

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA”

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL SUPERIOR EN AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE, UN TORBELLINO COMPLEJO QUE EXCEDE LO
INTERCULTURAL

Trabajo de Ascenso presentado para ascender
a la Categoría de Titular

Autora: María Isabel Ramírez

Maracay, Febrero 2013

DEDICATORIA

A mis compañeros del curso virtual: “Formación de Formadores en Educación Superior Indígena y Afrodescendiente” y a los actores sociales que nos acompañan en el proceso de transformación curricular del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE GRÁFICOS	v
RESUMEN.....	vi
INTRODUCCIÓN	1
 CONTEXTO SITUACIONAL	 5
Entre Intenciones y Realidades	5
 LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA: CRISOL DE REALIDADES	 14
 FACTORES INHIBIDORES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA.....	 20
Realidades Diferentes con Problemas Similares.....	20
 LA INTERCULTURALIDAD	 62
 EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	 72
 Supervivencia de estas Instituciones.....	 84
Experiencias Pedagógicas en Educación Superior Intercultural desde la Mirada Venezolana	 92
La Universidad Indígena de Venezuela (UIV): Un proyecto – proceso de IIES	 99
La Formación del Docente Indígena: Una Experiencia desde la UPEL- IPR El Mácaro	 109
 LA EDUCACIÓN EN EL TORBELLINO COMPLEJO EXCEDE LO INTERCULTURAL	 129
CONCLUSIONES	137
Reflexiones Finales	142
 REFERENCIAS	 146
ANEXOS.....	160
A Participantes del Curso virtual: Formación de	

	Formadores en Educación Superior Indígena y Afrodescendientes. Aula de discusión virtual 2.....	161
B	Experiencias de Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe	162
C	Agrupamiento de países, según modalidades de formación inicial	164
D	Perfil del Educando EIB	165
E	Modelos Educativos Indígenas	166
F	Ubicación Geográfica de la UIV Municipio Sucre, Caño Tauca, Estado Bolívar	167
G	Centros de Atención del PEIB / UPEL	168
H	Malla de Ubicación y Secuencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (3ra Versión)	169
I	Concentración de tensiones y distenciones entre lo macro y lo Microdimensional	170
J	EIB entre Tensiones y Distenciones	171
K	Complejo Escenario de Construcción Socio Intercultural	172

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO

La educación intercultural a nivel superior en América Latina y el Caribe, un torbellino complejo que excede lo intercultural	p.
Foto panorámica de la maqueta para la UIV	01
Foto en acercamiento de la maqueta para la UIV	
Patio Central del IPR “El Mácaro”	02
	09

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA”

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A NIVEL SUPERIOR EN AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE, UN TORBELLINO COMPLEJO QUE EXCEDE LO
INTERCULTURAL

Autora: María Isabel Ramírez Duque

Fecha: Febrero 2013

RESUMEN

Esta investigación documental, de modalidad investigación acción participante, tuvo como objetivo central examinar las experiencias de educación intercultural a nivel superior en América Latina y el Caribe desde el acontecer venezolano. En él destacan las voces de mis compañeros durante cada una de las actividades del curso virtual sobre *la* Formación de Formadores en Educación Superior Indígenas y Afrodescendientes, así como de las voces de los participantes en el proceso de transformación curricular del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro.” La investigación representó un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información para así ir construyendo una compilación de ensayos en torno a la educación intercultural a nivel superior en la América Latina y el Caribe cotejada desde la situación actual de ésta en Venezuela, para ello se emplearon fuentes primarias de carácter impreso y electrónico. Se concluye que la crisis del mundo moderno conlleva a cambios de paradigmas, a la búsqueda de autonomía, el retorno al sujeto, la covincialidad y equilibrio planetario y que la educación en el torbellino complejo excede lo intercultural, de modo que para lograr cambios reales se debe ampliar la discusión para que sea abarcadora de los aspectos macro y microestructurales de las sociedades que conforman el entramado de vida diversa y compleja. Finalmente, se propone el uso del término analítico “sociointerculturalidad” abarcador de miradas holísticas y no fragmentadas del mundo en el que estamos interviniendo o colaborando a transformar

Descriptores: Educación Intercultural, Educación Superior, América Latina

INTRODUCCIÓN

“Van a existir estos movimientos de homogenización siempre pero nunca barrerán con los discursos de lealtades étnicas y lingüísticas.”

Rodolfo Cerrón-Palomino

El siguiente trabajo documental, fue realizado bajo la modalidad de investigación acción participante, la presento como una compilación de ensayos sobre la educación intercultural a nivel superior en la América Latina y el Caribe. Estos constituyeron parte de las actividades del curso virtual sobre *La Formación de Formadores en Educación Superior Indígenas y Afrodescendientes*, del que forme parte.¹ Curso que se llevó a cabo en la plataforma del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES)², así como de los diversos informes y trabajos, fruto de mi participación como Asesora nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

El objetivo general de esta investigación consistió en examinar las experiencias de educación intercultural a nivel superior en América Latina y el Caribe desde el acontecer venezolano. Como objetivos específicos se desarrollaron los siguientes: (a) Analizar la educación intercultural a nivel superior en América Latina y el Caribe desde una visión crítica. (b) Reflexionar sobre los factores que inhiben la educación intercultural a nivel superior en América Latina y el Caribe. (c) Examinar algunas experiencias pedagógicas interculturales en Venezuela. (d) Reflexionar sobre la

¹http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2733:unesco-iesalc-anuncia-los-participantes-seleccionados-para-el-curso-virtual-formadores-en-educ

² Véase en: “Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de América Latina”. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2474&Itemid=642.

Se trata de una plataforma que cumple la función de centro público de referencia, ya que permite difundir y ampliar, más allá de los límites de zonas geográficas determinadas, proyectos y experiencias de redes y agencias universitarias, consorcios e instituciones de educación superior

formación del docente indígena del PEIB / UPEL a propósito del clima de transformaciones imperantes. (e) Plantear desde el punto de vista teórico –experiencial que la educación es un torbellino complejo que excede lo intercultural

En este trabajo documental se priorizaron las voces de mis compañeros durante cada una de las actividades virtuales: Foros, ensayos, charlas vía chat, de las lecturas y tutorías. Asimismo, se utilizaron otras fuentes primarias que sirvieron de insumos como el testimonio de los protagonistas, de testigos calificados o de especialistas nacionales y de otras latitudes del Abya Yala, expertos en el tema, e igualmente, de la polifonía de voces de los alumnos, docentes y autoridades del PEIB / UPEL durante las diversas consultas realizadas a propósito de la transformación curricular que se viene llevando a cabo en la UPEL desde el año 2005.

Entre las fuentes impresas se consideraron informes, artículos, libros enciclopedias, revistas, periódicos, monografías, tesis y otros documentos. Las electrónicas, consideradas fuentes de gran utilidad, entre éstas se consideraron los correos electrónicos, CD Roms, base de datos, revistas y periódicos en línea, páginas Web e intercambio a través de las redes como lo es el facebook. Finalmente, se consideraron también los documentos audiovisuales, entre los cuales cabe mencionar: mapas, fotografías, ilustraciones, videos, programas de radio y de televisión, compartidos durante y fuera del curso, así como de las reuniones sobre el proceso de transformación curricular PEIB/UPEL:

La investigación representó un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información en torno a la educación intercultural a nivel superior en la América Latina y el Caribe cotejada desde la situación actual de ésta en Venezuela, especialmente de la educación destinada a los pueblos indígenas. Tal como se sintetiza en el siguiente gráfico.

La educación intercultural a nivel superior en América Latina y el Caribe, un torbellino complejo que excede lo intercultural



Gráfico 1. La educación intercultural a nivel superior en América Latina y el Caribe, un torbellino complejo que excede lo intercultural

La compilación la organicé de la siguiente manera: Primero, pongo en evidencia el contexto situacional, analizando las intenciones que desde lo ético – político fundamentan los cambios. Segundo, explico el crisol de realidades donde florece la Educación Superior Intercultural. Tercero, coloco en relieve los factores inhibidores de la educación intercultural en América Latina, como: (a) El fracaso de las reformas educativas, (b) el colonialismo como lastre que perdura en la memoria y acciones del colectivo, (c) la carencia de estadísticas, (d) políticas ineficientes, presupuesto y recursos irrisorios, (e) el acceso a la educación superior, (f) la formación como eje neurálgico para transformar, (g) la gestión intercultural. Cuarto, analizó el término “Interculturalidad” a la luz de los diversos significados e intenciones que se le adjudican actualmente y de lo que se entiende actualmente por “interculturalizar”. Quinto, se describieron brevemente las experiencias más relevantes en cuanto a Educación Superior Intercultural en América Latina y el

Caribe, considerando a su vez la supervivencia de las mismas. Sexto, se analizaron algunas experiencias pedagógicas interculturales, desde el acontecer venezolano. Séptimo, se analizó la formación docente indígena desde el PEIB/UPEL, considerando para ello la génesis del mismo, desde el Instituto Pedagógico Rural “EL Mácaro” (IPRM) y las acciones que actualmente se llevan a cabo para la reconducción de la transformación curricular del PEIB / IPRM, para culminar con los apartados se realizó el siguiente planteamiento: la educación es un torbellino complejo que excede lo intercultural.

