL (2005). En este caso, la universidad formadora de docentes tenía que escuchar a las fuerzas vivas a las que brinda servicio sobre qué educación se debía ofrecer pensando en el ciudadano que el entorno, el país y el tiempo actual demandan. Lo advertido en el diagnóstico de Ramírez (2008) y en el informe sobre la práctica docencia-investigación llevada a cabo por Magro, Fernández y Ramírez (2008, p. 152), coinciden al concluir que: “El componente de práctica profesional tiene como plataforma la investigación desde un enfoque educacional crítico, con apoyo en la investigación acción participativa”, y que las acciones universitarias-comunitarias deben tejerse desde lo comunal a lo nacional.

La EEIB de la UPEL constituye un medio para ir forjando mancomunadamente la innovación, la producción de conocimientos interculturales, herramientas y prácticas que desde la interconexión y reflexión conjunta contribuyan a transformar realidades, proponer

alternativas “desde los localismos” y así reivindicar las lenguas y culturas ancestrales.

La EEIB de la UPEL, desde las intenciones y acciones en este transformar, asume el reto y los compromisos, pero hasta ahora sólo se percibe el ejercicio “parcial” de los diálogos horizontales y de una apertura hacia colaboraciones interculturales en un apostar por ir progresivamente construyendo las utopías desde el aprender en colectivo, razón por la que se reitera que los desafíos son académicos, científicos y políticos.

Los pendientes como desafíos para armar la EIB en Venezuela

Entre las acciones pendientes están *informar y sensibilizar a los involucrados*: comunarios, organizaciones, alumnado, profesorado y demás miembros de los recintos universitarios sobre la EIB: fundamentos, importancia. Difusión sobre la EIB y la EEIB a través de diversos medios y de las redes. Proponer a la vez la creación de un suplemento o revista, y su respectiva página electrónica por cada Centro o Extensión Académica de la EEIB, como medio para mostrar innovaciones y avances.

Al mismo tiempo, para subsanar la carencia de bibliotecas y centros de documentación, hay que ir construyéndolos desde lo pedagógico-investigativo, e incluir una fonoteca que sirva más tarde a propios y foráneos. Otro aspecto relevante es solicitar a los medios radiales y televisivos locales espacios bilingües que con cierta periodicidad se conviertan en la voz del conglomerado y apoyo de la EEIB para informar, formar y llevar a cabo los diversos Programas Educativos Integrales Comunitarios, adscritos a líneas y equipos de trabajos interdisciplinarios, retomando a Dietz y Mateos (2011, pp. 151-152): “‘inter-actorales’ (docentes, comunarios, técnicos, organizaciones) [...] ‘Inter-culturales’ (que involucren a todos los pueblos y grupos que hacen vida en la región y la universidad) e ‘interlingües’ (producciones bilingües)”.

Otro pendiente que se muestra como un desafío es la *carencia de estadísticas e informaciones* precisas requeridas para diagnósticos previos o posteriores a la acreditación.

No hay datos consistentes en la región sobre la matrícula de individuos, ni sobre el papel y función de las instituciones de educación superior en la promoción del diálogo y desarrollo de los saberes de las distintas culturas de las que resulta la matriz cultural de América Latina. (Mato, 2009a, p. 6)

Para superar este obstáculo, desde lo investigativo experiencial se pueden llevar a cabo los mapeos sociolingüísticos considerados como una estrategia de levantamiento de datos de carácter etnográfico y sociolingüístico, proceso intencional y planificado que en función de la realidad contextual promueve la planificación linguoeducativa para, en nuestro caso, fortalecer la EIB. Tarea de carácter investigativo llevada a cabo por la comunidad, pero coordinada y asesorada desde la escuela por los maestros, quienes en algunos casos seguramente serán alumnos de la

EEIB, datos fidedignos que distan de los datos censales, en nuestro caso del Censo de 2001.

Desde lo pedagógico-comunal sugiero: *problematizar los entornos por pueblo indígena*. Vivienda, educación, salud, manejo de los recursos naturales, territorio, desarrollo económico, salud, flujos migratorios, uso de las lenguas, entre otros que se propongan. Para esto y su jerarquización posterior, se podría aplicar un mapa de opciones estratégicas de acuerdo con lo que el colectivo considere prioritario para avanzar.

Otro pendiente es tomar decisiones desde la mirada intercultural y no monolítica del mundo: *lectura de mundos interculturales indígenas y no indígenas*.

Para identificar criterios que permitan la formulación de indicadores y la posterior elaboración de éstos, así como de cuestionarios para planificar o para evaluar procesos, acciones o cualquier actividad, se precisa de la colaboración intercultural entre técnicos en el manejo especializado que orienten y asesoren a los diversos agentes encargados de la ejecución de tales procesos, e igualmente es indiscutible la participación en ellos de los intelectuales y líderes indígenas, quienes señalarán qué se hace necesario y en qué orden, por qué y para qué, que hagan una lectura efectiva e indispensable del mundo con el propósito de formular, gestionar y evaluar políticas públicas. Se requeriría, además, investigar las culturas que cohabitan dichos espacios. Gasché (2010) ofrece una propuesta de carácter inductivo.