Considero que el discurso sobre la diversidad e interculturalidad con equidad es limitado, si sólo se ubica en la esfera de la crítica academicista sobre lo sociocultural y las tensiones hegemonizantes, distanciándose de una discusión amplia, integral y articuladora entre las macro y microestructuras sociales, habida cuenta de que son las personas que conviven en sociedades diversas quienes se comunican. Finalmente, elaboré un cuerpo de conclusiones y reflexiones finales. El texto cuenta además con un cuerpo de anexos y de las referencias empleadas, discriminadas entre las fuentes bibliográficas y aquellas de carácter electrónico

CONTEXTO SITUACIONAL

“En tanto invención moderna, la universidad nació como espacio de exclusión de la diversidad, en la medida que sus fundamentos epistémicos, pedagógicos y culturales se fundamentan en la socialización de los valores mono culturales del eurocentrismo occidental”

(Caicedo-Castillo, 2008: 4)

Entre Intenciones y Realidades

La población indígena tanto en América Latina como en Venezuela ha sido considerada como el sector de la población menos atendida en cuanto a la satisfacción de todos sus derechos, fundamentalmente a lo que atañe a sus derechos sociales, políticos y culturales. En el caso específico de la Educación institucionalizada, históricamente se le ha ofertado a esta población una educación eminentemente colonizadora que rompe con sus cosmovisiones, idiomas, prácticas, costumbres y valores que le son propios. Diferencias que han hecho muy cuesta arriba la interculturización de los institutos educativos en Venezuela, a pesar de que el país se ha definido como una sociedad multicultural, plurilingüe, tal como se declara en el Preámbulo de la Constitución Bolivariana de 1999.

En diversos países de nuestra América coinciden comentarios como los de Parody (2011)

Lo americano en argentina existe y está presente aún cuando hayamos tratado de negarlo en estos últimos doscientos años. El hecho de que nuestro país haya aceptado *reconocer su carácter pluriétnico y multicultural, ha significado –aunque al principio en un marco meramente declarativo-* para la inmensa mayoría de la población invisibilizada constituida por los sectores más postergados como indígenas, campesinos y pobres, nuevas oportunidades y desafíos que no se hicieron esperar.

Hoy contamos con una amplia y bien fundamentada legislación respecto a estos avances. Pero en lo concreto, si bien los cambios se están produciendo, costará bastante sacarnos de nuestros propios patrones contruidos durante 2 centurias de homogeneización y abrir nuestros ojos a otras formas de ser y estar en este mundo. (Resaltado propio)

En Uruguay, sucede algo similar, Canavesi (2011:11) asevera que:

En este contexto el imaginario colectivo uruguayo rescata del olvido la pluralidad que en realidad nos caracteriza. Tras este proceso de revisión y (la consecuente) redefinición-reconstrucción del relato histórico oficial de nuestro Estado-Nación, se vivencia la inclusión de la diversidad de nuestra población cuya memoria se rememora y se arranca del olvido-negación- invisibilización al que fue sometido. Consideremos que, alcanzar el efectivo reconocimiento de la multiculturalidad dentro del Uruguay será parte de un largo proceso, que no acaba más que de comenzar; entendiendo por “efectivo” el lograr, desde el nuevo discurso político, permear todos los planos de la acción política. (Resaltado propio)

Ávila (2011:10) explica que “en Chile, no solo tenemos el problema de la educación como sistema, tenemos un problema de comprensión de cuáles son los elementos propios de nuestras raíces, no las vemos, o no queremos ver nuestro patrimonio cultural.”

Diversidad que se irrespeta en las diversas latitudes, al no estar conscientes de ello, así como al no ofrecer las mismas oportunidades en los diversos niveles educativos, tal como lo establecen en las leyes vigentes. La Constitución venezolana en el artículos 9 declara: “El idioma oficial es el castellano. *Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República,* en el artículo 119 expresa: “*El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas.* Asimismo en el art. 121 se puede leer:

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones. (Resaltado propio)

En el 123 se señala además que:

Los pueblos indígenas tienen derecho a servicios de formación profesional y a participar en la elaboración, ejecución y gestión de programas específicos de capacitación [...]. Posteriormente, en el artículo 124, entre otras cosas, sostiene: Se garantiza y protege la propiedad intelectual colectiva de los conocimientos, tecnologías e innovaciones de los pueblos indígenas. (Resaltado propio)

De igual modo, en la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009) presenta un articulado cónsono con la Constitución. Así en su artículo 3, al enumerar los «valores fundamentales» que la orientan, incluye, entre otros, “el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos”, y “establece *que la educación es [...] pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe*”. Posteriormente, en el artículo 6 expone que el Estado, entre otras cosas, garantiza “el uso del idioma castellano en todas las instituciones y centros educativos, *salvo en la modalidad de la educación intercultural_bilingüe indígena, la cual deberá garantizar el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas y del castellano*” (Resaltado propio)

Es importante recalcar el artículo 14 hace referencia a una visión no sólo indígena, sino también hace alusión a los afrodescendientes, al señalar que:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral [...] promueve la construcción social del conocimiento, [...] la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, *consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal.* (Resaltado propio)

Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos; luego de lo cual lista las *diversas modalidades*, entre las cuales incluye “*la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe*” (Resaltado propio)

Culmina con “La duración, requisitos, certificados y títulos de las modalidades del Sistema Educativo estarán definidos en la ley especial de educación básica y de *educación universitaria*” (Resaltado propio)

No obstante, es bien sabido que la Ley de Universidades del año 1970, *aún vigente*, no hace referencia ni a individuos, ni pueblos, lenguas y conocimientos indígenas o afrodescendientes, ni tampoco a una educación universitaria intercultural. Los conceptos sí forman parte de la Ley de Educación Universitaria aprobada por la Asamblea Nacional el 22 de diciembre de 2010, pero sometida a veto presidencial en enero de 2011.

Existen otras Leyes específicas referidas a la protección de los pueblos indígenas como La Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005) en ella resaltaremos el artículo 76 que resulta de particular interés para este texto:

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. (Resaltado propio)

Ley de Idiomas (2009) entre otras tantas que abogan por el rescate de lenguas, culturas minorizadas,³ así como por la reducción no sólo cultural sino también biológica lo que representa un gran peligro para la estabilidad y resistencia del mundo con enormes consecuencias en el plano de lo económico, intelectual, emotivo, moral y espiritual.

En el Proyecto de Ley de Educación de los pueblos Indígenas, (LEPI) (2012), se muestra ambigua en lo que a Educación Superior Intercultural. En el art. 23 hace referencia a equivalencias para garantizar la movilidad, certificación y titulación. Su foco de atención (por ahora) está en la educación propia, con énfasis en la educación

³ Minorizadas en el sentido adjudicado a todo subgrupo social dentro de las fronteras (exclusivamente políticas) de una sociedad mayor. Éstas llamadas minorizadas son consideradas así por no tener poder fuera de sus contextos, pero se distinguen por su lengua y demás aspectos culturales independientemente de ser numéricamente mayor o menor. No obstante, coincido con Barreno (2002: 65) al decir que “sus condiciones de vida y niveles de ingresos ilustran la pertinencia de los conceptos de grupo segregado o excluido en su acceso a los servicios de bienestar y en sus oportunidades de participación a la vida nacional. De hecho, tanto indígenas como afrodescendientes suelen vivir, con algunas excepciones todavía en los círculos viciosos de la pobreza y de la dominación en los cuales están sumidos, desde la Colonia los primeros, y a pesar de la abolición de la esclavitud, los segundos.”

maternal, preescolar, (art. 13) de adultos (at. 14) y especial (15). Para la educación de adultos, declara: “Se garantiza la aplicación de planes y proyectos de Educación Intercultural Bilingüe, dirigidos a indígenas adultos y trabajadores, adaptados a sus necesidades y formas de vida específicas.” En este sentido, coarta y excluye el avance de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en todos los ámbitos y diversificación de carreras, así como de la formación permanente. El foco de atención en lo propio, se comprende como un tránsito necesario para afianzar y revitalizar la cultura propia. No obstante, considero que lo anterior no entra en contradicción con lo interétnico o con la práctica de interculturalidad afirmativa. El énfasis de dicho proyecto en lo propio, hace que el texto en general se muestre ambiguo respecto a la EIB, además se centra en la carrera docente obviando prisma de carreras que actualmente se ofertan en cualquier institución de Educación Superior en Venezuela.

Pese al basamento legal que las protege las poblaciones indígenas y afrodescendientes siguen siendo víctimas de inequidades y de exclusión social lo que profundiza considerablemente las condiciones pobreza en la cual subsisten los pueblos indígenas y población de afrodescendientes como parte de los sectores más pobres de la sociedad venezolana en particular y en el Abya Yala en general, Canavesi (2011:17) dice: “En la Sociedad Uruguaya, se discrimina a los afrodescendientes, de forma directa, y excluyente, tanto por la raza como por su condición económica.” Coincido con Mato (2009), al aseverar que:

La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos.