Esta práctica educativa se basa en el desarrollo de las actividades pedagógicas a partir de las actividades sociales de la comunidad y de una concepción sintáctica de la cultura por medio de la explicitación de los contenidos indígenas implícitos en las actividades y su articulación intercultural con los contenidos escolares convencionales. (Gasché, 2010, p. 111)

Desde lo pedagógico-intercultural, será imprescindible sensibilizar e informar sobre la valía del hacer complementario-sociointercultural. Guerra (2006), al hacer referencia a los alumnos de la Universidad Autónoma Indígena de México, evidenció que “la mezcla de conocimientos de la medicina herbolaria de los indígenas, por un lado, y la del conocimiento científico de la ingeniería forestal, por otro, generaron un ambiente propicio para la construcción de nuevos conocimientos con impactos insospechados” (p. 249). Un ir aprendiendo juntos, desde la humildad y aceptación del valor de las diferencias. Ir superando progresivamente lo reportado por Ramírez: “Se ha creado un efecto cascada que proviene de *carencias de formación desde los niveles más elevados*: desde los docentes formadores PEIB, descendiendo hacia los otros niveles en detrimento de los aprendices y de la sociedad local y nacional” (2008, p. 290).

En las experiencias leídas en Mato (2009a) debe reconocerse el valor de la formación continua en varias experiencias, la dinámica socioeducativa de todo docente requiere *formación permanente* para ir enriqueciendo y transformando su conocer y su hacer, además de conjugar lo práctico y lo teórico. Ir haciendo y conociendo o viceversa.

Por otro lado, Mato (2015b, pp. 24-25) llama “interculturalización de la educación superior” a la propuesta de “incorporación de conocimientos, idiomas, docentes y estudiantes de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos”. Dada la condición pluricultural de los países latinoamericanos, todas las universidades y otros tipos de IES deberían ser interculturales y no sólo las ideadas para recibir estudiantes indígenas, pues “para democratizar nuestras sociedades, y con ello también la educación superior, es imprescindible interculturalizar toda la educación superior” (Mato, 2015b, p. 26).

Desde lo pedagógico-investigativo, hay que ir haciendo desde lo comunal-institucional, esto permitirá a los actores involucrados convertir la comunidad y las escuelas EIB en campo y centros para ir investigando sobre didácticas alternativas, advertir pedagogías alternas, enfoques y teorías emergentes, e ir proponiendo políticas institucionales, públicas, en materia educativa, lingüística, entre otras.

En síntesis, se trata de ir de lo local-comunitario a lo regional-nacional y universal, proponer con evidencias desde la base de la pirámide. El camino es el posesionarse de los espacios ya existentes dentro del ámbito universitario, confiéndole un estilo más vinculado a la problemática social y política contemporánea de los pueblos indígenas venezolanos. Transformar los espacios académicos en espacios inter académicos e inter comunitarios comprometidos con la transformación social, económica y política de los pueblos de convivencia. Un hacer la sociointerculturalidad bajo el mecanismo de la democracia participativa.

Estos espacios de colaboración intercultural logran -como se ha leído en Mato (2008; 2009a; 2009b)- los fines para los que fueron creados. Aún así, también se constató que *los mecanismos de diálogo interétnicos e intercientíficos deben incrementarse a diversas instancias, especialmente los niveles meso y macro-gerencial en las diversas instituciones piramidales de las IES.*

Desde lo curricular, las necesidades y demandas comunitarias instan a operar cambios no sólo en los contenidos y actividades, sino también en la apertura de cursos y así diversificar o interculturalizar el currículo. Mato (2009b, p. 32) considera que: “la colaboración intercultural se da en programas y proyectos denominados de #extensión#, #vinculación#, #servicio social# u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades”, maneras de flexibilizar y adecuar lo académico para que cumpla con la función social. En este mismo orden, desde los modos de colaboración intercultural se dan propuestas pedagógicas formativas interculturales donde se integran saberes formales e informales en contextos urbanos o rurales, por lo que el currículo abierto da la posibilidad de conformar cátedras especiales donde los alumnos integran sus proyectos de investigación y se involucran como asesores o colaboradores interculturales a los intelectuales indígenas.

Desde la visión de autogestión, favorecer el desarrollo endógeno, productivo, sostenible, sustentable e identitario, éste se puede lograr a mediano y largo plazos, conjuntamente con las alianzas estratégicas regionales, nacionales o internacionales, e ir autogestionando y

previando los recursos necesarios para optimizar la funcionalidad y operacionalización de los proyectos e investigaciones. De este modo, se iría solventando la carencia de recursos, que en mi país, en relación con la EIB, siempre estuvo sujeto a los vaivenes de la política y de la economía, especialmente a las subidas y bajadas del petróleo. Al respecto, Colmenares declara:

Durante gran parte del siglo XX la *riqueza petrolera permitió al Estado desarrollar políticas populistas* que si bien no resolvían los problemas estructurales al menos contribuían a paliar situaciones, lo que distorsionó la comprensión de la especificidad sociocultural venezolana al solapar las dinámicas étnicas [...] (cursivas propias). (2004, p.224)

Dentro esta complejidad macroestructural, el *avance tecnológico* ha tenido un impacto importante en todos los sectores, incluyendo el de la Educación Superior, en los patrones sociales y en los productivos, lo que en consecuencia acarrea nuevas necesidades y marcos de comportamiento social, organizacional, así como también la emergencia de redes, estructuras de cooperaciones, urgencia de integraciones interinstitucionales, locales, regionales e internacionales. Guerra (2006, p. 224) sostiene que “la educación debe proveer estadios intersociales que permitan hacer frente a las realidades interétnicas en una sociedad global”.