Este lastre afecta no sólo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también de que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro. (p. 48) (Resaltado propio)

La pobreza tiene muchos rostros y afecta principalmente a quienes viven en zonas rurales y en los populosos barrios citadinos, cordones de miseria donde se fragua una niñez y juventud entre incertidumbres sobre su futuro: ¡Nuestro futuro!

La pobreza material también puede estar acompañada por las otras nociones de pobreza, como la falta de identidad cultural, autoestima y significado espiritual, donde ha contribuido el manejo y circulación de discursos representacionales sobre lo indio a lo largo de la historia, que informan sobre “indios imaginados”, estrategia de los dominadores para mantener así el poder y hegemonía.

Se han ido desintegrando muchos sistemas sociales, donde la solidaridad y la reciprocidad funcionaban como redes de seguridad de los pobres para otorgarles identidad y control social. Todo eso como producto de factores diversos entre las que cuentan las migraciones externas e internas, la multiculturalidad de las naciones, en constante aumento y resultando en tensiones sociales. La cohesión social de las sociedades modernas se muestran en un franco camino a la desintegración, por otro lado, en el contexto político de un mundo globalizado, mediatizado por el fluir de las redes sociales virtuales va reformulando y reconfigurando nuevas representaciones desde los mismos “indios,” mostrándose desde los marcadores de la etnicidad que los define, un conjunto de distinciones materiales e inmateriales que conforman un universo de sentidos autorepresentados que aporta a sus miembros sentidos identitarios para la construcción social de su proyecto de vida. Como señala Pequeño (2007: 20) un nuevo “poder de producir nuevas imágenes y/o reformular aquellas generadas por las élites dominantes, como un factor de movilización colectiva para forjar o reforzar una identidad”

Indiscutiblemente, que en este fluir de tensiones las culturas tradicionales y ancestrales son las más vulnerables. Estas instituciones locales que fueron perdiendo sus funciones al ser arrinconadas, diezmadas o violentadas de formas diversas, ahora gracias al “clima de época” y a las oportunidades de comunicarse las entidades étnicas están recibiendo nuevo impulso y están apareciendo nuevas formas de resistencia (uso de las redes informáticas) y alianzas políticas de colaboración intercultural

Trigo (2011) al referirse a la provincia de Salta, al norte de la República Argentina donde se ubican 9 pueblos indígenas entre ellos los Wichí, Chorote, Nevaklé y Qom. Estos constituyen, según la autora como la población más pobre de

la provincia, con altísimos índices de desnutrición, mortalidad infantil y deserción escolar. Ella declara que estos están:

Literalmente arrinconados en la porción del chaco semiárido, sobreviven en la actualidad con enormes dificultades sociales y económicas, manteniendo sus lenguas originarias en una silenciosa resistencia ante el avance de los llamados *pooles de siembra* y de la escuela asimilacionista que en un siglo no pudo vencer la tenaz resistencia de estos pueblos a perder lengua y cultura.

Esta condición de pobreza, en algunos casos extrema, unida al irrespeto a la diversidad cultural y ambiental se agudiza cuando la educación destinada a estos sectores de la población se muestra, pese a lo declarado y a la resistencia a través de diversos medios, aún como incierta. Al respecto Trigo (2011) al referirse al contexto Argentino dice.

Por ahora, debemos limitarnos a tratar de avanzar dentro del sistema estatal, a fin de atender lo mejor posible una realidad que *hasta hoy fue tomada en forma muy superficial y a modo de “respuesta compensatoria”* a demandas puntuales en este sentido por parte de los pueblos originarios de nuestro país y provincia (Resaltado propio)

En Venezuela, contrario a lo declarado la educación en general posee un carácter centralizado, los órganos del Estado, están concentrados en la ciudad capital (Caracas), desde allí controlan todo el funcionamiento del sistema de gobierno. En lo que tiene que ver con educación superior no hay injerencia de entes estatales o municipales.

El control del Estado se hace más patente cuando en Enero de 2002 se crea el Ministerio de Educación Superior, posteriormente denominado en 2007 Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior y en 2009, a raíz de la aprobación de una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), la cual se refiere a la educación superior como educación universitaria, este organismo pasa a ser denominado Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU). Esta Ley otorga, entre las competencias del Estado Docente la de regular, supervisar y controlar el funcionamiento del sub-sistema de educación universitaria.

Estado Docente tiene la responsabilidad de planificar, coordinar y ejecutar políticas y programas de formación,⁴ que incluyen la creación y puesta en funcionamiento de los Programas Nacionales de Formación (PNF), concebidos como parte de una metodología de enseñanza de interacción comunitaria combinando la enseñanza técnico-científica y socio-política e ideologizante; estos PNF son aplicados hegemónica⁵ y homogéneamente en las instituciones universitarias no autónomas cuyo control es ejercido directamente por el gobierno. Consecuencia de ello la Polarización que en la cotidianidad se vive en las instituciones universitarias, dos sindicatos y asociaciones paralelas. Una oficialista y otra de la oposición en constante pugna y que afecta todo el sistema en sí. Brunner y Ferrada (2011), al respecto aclara que en:

La polarización política que marca la vida del país también se expresa en estas propuestas, lideradas por una parte por el MPPEU y los entes controlados por el gobierno, entre los cuales se encuentran tanto los Rectores de esas universidades reunidos en la Asociación de Rectores Bolivarianos (ARBOL), como los gremios representados por la Federación Nacional de Sindicatos de Profesores de Educación Superior (FENASINPRES), la Confederación Socialista de Trabajadores Universitarios de Venezuela, la Federación de Trabajadores Universitarios de Venezuela (FETRAUVE), la Federación Nacional de Sindicatos de Trabajadores de las Universidades de Venezuela (FENASTRAUV) y la Federación Nacional de Sindicatos de Obreros de la Educación Universitaria de Venezuela (FENASOESV) y por los estudiantes, el Movimiento Estudiantil Bolivariano.

Estado de incertidumbres donde se desconfía sobre el carácter ético – político de estas leyes y por el cumplimiento de los principios circunscritos a ese “Estado

⁴ La LOE siguiendo el pensamiento del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa de 1936, quien señala que el Estado docente es poner “bajo la responsabilidad del Estado la educación del pueblo”, se considera en la LOE (2009) art. 5 como “pilar primordial de la Educación del siglo XXI”. Coincido con Brunner y Ferrada (2011: 364) “Lo que sí está claro es que la organización y funcionamiento del MPPEU tiene como sustentación doctrinaria la orientación ideológica que el gobierno nacional pretende darle al país, al proponerse la refundación y reinstitucionalización de la república, lo cual supone el desmantelamiento de la institucionalidad existente”

⁵ En este caso lo hegemónico entendido como lo explican Vigil y Trapnell (2011:10) citando a Fairclough (1989) “la hegemonía es un equilibrio inestable que se ampara no solamente en asuntos económicos o políticos sino también culturales e ideológicos. En ese sentido, la hegemonía es central en el tema del discurso, ya que, aquellas ideologías hegemónicas, serán las que se reproducirán con más facilidad y adquirirán mayor aspecto de ‘verdaderas’. La verdad es siempre patrimonio del poderoso. Y ese intercambio de ‘lo verdadero’ ideológicamente supone también la construcción de relaciones sociales en las que no solamente los dominantes justifican su dominio, sino que los dominados asumen su condición de desfavorecidos.”

docente” como son la integralidad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad. Así como también por la suspensión del proceso de evaluación y acreditación.

En definitiva se puede concluir para este primer apartado lo siguiente: Las intenciones ético – políticas que fundamentan los cambios concentran sus esfuerzos en enfrentar los contextos de pobreza que impactan el desarrollo integral de la población, desde lo ético proponen como estrategia la inclusión educativa. Consideran, a mi parecer de modo erróneo, que es en la escuela donde se pueden modificar las representaciones y las acciones para enfrentar el fenómeno. Creo que la escuela o cualquier institución educativa son organizaciones manipuladas por entes foráneos de carácter hegemónico y homogenizadores, entre ellos, principalmente el Estado con políticas educativas encubiertas. Los verdaderos cambios nacen y se mantienen en esa articulación de las fuerzas familiares, comunales e institucionales donde las instituciones educativas son una más.

Vale decir que se requiere expandir el plano de lo retórico - político a de las acciones éticas – participativas: Un hacer de la interculturalidad y educación como actos contextualizados de vida y para vida, de modo que se pueda ir superando las condiciones de marginalización en que viven las comunidades indígenas y afrodescendientes, las históricas desigualdades y la prevalencia de un modelo educativo que no ha podido atender de manera estructural las necesidades formativas y de desarrollo requeridos desde las aspiraciones culturales de estos sectores poblacionales, partiendo de la convicción de que no hay desarrollo sustentable sin desarrollo humano.

Seguidamente haré alusión al crisol de realidades que nos definen en ese sentimiento de americanidad y en ese clima de época imperante que dibuja nuevas demandas y retos desde ángulos diversos. Aspectos que no nos distancian, sino nos acercan en similitudes reconocidas como un despertar étnico y planetario que exige transformaciones pensadas desde los colectivos, empleando estrategias diversas entre ellas las bondades del mundo global como lo es la interconectividad.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA: CRISOL DE REALIDADES

Nosotros no somos etnias, nosotros somos una cultura y una civilización. Cuando el Estado nos reconozca como cultura y civilización, nos reconocerá como naciones, entonces estaremos dispuestos a acompañarlo en la construcción del estado pluricultural e intercultural.

Daniel Matul (2008:9)

América Latina constituye una simbiosis de culturas que se profundiza y actualiza. En la Declaración de Guadalajara (1991) se reconoce nuestra expresión plural y la riqueza de nuestro acervo cultural común, “un vasto conjunto de naciones que comparten raíces y el rico patrimonio de una cultura fundada en la suma de pueblos, credos y sangres diversas”, donde convergen afinidades históricas y culturales.

El mestizaje es el rasgo que nos define, (a) producto de pueblos diversos que poblaban el continente antes de 1492, (b) de la expansión y conquista de pueblos por parte de europeos que también eran pueblos mestizos, (c) aunado más tarde a la llegada de los negros del África y (d) de asiáticos y demás inmigrantes del mundo. Esto nos convierte en una realidad vista como crisol de culturas y lenguas. Pluralidad cultural y social que ha estado marcado por relaciones entre explotadores y explotados, opresores y oprimidos, los segundos generalmente sumergidos en la marginalización, pobreza e invilización frente a los demás.

Mosonyi (2008) al referirse a Venezuela advierte:

Con capitalismo o socialismo, dentro de vertientes conservadoras o revolucionarias, lo cierto es que Venezuela sigue siendo en el fondo un país y una sociedad profundamente racista, sustentadora del mestizaje “café con leche”; vale decir, con el ansia de borrar los orígenes históricos

de nuestro poblamiento, salvo quizás su componente europeo y eurocéntrico.

En este mundo actual, colmado de contradicciones, retrocesos y avances se muestra como un mosaico complejo interconectado, multicultural y plurilingüe. No podríamos nombrar un país netamente monolingüe, la condición sine qua non de las sociedades es el pluralismo cultural y lingüístico: inmigrantes, deficientes auditivos, afrodescendientes e indígenas conforman esa urdimbre que marca la identidad de los pueblos en la actualidad.

Samper (2005:35) considera que

América Latina es una gran fragua étnica que le ha permitido en el transcurso de los años amalgamar blancos e indígenas en el mestizaje, fundir por medio del mulataje mestizos y negros, y servir de punto de reencuentro hispánico de los andaluces, los vascos, los catalanes y los castellanos americanos

Durante las primeras décadas del siglo XX se empiezan a generar dos hechos que van a tener amplias consecuencias en el panorama político, socio-económico, y cultural de los países iberoamericanos: la ética de los derechos humanos y los movimientos indigenistas. Aspectos que deben tenerse en cuenta no sólo en lo que se refiere a la realidad política, económica, social y cultural como pueblos, sino también, y muy especialmente en el futuro de las naciones, como conjunto de países que pueden constituir una Comunidad de alianzas y “colaboraciones interculturales” estratégicas en pro de una “interculturalidad con equidad,” como la propuesta de Mato (2008 y 2009)

Desde mediados del siglo pasado, con la Carta de Derechos Fundamentales (1948) se ha ido paulatinamente configurándose un “clima de época” marcado por el reconocimiento de los derechos específicos de grupos y pueblos indefensos. En este sentido ha habido una preocupación por volver a las raíces, se ha puesto énfasis en la recuperación y revitalización de lenguas y culturas.

Desde hace aproximadamente 20 años en todas las latitudes de nuestra América se han instaurado subsistemas de educación para indígenas. No obstante, debido al entramado complejo que caracteriza a estos contextos heterogéneos, las históricas

desigualdades sociales, las representaciones sociales negativas, aún presentes en textos y acciones. Percepción del colectivo, incluso indígena que se hace presente a través de las voces cotidianas actuales, incluso presentes en textos político – legales, que designan y forma parte de una amplia gama de sentidos de subestimación social y política, tal como lo advierte. Montemayor (2009:32) el indio no tiene arte, sino artesanía; no tiene idioma, sino “dialecto”; no tiene religiosidad, sino superstición; no tiene sistemas normativos, sino “usos y costumbres”; no tiene organización política, sino “cacicazgos”.

Aunado a esto, los pueblos indígenas siguen en diversas instancias siendo marginados, no sólo marginados geográficos, sino también por la apatía de muchos gobiernos, la ineficacia de los Estados para atender las situaciones de pobreza⁶ extrema de manera estructural, así como las necesidades formativas específicas de estos pueblos, en atención a sus aspiraciones, problematización de los entornos específicos, el obviar en la planificación las cosmovisiones y por ende las prácticas cotidianas de carácter social, productiva, lingüística, entre otros factores diversos demuestra pendientes en el ejercicio de los derechos ciudadanos establecidos en leyes y declaratorias.

Mato (2012:18) considera que:

El educativo es uno de los campos en los cuales pueden observarse algunos avances significativos, incluso aunque aún sean insuficientes. Estos se registran especialmente respecto de acceso de dichos pueblos a educación básica y en ocasiones media y superior, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. Estas son incluso menos trascendentes en materia de educación intercultural bilingüe.

⁶ Hooker y Saballos (2010:7) La incidencia de pobreza dentro de la población indígena tiene un rango entre 36% (Chile) y 80% (Bolivia) en promedio, en los distintos países Latinoamericanos. Los Pueblos Indígenas y Afro descendientes son entre 14% a 36% aproximadamente más pobres que los no indígenas (Mestizos). Asociados a estos elevados niveles de empobrecimiento de los Pueblos Indígenas y Afro descendientes, están altos niveles de desempleo y ocupación en empleos vulnerables y precarios, agravados por una menor escolaridad y capacitación profesional, entre otros. En estos indicadores del desarrollo se mantienen grandes brechas entre la población indígena y afro descendiente con respecto al resto de la población Latinoamericana, a pesar de contar ellos en sus territorios con las principales reservas de recursos naturales (marinos, hídricos, forestales, minerales e hidrocarburos) y biodiversidad.

Empero, a propósito de este clima favorecedor desde lo retórico – declarativo, los procesos para “interculturalizar” es abarcador de diversas instancias, organizacionales e institucionales donde las universidades como centros de formación se han convertido en foco de atención para que desde el involucramiento y acompañamiento de los líderes indígenas, organizaciones de base, intelectuales indígenas se vayan orientando los cambios, las transformaciones y consecuentes trasmutaciones de las sociedades actuales.

En algunos contextos como el de Bolivia en un proceso de transición hacia un Estado plurinacional, autores como Brunner y Ferrada (2011:80) destacan:

La necesidad de abrir un debate y reflexión al interior de la universidad, que aborde temas referidos a la adecuación de la agenda post constituyente y la construcción de un nuevo estado plurinacional: la reforma universitaria desde una lectura «indigenista, indianista u originaria», la descolonización (que remplaza a la interculturalidad) y la incorporación de saberes alternativos; la transitabilidad entre áreas y niveles y la homogeneización curricular; la autonomía universitaria y el rol de movilización social de la Universidad.

En atención al ir haciendo posible dichas transformaciones han proliferado diversos Institutos Interculturales de Educación Superior, IIES (Véase anexo B) en ellos destaca entre sus currículos: la *vinculación social* fomentada desde estos centros de educación superior con una clara misión transformadora para los contextos donde se desarrolla, *la formación*, ahora con énfasis en conformar una masa crítica de ciudadanos dispuestos a afrontar con creatividad los retos actuales. Entre estos las universidades retoman su posición de servidora pública, tal como se lee en las Declaraciones de la UNESCO (2008) concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados” (Artículo 6, Inciso b).

Promover la epistemología y metodología desde la diversidad de conocimientos y saberes que benefician el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación favorecedora de la satisfacción de las demandas sociales y la

profesionalización, tarea académica basada en potenciar las competencias entendidas como capacidades para afrontar y desarrollar actuaciones inteligentes ante las diversas realidades complejas actuales.

Mantilla (2012) al referirse a la universidad *Amawtay Wasi de Ecuador*, plantea:

Lo paradigmático de nuestra experiencia académica está en la metodología que se sustenta en los principios de la Vincularidad, Reciprocidad, Correspondencia, Proporcionalidad y el encuentro permanente con los seres de la Madre Tierra. Nuestra Metodología rompe los esquemas occidentales por tendenciosos, sesgados en lo ideológico y privilegiar la exclusión. Nos sostenemos creadoramente en la experiencia concreta, la experiencia reflexiva, teorización y aplicación. Vivenciando y experienciando; Involucrándonos y comprometiéndonos; recuperando y reencantando; significando y resignificando para hacer un proceso sin intencionalidades subjetivas que nos alejen de los objetos de interaprendizaje horizontal y fecundo.

Desde estas propuestas ya en acción en contextos como los de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas de Ecuador, se va produciendo un quiebre entre la epistemología vista desde diversos prismas y las metodologías alternativas e innovadoras, para dar paso a hacer pedagógicos con una mirada intra para acceder a lo inter entendido como la conformación de espacios interactorales, intersectoriales para el hacer intercientífico e interpedagógico afianzado por la mediación pedagógica para aprender a aprender juntos, así como aprender haciendo, aplicando conocimientos útiles, prácticos en correspondencia con las prácticas cotidianas, expectativas e intereses de los comunarios.