Desde la visión de autonomía, la EEIB forma parte de una universidad convencional con Centros de Atención distribuidos en todo el país, está totalmente centralizada. Hay propuestas para que los Centros EEIB ubicados en los 5 estados se conviertan en Institutos Pedagógicos Interculturales, no obstante, el poder y control de quienes gestionan, hacen cuesta arriba la concreción de esta idea. Asimismo, el estado de sumisión y carencia de organizaciones indígenas dispuestas a hacer lo propio ha hecho que la idea no prospere.

Pese a ello, en el contexto de un mundo globalizado, la EEIB debe reorientar su postura y situarse en el mundo aprovechando la tecnología cambiante. Desde esta perspectiva, el concepto de autonomía universitaria se ha ido reconceptualizando, a propósito de los cambios operados por ese “clima de época” donde se visibilizan pueblos y culturas, con la asunción de ciudadanos que reclaman su participación y posición en el mundo a través de diversas pantallas. En ese sentido, entre cambios, adaptaciones y reorientaciones se accionan formas distintas de comunicaciones: horizontales, multifocales y asincrónicas entre individuos, sectores e instituciones. Esto requerirá que en el plan de estudios de la actual EEIB se incluya no sólo una asignatura, sino además un área de comunicación donde la tecnología sea un recurso que debe estar presente, aspecto que requiere primero superar la brecha digital presente en estas zonas fronterizas, dotar, formar e ir adecuando las formas tradicionales de hacer lo educativo a los cambios y requerimientos que la sociedad actual demanda. Por ejemplo, uso de campus virtuales con beneficios como ser más económico, acortar distancia, acercar a los involucrados en espacios y tiempos asincrónicos.

Otro aspecto pendiente lo constituye *el posesionarse de la perspectiva de ciudadanía y de ejercicio de derechos* desde la perspectiva crítica y no

manipulada desde los centros de poder foráneo, para ir superando las debilidades advertidas. Ejercicio de la ciudadanía que se ejerce desde una visión no sólo intercultural como sinónimo de diálogo, negociación y consensos, sino de ir más allá y atreverse no sólo a conocer, sino también a comprender *in situ* los mundos con y en los que se convive y sus interrelaciones y sinergias, lo que conlleva a una *visión amplia sociointercultural*. Modos de erradicar fantasmas estacionados en unos u otros, como producto del imaginario social, así como también asumir una posición crítico-reflexiva y discente ante los conflictos, abierta a soluciones prácticas y consensuadas desde el ir abriendo los claustros de la universidad al mundo. En este sentido, Guerra señala que:

La educación sociointercultural [...] *íntimamente vinculada tanto con las diferencias estructurales de esta sociedad como con los intentos por superarlas* [...] las relaciones entre las culturas eran asimétricas, pero se *basaba en un principio ético y político: que en todo momento los actos de la institución debían ser juzgados por su afinidad con temas éticos como la equidad, la solidaridad, la seguridad, la libertad, la paz, la justicia y la dignidad*. (2006, p. 266)

Tales aspectos, en esencia, nos remiten a actitudes fruto de esquemas mentales coloniales que deben superarse desde lo familiar, comunal e institucional, acciones que como procesos deben ser planificadas y ejecutadas en colectivo y así consolidar la confianza entre los involucrados.

Ejercicio de participación ciudadana para formular, gestionar y evaluar políticas públicas que conlleva a un ir accionando, es decir, moverse del hacer al proponer. Un accionar de diálogos, negociaciones, consensos y disensos que implican lo transversal, multivectorial, transectorial y transdisciplinario. Un hacer e ir teorizando sobre pedagogías complementarias, enfoques, perspectivas y teorías donde se conjugan y legitiman lógicas. Acciones de corresponsabilidad educativa avalada por nuestra Ley de Educación (Art. 14, 2009).

En definitiva, al concluir este apartado se puede aseverar que Venezuela no escapa a este clima de época renovador. A nuestro ritmo y circunstancias históricas situadas, vamos a la saga en la construcción de la Educación Superior Intercultural que nuestros pueblos indígenas y grupos étnicos (como los afrodescendientes y deficientes auditivos) demandan. Nuestras realidades están plagadas de carencias, el desafío consiste en hurgar en ellas y mancomunadamente construir desde el reconocernos, aceptarnos y formarnos para tal fin. Para ello, es preciso restaurar confianzas y lealtades.

Superar las brechas desde lo sociointercultural

La EIB en Venezuela debe apostar por una transformación desde la sociointerculturalidad, considerando para ello todas las aristas que conforman el entramado complejo de lo macro y micro dimensional. Un ir y venir entre diálogos, consensos, disensos y negociaciones continuas con el propósito de ir progresivamente superando las inequidades y lograr de manera gradual que la educación en general y particularmente la superior sea pertinente con la diversidad cultural propia de cada país de

la región. Los problemas acá seleccionados no son de responsabilidad o privilegio de las IES ni de las políticas de la educación superior, de modo que el desafío consiste en superar la discusión y hacerlo efectivo en la articulación práctica: vida comunal articulada con el quehacer académico. Aspecto que nos exhorta en Venezuela a actuar desde la colaboración sociointercultural en pro de un buen vivir juntos.