En Colombia, Pitre, F. (2011) advierte que

La deficiencia de cobertura educativa, la cual constituye uno de los factores esenciales del aumento de la pobreza y la persistencia de la desigualdad. En educación superior, en los últimos años, la cobertura pasó de 14,9% a 24,6%, los altos índices de deserción que superan el 50% entre otros.

En síntesis, en este apartado se hace énfasis en ese crisol de realidades que definen una América diversa. No obstante, en ella convergen una complejidad de circunstancias marcadas por este momento histórico situado, donde se reactualizan las

demandas en diversos órdenes. Los cambios acelerados, las tensiones crecientes entre lo local y lo global, lo homogéneo y heterogéneo, el predominio de las macroestructuras en sus dimensiones económica, política, tecnológica sobre las microestructuras sociales, culturales y medio ambientales, las interconexiones progresivas, la emergencia de una cultura de la virtualidad, las acciones y reacciones de las identidades a través de la puesta en marcha de una pluralidad de movimientos de auto – definición con base religiosa, étnica, territorial, de género y de enunciación de paradigmas educativos propios, de la defensa de la heterogeneidad y de los localismos, como la afirmación y promoción de los derechos civiles y las ciudadanías culturales. Todo ello encaminado a la resolución progresiva de las profundas situaciones de inequidad, al ir fortaleciendo la debilitada acción de los actores sociales y la consolidación de nuevos modos y estilos de formación, de producción y de desarrollo desde lo intra para ir accediendo a lo inter. Diré que éste todo complejo se visualiza como un proyecto – proceso con miras a transformar toda la estructura social, de allí las tensiones y resistencias de uno u otro bando y de quienes abogamos por la integración, la cooperación, la articulación y la mediación en pro de ese “buen vivir juntos,” consigna que debe ser parte del convivir en la cotidianidad de nuestros pueblos.

A continuación analizaré los principales factores inhibidores de la Educación Intercultural en América Latina, entendiendo que en los sistemas educativos convergen intereses diversos, a la vez que los sectores sociales, en especial los más vulnerables presentan problemas diversos que exceden, pero son colaterales a lo educativo.

FACTORES INHIBIDORES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Es preciso señalar cuáles son los factores que inhiben la construcción y consolidación de nuevas propuestas, como paso necesario para comenzar a superarlas. En diversos contextos las organizaciones, instituciones y docentes en general han llevado a cabo diversas experiencias de formación: Unos ponen su acento en el involucramiento comunitario, otros ponen esmero en los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje y aquéllos que atienden particularmente a la institución educativa y a los docentes según sus necesidades de formación permanente. Aún así, hay quienes se sienten disconformes con sus prácticas y todavía no encuentran la forma de continuar, otros han probado y a veces inventado formas no tradicionales, han andado y desandado, han comenzado a superar límites que tal vez les parecían infranqueables.

La polifonía de voces en diversos contextos, coincide en señalar los siguientes factores como los más relevantes inhibidores de la Educación Intercultural en América Latina.

Realidades Diferentes con Problemas Similares

La palabra sin acción es vacía, la acción sin palabra, es ciega, la palabra y la acción, fuera del espíritu de la comunidad, es la muerte.

Pueblo Naso

El análisis de las experiencias sobre los Institutos Interculturales de Educación Superior (IIES) en América Latina y el Caribe, reportadas por Mato (2008 y 2009) muestra un panorama donde se destacan algunas similitudes que coartan el progreso

de la Educación Indígena en el hemisferio. Hecho que ha desembocado en una agencia indígena de resistencia, donde el poder local va ganando espacios acorde al ejercicio de los derechos y al accionar de términos como participación democrática, justicia social entre otras hasta ahora vacías en la práctica social. Entre las similitudes destacan:

El Fracaso de las Reformas Educativas

Los cambios que se han operado durante los últimos veinte años han sido acelerados, sumiendo a la población en la fragmentación, perplejidad e incertidumbre.

La escuela en la que formamos nos convirtió en parte de grupos homogéneos, en un número, repitiendo conocimientos de antaño que poco o casi nada tenía que ver con un “nosotros.” La verdad es que no hay un conocimiento común estable, sino un cúmulo dinámico de conocimientos y saberes diversos, por lo que hay que moverse en ese mundo de complejidades.

El no entender que la educación hay que asumirla como un todo complejizante donde intervienen un sinnúmero de variables ha conducido a que las reformas educativas en todo el orbe, más que satisfacciones han ocasionado insatisfacciones. Ninguna de ellas ha sido capaz de modificar o afectar el núcleo de la relación pedagógica: profesor - estudiante, y sus efectos colaterales como el qué enseñar, cómo enseñar qué evaluar, cómo evaluar, cómo relacionarnos.

Las reformas se escriben, pero seguimos haciendo lo mismo que se hacía a inicios del siglo XX. Mientras no atendemos lo que pasa en el núcleo y en consecuencia no se modifiquen las prácticas pedagógicas seguiremos en ese círculo vicioso de inconformidades. Indiscutiblemente que hay que detectar primero los síntomas de las insatisfacciones. Uno de ellos es la deserción temprana ¿Cómo puede una sociedad formar ciudadanos cuando las generaciones nuevas, frustradas optan por huir del sistema escolar?, y ¿por qué un sistema fracasa en formar ciudadanos aptos para el ahora y el mañana? Indudablemente, que algo se escapa, Si un sistema fracasa

debería hacerse modificaciones en él e indiscutiblemente, en primera instancia en los hombres que hacen y forman el sistema, para atender a esos niños y jóvenes que fracasan. ¿Por qué fracasan? Diversas investigaciones señalan que el ambiente familiar con padres de nivel escolar y cultural elevado tiende a tener más éxito. Obviamente, es difícil solventar la influencia de esta variable, pero si la siguiente en la que se destaca que el fracaso de muchas reformas radica en *la irrelevancia del gran parte del conocimiento escolar*.

Las instituciones educativas en cualquier nivel tienen dificultad para formar a sus estudiantes con pensamiento crítico, creativo, práctico o aplicado, así como el desarrollo educativo de las emociones y de los sentimientos. Innegablemente que seguimos con el desarrollo del pensamiento repetitivo, mecánico y reproductivo.

Las diversas declaratorias educativas declaran una serie de desafíos y exigencias para que se formen los ciudadanos que requiere este siglo XXI. Lamentablemente, nosotros los profesores y especialmente los del nivel superior nos encontramos entrapados en una perversa inversión entre medios y fines. No sabemos para qué, dónde está o cómo está la escuela o cualquier institución educativa, incluyendo la universidad.

Por otro lado, los medios se han convertido en fines. Los contenidos disciplinares se han convertido en fines. Lo importante se centra en enseñar sólo contenidos y no formar capacidades, competencias básicas, si no hacemos eso estamos fracasados. La enseñanza no es enseñar contenidos, sino que estos sean instrumentos para alcanzar los fines, pero no fines en sí mismos, sino desarrollar pensamiento, modos de actuar y de sentir. Involucra el ser, sentir y actuar... aspectos cualitativos, también tiene que ver cómo exigimos las evaluaciones.

Existen diversas propuestas teóricas como lo son “los siete saberes necesarios para la educación del futuro” de Edgar Morín. “Las Inteligencias múltiples” de Howard Gardner, “el profesional reflexivo” de Donald A. Schön, “las cualidades

básicas”, de Madeleine Walker, entre otros tantos que apuestan a transformaciones por un futuro mejor.

Villa (2011) señala que en Argentina

Se intenta paliar desde proyectos aislados la ausencia de integración. Becas y barrios (que por momentos semejan guetos) son propuestos aun desde diferentes ideologías religiosas que en el mejor de los casos los intenta “arrear” a planes de salvación, alejándolos de sus raíces. Precios muy altos e inconducentes que solamente llevan al descreimiento a la hora de intentar acercamientos genuinos.

En el caso de las reformas educativas una de las causas de los fracasos fue el copiar modelos foráneos. En Venezuela recién ahora, al inicio de la segunda década del siglo XXI comenzamos a reflexionar sobre lo intra, lo propio e indiscutiblemente sobre la EIB que los pueblos indígenas venezolanos requieren. En el caso de la UPEL y su PEIB nos encontramos en esa fase de discusión colectiva sobre la transformación curricular, luego de las consultas y sistematización respectiva.

El Colonialismo, como Lastre que Perdura en la Memoria y Acciones del Colectivo

“Para que el conocimiento sea verdaderamente universal, éste tiene que incluir la sabiduría y el conocimiento indígenas”⁷

Cada día se precisa con mayor vehemencia la demanda por la inclusión del conocimiento indígena y de los patrones civilizatorios propios en los currículos universitarios. Las Universidades o Institutos Interculturales de Educación Superior (IIES), que se dicen interculturales, todavía tienen muchas deficiencias y de alguna forma reproducen el debate y el camino que la EIB ha tenido en el continente. Pitre (2011) en su ensayo final afirma que en Colombia “hace falta de igual manera la comprensión de la interculturalidad, desde la perspectiva de asumirse como proyecto de descolonización política y epistémico” Todavía hay mucho que avanzar y

⁷ Planteamiento de Don Florencio Alarcón, ex Presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua y ex diputado suplente de Bolivia.

construir. Debemos discutir cual es el papel de los conocimientos tradicionales y su relación con las universidades. Estas no pueden apenas abrir espacios para que representantes de los pueblos históricamente sometidos entren en ella. La universidad debe abrir espacios para que también entren los conocimientos y el reconocimiento y certificación que estos puedan dar. No apenas para tener una vitrina de exhibición, sino para discutir el mundo en una perspectiva intercultural.