La UPEL atestigua hoy en día los planteamientos, declaratorias, demandas de los estudiantes y egresados de la EEIB, quienes a viva voz durante las consultas realizadas han reiterado la necesidad de cambios sustanciales, tanto en el documento directriz como en lo curricular (UPEL, 2015) y en las aspiraciones en relación con la posterior administración de éste (UPEL, 2016), motor que conducirá al ejercicio de los derechos establecidos; intenciones y acciones colaterales que obligarán a la revisión y cambio de la cultura organizativa de la universidad.

Pese a lo diagnosticado, los docentes que administran cursos en la EEIB continúan la profanación de los saberes y la colonialidad pedagógica, conduciendo sus prácticas pedagógicas desde una visión oficialista, colonialista y/o occidentrista alejada de las visiones de aprender y enseñar propias de los pueblos indígenas que representan sus estudiantes. Muchos de ellos, incluso, dudan de que exista una pedagogía propia con sus métodos y estrategias contextualizadas según sus cosmovisiones y elementos que le son intervencionales e interdependientes. Saberes inscritos en las prácticas sociales que forman parte de la vida cotidiana, actividades socioeconómicas, ambientales, espiritualidad, salud, derecho consuetudinario, así como estrategias de enseñanza que responden fundamentalmente a sus pautas de crianza, incluyen género, lugares, espacios, tiempos. Estas últimas categorías ofrecen la comprensión del hombre en su devenir histórico, el uso o disposición en el territorio y de todo lo que allí acontece como parte de lo microcultural, como lo son los ritos de iniciación, los calendarios productivos, religiosos, y de igual forma, los roles que les corresponderá a éstos cumplir desde su niñez hasta la edad adulta, entre otros múltiples aspectos que indiscutiblemente deben contemplarse en el currículo.

La colonialidad del saber y del hacer pedagógico se acentúa cuando los docentes, en su mayoría cursantes de maestrías, no reflexionan antes, durante y después de planificar o ejecutar sus labores pedagógicas, como por ejemplo: ¿dónde están los conocimientos?, ¿quiénes los producen?, ¿quiénes asumen el rol de enseñar?

Es innegable que los conocimientos indígenas están fuera del “claustro” universitario, de las aulas, de las escuelas, éstos están en las prácticas y espacios de la vida comunitaria. Esta es la razón por la que, parafraseando a Sarango (2014, p. 283), podemos decir que se tiene la certeza de que “hay que convertir las comunidades en aulas donde se comparten conocimientos útiles”. Al respecto, Lara dice:

En muchas culturas indígenas, uno se educa cantando, hablando, llorando, riendo, bailando, comiendo, de acuerdo al espacio y al tiempo que se da el conocimiento. En la mayoría de las ocasiones el conocimiento es contextualizado y responde a un acontecimiento; por ejemplo, podemos aprender el rezo del pescado con los

jivi, sólo cuando se da el acontecimiento del rito de la iniciación de niña a mujer. Todos estos saberes forman los componentes de un sistema educativo propio (endoeducativo). (2010, p. 248)

Durante la evaluación del entonces PEIB, Ramírez (2008) evidenció que los comunarios percibían a la escuela como desestabilizadora de la vida comunitaria, cuidadora de niños, niñas y jóvenes o como proveedora de alimentos, debido a la presencia ocasional del Programa Alimentario Escolar (PAE).

Asimismo, constató que los conocimientos pertinentes, ajustados a las lógicas, los sentidos y significados de vida ancestral, que son y han sido producidos por los intelectuales indígenas, expertos en algún oficio, arte o campo disciplinar, no tienen cabida en el “claustro”. Los que gestionan desde la distancia e incluso los docentes no han percibido que la escuela debe abrir sus puertas para compartir los conocimientos que pululan en las prácticas cotidianas, en la vida comunal. Ahora bien, si la educación foránea es percibida como desestabilizadora y si dentro de la microcultura están integrados los conocimientos indígenas, sus formas de producirlo y hacerlo circular, ¿por qué no integrarlos al saber y práctica pedagógica en estos contextos?

En este sentido, el papel de maestro puede ser adjudicado a la comunidad en pleno, en algunos casos, o dependiendo de lo que se enseña y a quién enseña, por lo que será el hombre, la mujer, los encargados de esta tarea. Éstos son los maestros y la naturaleza, o el contexto situacional-cultural, el cual será el medio para y del porqué del conocimiento. Es decir, se forma para el cumplimiento de roles en la cultura originaria, en atención al género y en especial a los designios de la naturaleza, quien marca la pauta sobre qué, cómo, para qué y por qué enseñar.

Lara califica a la pedagogía indígena como aquella de carácter:

...holístico, transdisciplinar, donde el enseñante es el poseedor del saber y los niños y niñas (aprendices) viven en ese compartir de saberes desde la observación como acción inicial de percepción del mundo que los rodea hasta apropiarse, en atención a las pautas de crianza que les son propias a cada pueblo, de las competencias necesarias para ejecutarlos y transmitirlos de generación en generación conservando sus métodos, estrategias y escenarios que garanticen la ejecución contextualizada de esos aprendizajes que los forman para el trabajo y para la vida. (2010, p. 262)

En este sentido, el cómo se centra en “el aprender haciendo”, donde la observación, la escucha atenta a las narraciones de vida, el respeto, el valor al trabajo, entre otros aspectos que refuerzan la valía del ser colectivo y del desarrollo como un bien vivir juntos en consonancia con la naturaleza, forman parte integral de la pedagogía indígena, su “arte” o forma de enseñar.

El desconocimiento de estos saberes se refleja en el escaso o inexistente diálogo entre el Estado -el cual impone políticas verticales a las universidades como “casas del saber concentradas en la rigurosidad de lo científico y sus estándares”-, las escuelas -que siguen siendo instrumentos de control cultural- y los comunarios e intelectuales indígenas, productores de saberes ancestrales especialistas en diversos

conocimientos, manifestaciones artísticas y demás aspectos relativos a sus contextos de vida, poseedores de conocimientos diversos que incluyen métodos, estrategias y didácticas que definen la llamada “pedagogía propia”, tal como se señaló en los párrafos anteriores.

En nuestro país, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) reconoce lo preexistente: un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, vinculada con la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2010) y la Ley de Idiomas Indígenas (2010). En la primera, explícitamente se reconocen los saberes y los constructores de esos saberes, así como su derecho a participar en todos los procesos relacionados con una EIB, y en la segunda se declara la co-oficialidad de las lenguas indígenas y el derecho a formar en la lengua materna de los educandos. Los avances que se perciben en estas declaratorias se muestran incoherentes con la Ley Orgánica de Educación (2009), donde se separa en dos modalidades: la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe (léase en cap. 2, Art. 27, que se muestra ambiguo). Lo intercultural está dirigido al grueso de la población, mientras que lo intercultural bilingüe está pensado para los habitantes en zonas indígenas, quedando excluidos de esta última modalidad los inmigrantes y los deficientes auditivos, quienes usan también lenguas diferentes.

Siguiendo el eje conductor de este ensayo, se profanan los saberes cuando se distancian las declaraciones de los derechos o los obstaculizan. Por ejemplo, se declara la co-oficialidad, pero sólo los indígenas siguen con un currículo en español, y para el grueso de la población mestiza se sugiere la enseñanza de una de las lenguas indígenas, aspecto que no llega a concretarse, pues la población señala que no ve la necesidad de hablarla, esto aunado a la carga de prejuicios y estereotipos que se mantienen como lastre colonial y sumado a la carencia de expertos hablantes para enseñarlas como objeto de estudio. Además, ¿cuál es el sentido si no la usarán?, ya que paulatinamente se deben ir erradicando esas representaciones sociales negativas que inhiben diálogos interculturales.

En ese mismo sentido de carencias, los docentes claman por formación adecuada y de calidad. En Ramírez (2008), los docentes declaraban que necesitaban y querían hacer EIB, pero no sabían cómo, especialmente en lo que se refiere a las métodos-pedagogías para fortalecer lenguas y culturas ancestrales en contextos multiculturales y plurilingües, más aún en las escuelas multigrado que son las que más abundan. Éstas son llamadas así porque cuentan con la atención de uno o dos maestros para todos los grados de primaria, sin materiales didácticos disponibles y en zonas geográficamente marginadas y olvidadas. Bethencourt y Amodio, al referirse a esto último, exponen:

En contextos de pobreza, como los que son vividos por gran parte de la población de América Latina y el Caribe, el aprendizaje del lenguaje dentro de la familia y en la escuela no se realiza cabalmente, debido a las condiciones de precariedad económica, social y cultural que prevalecen en la vida de estas poblaciones. Por esto, el dominio pleno del lenguaje supone también una forma de emancipación; no solo porque las personas con un adecuado dominio de su lenguaje y cultura poseen mayores oportunidades de encontrar un trabajo digno, sino también porque a través del desarrollo de su capacidad comunicativa, tanto oral como

escrita, junto al desarrollo de su pensamiento creativo, pueden llegar a realizarse como sujetos autónomos y críticos. (2006, p. 8)

Por otro lado, parece que los técnicos en políticas lingüísticas y educativas desconocen los contextos y prácticas de vida cotidiana en las poblaciones donde cohabitan indígenas con los demás sectores de la población venezolana, reconocida como diversa, multicultural y plurilingüe. Enseñar en lengua materna, dice la ley, pero ¿cuál lengua materna y de quién? Es bien sabido que en unos sectores la lengua materna es el español, en otras la lengua ancestral y en otras el bilingüismo o incluso pervive la coexistencia de todas las formas. Dichos aspectos requieren de mapeos y de una posterior planificación lingüística, no sólo en consonancia con el levantamiento de datos sobre el uso de las lenguas, sino también sobre las aspiraciones culturales de los usuarios. De igual modo, se incluye el estado de la lengua y sí ésta y la cultura (principalmente de las nuevas generaciones) requiere ser recuperada o revitalizada.

En este sentido, la universidad, la escuela y la comunidad deben establecer acercamientos, diálogos y compromisos para que los saberes, lenguas y prácticas culturales cotidianas, profanadas, ancladas, arrinconadas y/o desplazadas sean restituidos acorde con los requerimientos de los comunarios.

Entre estos saberes, prácticas y formas de producir y hacer circular dichos conocimientos se cuentan la memoria oral, la escritura semasiográfica, o escritura inicial presente en el tejido, danzas, pintura, petroglifos, cestería, tallado y la posterior escritura (impuesta, la que prevalece actualmente: la grecolatina, donde se montaron los alfabetos actuales), la matemática y lógicas propias presentes en todo el abanico disciplinar, los procesos de organización propia, las manifestaciones artísticas y religiosas como danzas, cantos, sortilegios, entre otros aspectos que conforman los elementos de las cosmovisiones y/o de las prácticas de vida colectiva y que han sido profanados o diezmados.