Se procura que en la formación universitaria se incluya todas aquellas intenciones ético – políticas refrendadas por las cartas políticas en América Latina y el Caribe. Por ejemplo, en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia se declara:

Reconocemos que el colonialismo ha llevado al racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, y que los africanos y los afro descendientes, las personas de origen asiático y los pueblos indígenas fueron víctimas del colonialismo y continúan siéndolo de sus consecuencia... recalamos que la pobreza, el subdesarrollo, la marginación, la exclusión social y las desigualdades económicas están estrechamente vinculadas con el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las practicas conexas de intolerancia y contribuyen a la persistencia de actitudes y prácticas racistas, que a su vez generan más pobreza (incisos 14 y 18 respectivamente). (Resaltado propio)

A pesar de haberse llevado a cabo el proceso de independencia, aún subsisten lastres, que con otros actores e influencias que siguen sumiendo a los pueblos y grupos más vulnerables a condiciones de dominación, opresión, colonización interna y dependencia perpetuadas por las nuevas elites y gobernantes. Mato (2012: 14) asevera que dichos lastres son:

Derivadas de la herencia colonial, las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de transformaciones que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse en algunas leyes y políticas públicas (estatales o de otros actores), así como en las prácticas de instituciones y actores sociales. Estas inequidades frecuentemente pasan inadvertidas para un segmento importante de la ciudadanía, son parte del «sentido común» establecido, de los imaginarios sociales prevalecientes.

Donoso (2004:6) expresa que:

La tesis fundamental con que se aprehende el proceso de socialización de la *EIB en Chile* y Collipulli es aquella que versa sobre la inclusión de esta nueva modalidad educativa, no obstante las buenas intenciones que la impulsan, posee un sesgo invalidante que dice la relación con la manera impositiva de socializarse en las comunidades educativas y locales, una forma de instrucción que no contempla la condición de sujetos de las personas involucradas en los procesos, lo que por tanto puede devenir en procesos de profundización de la colonización. (Resaltado propio)

Coincido con Hernández (2012)⁸ al afirmar que si bien persiste una situación de: "colonialismo interno" en que se encuentran los pueblos indígenas y afrodescendientes, pero también apuntan las transformaciones legales, (nacionales como internacionales) y los movimientos sociales que se han generado para construir opciones de educación superior diferente, acordes con un modelo pluralista y reivindicador de derechos

¿Por qué seguimos cometiendo los mismos errores en lo que a educación intercultural para indígenas se refiere?

Se ha hecho evidente en diversos contextos que el Estado como gestor de la educación intercultural ha asumido, como declara Matul (2008: 9) para referirse a la situación de Guatemala, *"un pensamiento simple para resolver los problemas complejos* de este país, y desde ahí, de esa forma, sencillamente no se puede." Se amerita conocer, para comprender y así atreverse a proponer planes que involucran la vida de los pueblos. Matul (2008) al expresarse como indígena, dice: *"nosotros hablábamos en términos de pensamiento complejo, es decir hablábamos de lo cercano para abarcar lo lejano, hablando del contexto en vez del descontexto, hablábamos de la historia en vez de la des-historia, hablábamos de la evidencia"* (Resaltado propio)

Existen numerosos estudios sobre el papel del sistema educativo en perpetuar el status quo. Pero existen también quienes postulan que la escuela, figura representativa

⁸ Hernández, Sergio, participación en *Seminario Internacional Educación Intercultural a Nivel Superior*. Plataforma del aula virtual en línea de la UCIRED durante el FORO El caso de la URACCAN en Nicaragua: Alta Hooker y José Luis Saballos.

de la educación formal es una institución neutral, que permite la igualdad de oportunidades y el éxito social de los que cuentan con mejores actitudes. Indiscutiblemente, la educación no es neutral y nos alejamos de esa la idea de que existen iguales oportunidades para todos. No discutiré, ni desarrollaré la idea. Tampoco creo necesario justificarla. Todo aquel que haya revisado el currículo nacional, para el caso venezolano constatará que la educación en este país e incluso en muchos del hemisferio sigue siendo etnocéntrica, verticalista, piramidal, totalmente homogeneizante. Así, coincido con Freire al declarar que no existe la educación neutra, razón por lo que asumo, que desde la escuela se prepara a los niños en la negación de su lengua, cultura e identidad indígena y se intenta imponer y legitimar los valores de la cultura hegemónica a pesar de las declaratorias y/o intenciones ético políticas que abarcadora en todas las latitudes.

Hooker. Zapata, Castillo (2011:4) destacan la:

Insuficiencia de propuestas teóricas y sobre todo prácticas de los sectores democráticos y humanistas. [...] como correctivos que tampoco han dado los resultados esperados se muestran la “descentralización, privatizaciones, racionalización económica del uso de recursos, inestabilidad laboral de los docentes y desmejora de sus salarios, etc.”. [...] educación convertida “en un servicio aparentemente neutro; que mercantiliza el saber; que subordina la pedagogía a la administración; que relega a los docentes al papel de técnicos de la enseñanza antes que educadores; y que convierte a los educandos en clientes y usuarios, en vez de sujetos de un derecho fundamental; se hace urgente

Particularmente, pienso que no deberíamos seguir pensando en la “integración” sino en la “pluralización”; en una educación más justa y democrática. Necesitamos una educación diferente que sea pensada, compartida y comprometida desde los senos del poder local, acorde a las aspiraciones y significaciones culturales de los comunarios que conviven un territorio común. Una educación donde la diversidad sea vista como un recurso que debe tomarse en cuenta en el desarrollo de modelos educativos pertinentes para una población multicultural y multilingüe que tenga conciencia de su destino común.

En ese clima de “fracaso institucional” donde se confirma que la universidad como ente rectora no ha cumplido con la “función social, “ de allí que me remito a

Villaseñor (2003: 30) al señalar que “ la misma ha perdido vigor como un factor de capilaridad social para los sectores más rezagados” Desde la comprobación manifiesta de la fragilidad de las interrelaciones entre “epistemologías atesoradas en las lógicas de los pueblos ancestrales, y las acumuladas como ciencia en la lógica “occidentrista” las experiencias de los IES estudiados abren sus puertas a los mundos indígenas y a sus intelectuales como conocedores o sabios de cada realidad. Experiencias contemporáneas de educación superior indígena: Programas pilotos, cursos específicos, planes renovados, administración indígena, todas iniciativas que resultan como emergencia o demanda en atención a los pueblos y grupos más relegados de la función social universitaria: Indígenas y afrodescendientes.

Mientras que la lengua y la cultura de los pueblos indígenas no sean reconocidas en todos los espacios sociales no se puede hablar de interculturalidad. Coincido con Ruiz (2005:1) al señalar: “...no se es ciudadano por decreto y a cambio de nada: uno se hace ciudadano en la medida en la que participa de hecho como un miembro más en una comunidad de iguales.” No existe trato de la interculturalidad mientras no se vayan erradicando viejos esquemas con acciones y las autoridades tengan la voluntad de impulsar políticas educativas interculturales dirigidas al conglomerado. De allí que en los documentos del Curso sobre la Creación de Ambientes Interculturales en Contextos Educativos Multiculturales (2007) Módulos 3 y 4 se expone la interculturalidad como: “Proyecto de descolonización política y epistémico como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en la que subviertan los principios coloniales de clasificación – subordinación y se avance hacia la relación constructiva de la diferencia”. (p. 6). Desde esta perspectiva, urge interculturalizar la educación en todos sus niveles y modalidades. Lastimosamente en Venezuela no hemos superado la etapa de las intenciones, aunque existen una excelente plataforma legal, existen buenas experiencias y casi es una realidad la apertura de la Universidad Indígena de Venezuela (UIV) de lo monocultural, en distintos espacios aún se sigue hablando de

integración cuando deberíamos ir trabajando desde la pluralización, desde una educación abarcadora de la diversidad (Léase en UPEL 2011: 22)

La Carencia de Estadísticas

Barreno (2002:6) al referirse a la educación superior intercultural en el caso indígena y afrodescendientes en el hemisferio, comenta que “por la quicentenaria marginación a que se ha visto sometida esta población, hasta ahora no existen estadísticas reales acerca de su demografía, identidades, idiomas, y tipos de atención educativa, por parte de centros de educación superior públicas o privadas.”

En consonancia con ello, a pesar de calificarse la mayoría de las experiencias reportadas por Mato (2008 y 2009) como exitosas, se presentan problemas comunes que exigen retos de parte de los agentes sociales involucrados. Uno de ellos considerado como primordial es la carencia de estadísticas. ¿Cómo plantearse cambios sustanciales si no se tiene certeza de lo que acontece realmente en las comunidades? ¿Cómo saber cuál es la demanda y necesidad de una EIB y hasta dónde ha sido eficiente, si no se desarrollan mapeos que den cuenta de las diversas realidades? ¿Cuáles son las demandas de los padres, maestros y estudiantado en general?