Estas situaciones indican que la administración curricular debe apuntar a la concreción de esas tres acciones: participación-negociación-consenso, desde las prácticas diarias de carácter pedagógico-comunitario y de la práctica habitual de la interculturalidad epistémica entre los diversos pueblos que participan en la EIB/UPEL, para así proponer cambios desde “el pensar y hacer juntos lo educativo”, de lo contrario, se continuaría fortaleciendo la visión homogeneizante y universalista que hasta ahora orienta la acción pedagógica de la mayoría de los formadores de los docentes indígenas.

Desde el reconocimiento de estas debilidades se está llevando a cabo un proceso de transformación curricular donde se propone la investigación como un eje curricular que permea todo el currículo. Investigación desde lo contextual-comunitario priorizando el acompañamiento entre los intelectuales indígenas y los docentes formadores. Diálogo de saberes, estrategias metodológicas interculturales que como proceso vayan forjando el camino hacia la decolonización de los saberes ancestrales y aproximarnos a una propuesta de la EEIB que responda a los planteamientos de los distintos actores sociales que en él participan,

además, para que la integración docencia, investigación y extensión -este último aspecto entendido como servicio social- tenga sentido.

Lo que aún preocupa en este proceso y que se advierte como una gran debilidad es: ¿quiénes formarán a los formadores para que esta tarea de transformación tenga éxito, considerando que en el diagnóstico inicial los formadores de formadores no lo estaban? Es indiscutible que debe comenzarse ya la formación integrada: docentes, investigadores e intelectuales indígenas. La experiencia colombiana muestra que debe certificarse a estos “maestros” para que así sean acompañantes en los procesos de intercambio, diálogos, investigaciones y prácticas pedagógicas. Asimismo, es necesario que las instituciones no sólo inicien sus procesos de interculturación interna adecuando reglamentos, sino que a su vez se vayan desmontando los viejos esquemas coloniales para garantizar el éxito de las intenciones plasmadas en las leyes,⁸ como lo es el Proyecto de Ley de Educación de los Pueblos Indígenas (2014). Allí, se puede leer en el Artículo 27:

Los indígenas reconocidos por sus comunidades como sabios, conocedores de su cultura, idioma y cosmovisión, podrán ejercer como docentes de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, a los fines de impartir las asignaturas relacionadas con la herencia cultural, conocimientos ancestrales y tradicionales del pueblo indígena de pertenencia.

Estos docentes tienen derecho a las acreditaciones y reconocimiento de aprendizajes de conformidad con las disposiciones reglamentarias que rigen la materia. (2014, p. 15)

En síntesis, cada pueblo tiene una filosofía reflejada en su cosmovisión que orienta su formación como ser individual y colectivo, para construir sus saberes y haceres como formas de convivencia bajo pautas o normas legitimadas desde lo implícito o tácito que les permiten vivir junto a otros pueblos a través de un diálogo de armonía con la naturaleza y con los otros seres vivos que en ella habitan. Formas de producir y hacer circular los saberes que fueron y siguen siendo violentados y resquebrajados en el devenir histórico de los pueblos, cuando unos imponen a los otros una interacción vertical del más fuerte al más débil, del culto sobre el inculto, del civilizado al salvaje, pero que en este momento situado se intenta reconstruir, reconociendo, respetando las voces de los ciudadanos sobre el ejercicio de los derechos declarados en razón de los elementos que le son propios: culturas, lenguas, prácticas sociales cotidianas.

En fin, conocer, comprender y construir el conocimiento situado desde colectivos que aprenden a reconocerse y valorarse juntos, todo esto forma parte de las intenciones sobre la transformación curricular de la EEIB/UPEL para así ir paulatinamente y en conjunto construyendo los cambios que las sociedades demandan. Además, se pretende asistir desde la investigación como interculturalidad epistémica, perspectiva epistemológica desde la interrelación de saberes aprehendidos en la interrelación con la naturaleza, el hombre y lo trascendente. Un emerger de nuevas o renovadas epistemologías, metodologías y significaciones. Discusiones y acciones que desde lo académico-comunitario conducirán a posibilidades de reactivación de los propios saberes y de la memoria

ancestral e incluso de una reconstrucción producto de los nuevos tiempos, consensos y disensos. No se opera sólo desde intenciones declaradas, que se convierten en letras muertas, sino en el ejercicio de la ciudadanía como camino más idóneo para ir rompiendo con los lastres coloniales.

Para finalizar el ensayo, se puede aseverar que para superar debilidades y obstáculos sobre los saberes profanados y la colonialidad del saber en la EEIB de la UPEL, se están dando los pasos preliminares. Empero, esta propuesta tendrá éxito si se generan cambios, primero, en los esquemas mentales de los agentes sociales involucrados. Segundo, si se logran acercamientos e involucramientos desde los compromisos para generar cambios tanto a nivel de colectivos de “aprender juntos” como de cambios sustanciales desde la cultura organizacional de la universidad y al abrirse ésta a nuevas e integradas maneras de producir, hacer circular conocimientos, de reconocer otras pedagogías y sobre todo de no esperar que el Estado decida y haga, sino asumir las riendas del futuro ahora, en el convencimiento de que todo conocimiento debe contribuir a la transformación positiva de las sociedades en una aspiración compartida de impulsar el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y de la sociedad en consonancia con la naturaleza.