Canavesi (2011) en su trabajo final reporta:

La escasa producción de datos estadísticos oficiales y de estudios académicos ha generado una "invisibilidad" de los problemas de raza y racismo en Uruguay y una falta de políticas para abordar el tema. Históricamente, ha existido escasa información y producción de conocimiento sobre la diversidad étnico-racial en el país, sobre la existencia de inequidades raciales y los mecanismos sociales que generan y reproducen el fenómeno en el plano material y subjetivo (Resaltado propio)

En Venezuela, por ejemplo existe poca credibilidad en los últimos censos, debido a circunstancias diversas, lo que ha acarreado que los líderes indígenas,

organizaciones diversas y maestros hayan tenido que hacer lo propio para ir levantando datos para solventar la carencia de información real y objetiva, pues el no tenerla entorpece la planeación, planificación socioeducativa y lingüística, así como la elaboración de indicadores reales para la elaboración de políticas públicas en materias de educación para los diversos sectores que conforman el entramado de nuestra venezolanidad.

Esta carencia de credibilidad es similar en contextos como México, desde allí Aguilar (2010) dice: “Las cifras que arroja el Censo de Población aún tiene inconsistencias, los indicadores que maneja para captar a la población indígena no contienen las precisiones necesarias para definir el carácter propiamente indígena de la población censada.” Baronnet (2010) concuerda con éste, al señalar que en México “A pesar de la ausencia de estadísticas confiables sobre el número total de pasantes indígenas de las licenciaturas en educación en el país, varios cientos de ellos cursan actualmente (ciclo 2009-2010)” Del mismo modo, señala que “Al igual que los *demás* establecimientos de educación pública, las normales no tienen la obligación de contabilizar el número de estudiantes que se identifican como indígenas y su distribución por grupo étnico.”

El no contar con una base de datos entorpece el conformar mecanismos para conocer: (a) Grados de analfabetismo, (b) escolaridad promedio de la población indígena y no indígena que vive en el contexto, (c) cobertura de la educación en comunidades indígenas y pertinencia cultural y lingüística, (d) el grado de pobreza que afecta a los pueblos indígenas, (e) rezago escolar entre los niños y niñas indígenas, (f) Migración indígena, (g) La relación entre demanda y oferta de los mercados laborales (h) las políticas públicas favorecedoras de la demanda de los mercados o de las necesidades y demandas de las comunidades aledañas a los IIES (i) ¿La expansión y diversificación de los IIES convencionales, no convencionales, públicos o privados, se da en razón de qué? ¿Del juego demanda y oferta del mercado

o de las demandas y requerimientos sociales? (j) ¿Cuál o cuáles han sido los impactos de los egresados en las comunidades donde laboran? ¿Cuál ha sido su trayectoria? ¿Cuál es el grado de aceptación de sus profesionistas en el mercado laboral y el papel que juegan en el desarrollo de local, regional? (k) ¿Cómo inciden los factores socioeconómicos, lingüísticos y psicosociales en la educación indígena, tanto en centros urbanos, rurales y de aquellos sitios alejados e inaccesibles? Asimismo, el contar con datos para la promoción, la movilidad, la cooperación y distribución de recursos, ya sean de orden académico, financiero, técnico que podrían contribuir a fortalecer la EIB en todos los niveles.

Como señalan expertos como Tapia (2007)

La crisis generalizada está desembocando en incertidumbre e inestabilidad, pero también en nuevas oportunidades. Existe una mayor conciencia sobre el riesgo que corren la sostenibilidad mundial, su economía, la seguridad del sistema social y la ecología. Los problemas existentes son generados por los humanos y, por lo tanto, está dentro del alcance propio de la especie humana el arreglarlos. Pero necesitamos una nueva manera de pensar y actuar.

Políticas Ineficientes, Presupuesto y Recursos Irrisorios

“No es posible ni aceptable que los proyectos e iniciativas referentes a los pueblos y culturas indígenas tengan que conformarse con presupuestos mil veces inferiores a cualquier gasto en armamentos o incluso en erogaciones exuberantes para un lujoso protocolo gubernamental. Nosotros somos respetuosos y disciplinados como nadie en este país, pero exigimos recíprocamente que también se nos trate con igual respeto y dignidad.”

Esteban Mosonyi. Rector de la UIV

Las tensiones entre los factores macroestructurales y microestructurales siempre han existido, en palabras de Mato (2010: 2) afirma que son los factores macro los que directamente o indirectamente inciden. Según él son los:

Factores políticos, económicos y sociales que a lo largo de la historia de estos países han construido, y continúan reproduciendo, situaciones de inequidad que afectan a estas poblaciones (como a las comunidades de pueblos indígenas, aun cuando hay historias y circunstancias actuales diferentes). (Resaltado propio)

Entiendo que la educación oficial como asunto político, es cuestión de Estado, asimismo se tiene la certeza de que la educación no está limitada, ni se agota con la escolarización oficial, ésta está en las prácticas sociales cotidianas del contexto de vida compartida de los alumnos.

Las instituciones educativas (de cualquier nivel) tal como la percibimos actualmente en Venezuela, no atrapan la riqueza del entramado comunitario de los diversos pueblos indígenas y de los afrovenezolanos. En las experiencias sobre IIES analizadas en Mato (2008 y 2009) se reafirma que aquellas que muestran éxito en su proceso son aquellas con una visión socio comunitaria, de involucramiento, aprendizajes mutuos, de aceptación de la diferencia, legitimación de diversos saberes desde lo académico, tanto en los recintos o claustros universitarios, como en los espacios extramuros. Acciones que poco a poco van contribuyendo a dismantelar las lógicas de la dominación y a forjar nuevos paradigmas o alternativas interculturales, apropiadas a las aspiraciones de los comunarios y a los ritmos que demanda el advenimiento de este siglo XXI

En cada una de las experiencias reportadas por Mato (2008 y 2009) se convierte en un “leiv motiv” la carencia de presupuestos, recursos e ineficiencia de las políticas públicas dirigidas a este sector.

En el primero, la designación de recursos presupuestarios varía de contexto a contexto, así como de las diversas alianzas estratégicas que han venido llevándose a cabo desde diversas instancias y latitudes. Alianzas colectivas llamadas por Mato (2009) como “Colaboraciones interculturales.”

Brunner y Ferrada (2011:85) plantean:

Chile presenta un bajo nivel de financiamiento público en educación superior, que en términos comparados resulta visiblemente atípico. Si el país quiere abordar los desafíos que tiene el sistema en materia de calidad y equidad, deberá hacer un esfuerzo público considerable en el futuro.

En el segundo, se verificó que lamentablemente las políticas públicas en educación superior en la mayoría de los países de la región no han prestado especial atención a las necesidades y demandas de las poblaciones indígenas y especialmente de las afrodescendientes. Álvarez (2011) afirma:

En Colombia la carencia en el apoyo económico a la Universidades públicas es un hecho y más cuando se trata de instituciones étnicas, esto hace que los procesos sean lentos de forma general el presupuesto de la nación solo alcanza para funcionar bien los seis ó siete primeros meses de cada año, luego hay que hacer gestión, vender servicios y esperar la adición presupuestal en el mes de Diciembre que permite la culminación del año, los jóvenes que llegan a la Institución en su mayoría son de estratos 0, 1, 2 hasta tres (3), donde el Programa de Bienestar Universitario, entra a establecer proyectos de retención estudiantil brindando a los estudiantes el servicio de restaurante, acompañamiento contextual, porque las deficiencias que traen de la educación media y vocacional son muy grandes, las condiciones socioculturales de los estudiantes a veces son muy deprimentes.

Canavesi (2011:12) afirma que en Uruguay

Las políticas educativas no acogen con sensibilidad e idoneidad, las distintas culturas, traducidas en sus tradiciones, sus creencias, sus costumbres, sus lenguas, etc., que con su aplicación e interpretación de forma correcta, sería una fuente hacia el debate de la identidad nacional y el crecimiento de los grupos de afrodescendientes.

En lo que respeta a las políticas lingüísticas y educativas las intenciones se muestran, pero quedan a nivel de formulación o declaratorias o no se aplican con propiedad. Desde lo experiencial he podido advertir que no se avanza hacia el hacer la intercultural debido a que los diversos actores sociales, en instancias diversas se pliegan a seguir lineamientos verticales de carácter político, sin replica alguna. En mi país está práctica de “ciudadanía activa” permea todos los niveles.

El Factor de Acceso a la Educación Superior

(...) “no hay práctica social más política que la práctica educativa (...) En efecto la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación, o puede por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria”

Arturo Escobar (2003:74)

Los pueblos y grupos más vulnerables de la sociedad buscan diversas formas viables para el acceder a la educación superior, es decir, no sólo llegar a la universidad, o como había sido siempre para los indígenas (algunos ya en servicio) a la formación docente, sino que la oferta universitaria se desplace, diversifique, regionalice, se acerque lo más posible hacia donde residen los indígenas y de verdad se muestre flexible ante las necesidades y retos reales que representa para los bachilleres indígenas optar por la vida de formación universitaria, considerando que a esa edad ya son padres y madres que además de trabajar desempeñan diversos roles en sus comunidades. Para México, Baronnet (2010: 245) expresa:

El acceso limitado de los jóvenes indígenas a estudios de nivel superior es perceptible en las universidades públicas mexicanas, y especialmente en las escuelas normales de educación superior, ya que la profesión docente sigue siendo relativamente atractiva para ellos.