Conclusiones

Las discusiones acerca de las condiciones de producción y circulación de conocimientos desde y para América Latina han sido y continúan siendo un espacio de fuertes tensiones.

La interculturalidad afirmativa en América latina se visualiza como un proceso continuo, en constante negociación y reelaboración, especialmente en espacios periféricos a lo formal. En Venezuela, con casos exitosos aislados, no documentados ni compartidos.

Las epistemologías del sur se visualizan como un ascenso del sur global donde Venezuela se muestra ausente, silente o distante. De Sousa-Santos (2009, p. 7) define estas epistemologías como:

[...] la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez de conocimientos que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo global (2009, p.7).

Existen múltiples caras de la dominación y de la opresión. La idea que conjuga a diversos investigadores y líderes es la posibilidad de compartir espacios de encuentro que les permitan conversar sobre las hegemonías a las que se resisten y las aspiraciones que los animan desde una traducción intercultural afirmativa.

La UPEL, desde el discurso explicitado en el Nuevo Diseño Curricular (2015), asume el compromiso. Los involucrados esperan que en la nueva etapa que se inicia con “El Proyecto de Actualización y Capacitación de los formadores de la EEIB, 2016” se vaya conformando la nueva EIB en Venezuela. Como advierte Gasché (2010, p.111) en el título de su artículo, se pasaría “De hablar de la educación intercultural a hacerla”.

Referencias

- Banco Mundial (2004). *Exclusión social y diversidad racial y étnica en Venezuela: Temas claves y acciones prioritarias por una sociedad visiblemente más justa*, (Informe). Caracas, Venezuela. Colmenares, María M. Recuperado de: http://www.somosavepo.org.ve/download/cdt_122.pdf
- Bethencourt, M. y Amodio, E. (2006). *Producción y transmisión del saber: oralidad, escritura e imágenes*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Biord, H. (Junio, 2015). Diversificando la educación y educando para la diversidad: retos de un país pluriétnico y multicultural. Seminario Educar para la Civilización del Amor. Seminario dirigido por La Asociación Venezolana de Educación Católica. Centro de Apoyo al Maestro (La Pastora). Caracas, Venezuela.
- Congreso de la República de Venezuela. (1979). Decreto 283. Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. *Gaceta Oficial núm. 31.285*, 20 de septiembre de 1979.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial número 36860*, Caracas, Venezuela, 31 de diciembre 1999.
- De Sousa-Santos, B. (1998). ¿Por qué es tan difícil construir una teoría crítica? *Zona abierta*, 82 (83), 219-229.
- De Sousa-Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Sousa-Santos, B. (Junio, 2006). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Conferencia Internacional de los Pueblos Indígenas Río+20 sobre el Desarrollo Sostenible y la Libre determinación. Dirigido por el Museo de la República, Río de Janeiro.
- De Sousa-Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la Emancipación Social*. México: Siglo XXI /CLACSO.
- De Sousa-Santos, B. (2013). *Epistemologías del sur*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WVtMzklvr7c>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Recuperado de: <http://www.interculturalidadygenero-colsan.com.mx/v4/pdf/GUNTHER%20DIETZ.pdf>
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/14986/1/9414-36866-1-PB.pdf>
- Guerra, E. (2006). *La educación sociointercultural en la Universidad Autónoma Indígena de México*. México: Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos.
- Guerra E. y Ramírez M. (2012). *Tensiones y distensiones en educación superior intercultural. Una mirada desde lo sociointercultural*. (Documento Inédito). Universidad Intercultural del Estado de México. México.
- Hooker, A. Zapata, Y. y Castillo, L (Octubre, 2011). Relación Instituciones de Educación Superior con la comunidad indígena y afrodescendiente. Modulo VIII. *Proyecto diversidad e interculturalidad en educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-

- Lara, J. (2010). De la pedagogía propia a la apropiada (Tesis doctoral). Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (UNERG), San Juan de los Morros, Venezuela.
- Ley de idiomas Indígenas. *Gaceta oficial* núm. 38.444. Caracas, Venezuela, 27 de diciembre de 2010.
- Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial* núm 2.635. República de Venezuela, 28 de julio de 1980.
- Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial* núm. 5.929, *Extraordinaria*. Caracas, Venezuela, 15 de agosto de 2009.
- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas. *Gaceta oficial* núm. 38.344. Caracas, Venezuela, 27 de diciembre de 2010.
- López, G. (2007). “Saberes profanados”: reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural. *Revista de Educación y Pedagogía*, 19 (49), 151-169. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6641/6084>
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, Educación y Política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L.E. López, *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. (pp.129-218). La Paz: Plural, FUNPROEIB Andes.
- Magro, M. (2016). El Sentir Macarino. Turmero – Venezuela. Ciclo de conferencias en el 76 aniversario de la UPEL / Mácaro.
- Magro, M., Fernández de C., M., y Ramírez, M. I. (2008). Repensando la práctica profesional en el contexto de la formación del docente de educación intercultural bilingüe. *Investigación y Postgrado*, 23 (3), 127-154. Recuperado de: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000300007&lng=es&nrm=iso
- Mato, D. (2008) (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESAL). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>
- Mato, D. (2009a) (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=9&lang=es
- Mato, D. (2009b) (Coord.). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=84&lang=es
- Mato, D. (2015a). Pueblos indígenas, Estados y educación superior: Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 5-23. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2015000100001
- Mato, D. (Septiembre, 2015b). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. Logros, conflictos y desafíos en las

- relaciones entre Universidades y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. *IV Jornadas del Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos (GEALA)*. Conferencia dirigida por el Instituto Ravignani (UBA-CONICET), Buenos Aires. Recuperado de: <https://geala.files.wordpress.com/2015/10/mato-2015-conferencia-geala.pdf>
- Ministerio de Educación. Dirección de Asuntos Indígenas. (1998). Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Diagnóstico y Propuestas 1998 – 2008. Caracas: Autor, 8 - 9.
- Olivé, L., De Sousa, B., Salazar, C. *et al.* (2009). Pluralismo Epistemológico. Tapia, Luis (Coordinador). La Paz, Bolivia. CLACSO Co-ediciones- Muela del Diablo Editores- Comunas- CIDES- UMSA. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/olive/>
- Proyecto de Ley de Educación de los Pueblos Indígenas. Asamblea Nacional de La República Bolivariana de Venezuela. Caracas Venezuela, 10 de julio de 2014. Recuperado de: <https://notiindigena.wordpress.com/2014/07/10/venezuela-proyecto-de-ley-de-educacion-de-pueblos-indigenas/>
- Ramírez, M. (2008). La Tecnología Social de Mediación como opción para mejorar la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela: una propuesta metodológica (Tesis doctoral). UPEL/IPRAEL, Maracay, Venezuela.
- Rivera, S., Domingues, J., Escobar, A. y Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*, 14. Recuperado de: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09>
- Sarango, L. (Septiembre, 2014). La Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Hacia un Nuevo Paradigma de Educación Superior. En: Sergio Enrique Hernández Loeza (Coord.), *Seminario Internacional: Educación Intercultural a Nivel Superior. Experiencias en Sudamérica*. Dirigido por Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Huehuetla, Puebla.
- Tapia, C. (2013). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. Recuperado de: https://prezi.com/ehgnrkfdet_i/mas-alla-del-pensamiento-abismal-de-las-lineas-globales-a-un/
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL]. (2015). *Diseño curricular Educación Intercultural Bilingüe*. Caracas, Venezuela: UPEL.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL]. (2016). *Proyecto de actualización curricular 2015*, Maracay, Venezuela. Berenguer, J. Recuperado de: <http://spcnu.gob.ve/cnuvirtual/2016/marzo/SAAPUNTO12.8.pdf>

Notas

- 1 Producto de este trabajo, desde 1989 hasta la actualidad, en el IPRM/PEIB se han formado docentes representantes de los pueblos: kari'ña, pemón, wayuu, yukpa, barí, añú, jivi, piaroa, yek'wana, bare, kurripaco, baniva, yeral, puinave, yanomami, pumé, warao. Es importante destacar que al inicio del Programa el ingreso estaba condicionado a los docente en ejercicio. Por ello, en los primeros años, se atendían las necesidades de profesionalización de dicho personal, de acuerdo con las exigencias del Artículo 78 de la Ley Orgánica de Educación de 1980 (Ley Orgánica de Educación, 1980). Vale la pena destacar que la atención de estos estudiantes en periodos vacacionales (julio-septiembre) se concretaba en ciudades o comunidades próximas a sus lugares de residencia

- para evitar el ausentismo escolar y disminuir los costos generados por el traslado.
- 2 Seleccionados aquellos con mayor número de hablantes como lo fueron los wayuu, warao, pemón, jivi, kari'ña, pumé, yek'wana, yukpa y yanomami.
 - 3 Entiéndase por conflicto entre identidades, en este caso, aquellos conflictos que no involucran una disputa sobre la identidad, sino que más bien la suponen, considerando que el conflicto es un reconocimiento por parte de cada colectivo de su propia identidad y de la de los otros. Es preciso poner al descubierto los mecanismos de discriminación y las condiciones psicosociales que involucran las intra e interrelaciones en estos contextos para entenderlas, comprenderlas, describirlas y tratar de erradicarlas.
 - 4 Para este ensayo se consideraron las verbalizaciones de algunos maestros participantes de la maestría en EIB/UPEL 2015 y de apuntes en los archivos de reuniones diversas sobre EIB en el país.
 - 5 Término propuesto por Guerra (2006) y luego retomado por Guerra y Ramírez (2012).
 - 6 *Cursivas propias*. Léase en Olivé, De Sousa, Salazar, *et al.* (2009, p. 37). Término usado inicialmente en De Sousa-Santos (2006) para caracterizar la modernidad occidental. Expone que “la dicotomía regulación/emancipación sólo se aplica a las sociedades metropolitanas. Sería impensable aplicarla a los territorios coloniales. La dicotomía regulación/emancipación no tuvo un lugar concebible en estos territorios [...] Porque los territorios coloniales fueron impensables como lugares para el desarrollo del paradigma de la regulación/emancipación, el hecho de que esto último no se aplicase a ellos no comprometió al paradigma de la universalidad” (p. 32).
 - 7 Para tener una visión general, sintetizada de las ideas de De Sousa-Santos sobre el tema, consúltese: <https://prezi.com/.../mas-alla-delpensamiento-abismal-de-las.../>
 - 8 Léase el Capítulo V sobre Selección de docentes indígenas. Docentes no titulados.

Notas de autor

- * Docente asesora del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Líneas de investigación: lenguas, culturas y literaturas.