En Uruguay, la población negra queda estancada en los niveles medios. Canavesi (2011:7) señala:

Al evaluar el porcentaje de estudiantes que ha terminado cada ciclo educativo, *antes de ingresar a la Universidad* o a la Educación Superior, se aprecia que *mientras menos de la mitad de los jóvenes afro terminaron el primer ciclo de secundaria en relación al 70% de los estudiantes de raza blanca del mismo grupo etario, pero es significativamente menor, en lo relativo al ciclo de bachillerato* (previo a la Universidad), donde la proporción de los jóvenes no afros, es significativamente superior (afro- 16%, blanca- 37,5%) [...] Los afrodescendientes abandonan a edad más temprana que los de raza blanca (Resultado propio)

La exclusión social para los grupos y pueblos más vulnerables de percibe como una situación de arraigo histórico. Un proceso continuo y sistemático de privaciones y actitudes coloniales enquistadas en la cotidianidad. Para Matul (2008:7)

Ese mismo colonialismo nos lleva a otra causa estructural: se trata de la *habitudinalidad racista que se reproduce cotidianamente en el Estado*. Aunque el Estado racista tengan la CODISRA, aunque tenga miles de comisiones de derechos humanos, aunque tengan rostro indígena: el racismo sigue imperando, de forma sutil, reproduciéndose en el sistema. (Resaltado propio)

Entre otros aspectos concomitantes al factor de acceso a la educación, especialmente a la superior se cuenta en la América indígena: (a) los pendientes del Estado, que los tiene, o niega el ejercicio efectivo de estos como derechos ciudadanos. (b) Un Estado que pese a la retórica se muestra distante, sordo y ciego, especialmente de parte de los funcionarios del nivel macro quienes al no conocer y/o no estar formados e informados no comprenden el simbolismo y los significados implícitos en las culturas indígenas. Por ejemplo, Matul (Ob.cit) al referirse a Guatemala expresa:

Aquí hay un concepto de desarrollo humano que maneja el sistema de Naciones Unidas, y como consecuencia el PNUD, pero que no responde al concepto de desarrollo que nosotros tenemos, aunque ellos lo llamen desarrollo sostenible, sustentable, con identidad, equitativo... (Resaltado propio)

(c) La extrema pobreza, marginalización, la desterritorización por causas como lo son los procesos migratorios diversos (d) El utilizar “el indigenismo” como un medio populista de manipuleo ideológico. Lo indígena pasa de ser un problema, para constituirse en un asunto, tema, o bandera. En voz de Matul (2008) “*no se reconoce toda nuestra integridad como sujetos históricos*”. Éste es un problema de dignidad, de libertad y de vida.”

Pese a los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación a través de la instrumentación de políticas públicas en todos los ámbitos, especialmente educativas estos siguen siendo los que tienen menor acceso a lo económico, social, cultural...y aún ahora se muestran como rezagados en el ejercicio de sus derechos fundamentales.

En relación a Argentina Trigo (2011) expresa:

La idea central acerca de los destinatarios de la Formación Inicial docente en EIB, fue y es que los mismos sean justamente jóvenes de los pueblos indígenas. Sin embargo, la realidad como fruto del trabajo de la escuela rural actual, torna *casi imposible contar con alumnos indígenas en el nivel superior*⁹. En el nivel secundario, de cada 10 ingresantes, sólo logran egresar 4, con lo que en un universo de 156 alumnos cursantes en el ISFD donde actualmente me desempeño como profesora, *sólo 8 alumnos son indígenas y pertenecen a la etnia Wichí*. El resto está constituido por alumnos procedentes de parajes y localidades rurales de los alrededores (campesinos), en un radio de 100 km de la localidad rural donde se ubica el ISFD. (Resaltado propio)

Además de esto, muchas universidades aplican pruebas de ingreso sumamente excluyentes. Gómez (2011) comenta que:

Para el caso concreto de la Universidad de San Carlos de Guatemala – USAC- en Guatemala, *la admisión de los estudiantes que aspiran a ingresar a la Universidad tienen que someterse a exámenes cuyos contenidos son exclusivamente occidentales*, es decir, el estudiantado indígena tiene que aprenderse la cultura que no es propia para poder acceder a los estudios superiores. (Resaltado propio)

Por otra parte el mismo autor dice que en Guatemala cuentan “una educación superior descontextualizada, sin pertinencia cultural y sin mirar a los menos desfavorecidos. Una universidad que no cuestiona el sistema es una universidad que les conviene a los empresarios corporativos.”

En Venezuela propusimos al rectorado de la UPEL la salida intermedia con un título como técnico superior en EIB, que se formalizaran alianzas con el Ministerio de Educación, garante de las plazas para los egresados y así estos pudiesen proseguir en sus carreras como profesor, magíster, doctor... EIB. Propuesta que no fue entendida debido a que los reglamentos no lo contemplaban y debían hacerse modificaciones al respecto.

⁹ En la actualidad estos guarismos en el nivel primario y secundario se van reduciendo paulatinamente gracias a las mejoras que aportan los beneficios sociales del Estado, como el Salario Universal por Hijo y las Becas de Incentivo Escolar para estudiantes indígenas secundarios y de nivel superior.

Todo esto, además del insistir por una educación superior contextualizada, con pertinencia socio - cultural y lingüística, son planteamientos que forman parte de agenda reivindicativa indígena y por la que se lucha actualmente desde diversas pantallas.

Donoso /2004:16)

La más notoria es la exclusión de la población indígena urbana, que en Chile constituyen el 79,2 % del total de indígenas del país (PNUD 2002: 123), denotando una visión esencialista de lo indígena, relegándola a lo rural, folclórico y reduccional. Con esto se discrimina e invisibiliza nuevamente a parte importante de la población indígena. (Resaltado propio)

Cuando se habla de acceso se deben considerar todas estas variables. En Venezuela por ejemplo, al no existir difusión y promoción sobre la EIB, al no ofrecerse becas, transporte, comedor, servicios médicos u otras ayudantías, que sí poseen los alumnos en los contextos de las grandes ciudades, aunado a ello la presencia de la discriminación velada sobre los indígenas, la carencia de censos sobre los indígenas egresados del nivel secundario, son aspectos que han contribuido que en contextos, como por ejemplo los apureños los indígenas desistan u opten por otras alternativas de estudio o trabajo y que hayan proliferado los alumnos mestizos que escogen ser docentes EIB por¹⁰: (1) ser lo más fácil, (2) porque les sirve de trampolín para luego cambiarse de especialidad. (3) Les es más fácil a los egresados conseguir un trabajo, incluso mucho antes de culminar la carrera.

Para Argentina, Trigo (2011)¹¹ reporta que “la baja matrícula de alumnos indígenas obedece a que la mayoría de ellos no logran culminar con éxito el Nivel

¹⁰ Exploración realizada en Biruaca (Estado Apure) a los alumnos de nuevo ingreso del PEIB / UPEL durante el semestre 2009 I

¹¹ Trigo, Sonia. (2011) Clase 4. Ensayo. Experiencias de Creación de las Instituciones de Educación Superior Para la Diversidad Cultural.

Secundario. Ello habla de la necesidad de la EIB en los niveles primario y secundario.”

Queda claro que no basta con el ingreso, sino con el mantenimiento, el egreso ajustado a la vida de los pueblos, sus filosofías, pedagogías y haceres de las comunidades, así como a los requerimientos actuales las ofertas de empleo donde estén ancladas dichas universidades. En otros términos preparar los profesionales que el movimiento y/o los movimientos y los territorios indígenas requieren.

Entre estas intenciones ético – políticas se destaca la profunda brecha de acceso a la educación superior, motivo por lo que en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada del 4 al 6 de Junio de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, se declara:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afro descendiente y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector” (Sección C, Inciso 3). (Resaltado propio)

Un ejemplo tangible de estas reivindicaciones lo constituye en Colombia, por ejemplo la UAII, ésta ofrece formación en distintos ámbitos como: derecho mayor, pedagogía comunitaria, Administración y Gestión Propia, Desarrollo Comunitario, además de diversos diplomados. Bolaños, Tattay y Pancho (2008:4) señalan al respecto que:

Este proceso ha contribuido a mejorar las condiciones de convivencia organizativa de las diversas comunidades que participan, cumpliendo una función formativa para el equipo humano que lo coordina y potenciando el desarrollo intercultural entre indígenas, comunidades negras y campesinas que integran el programa. Su universo temático se estructuró a partir de 5 ejes problemáticos: a) organización e historia; b) territorio, desarrollo y cultura; c) plan de vida y proyectos comunitarios; d) derecho

propio y legislación; e) administración y gestión; con un eje dinamizador: *investigación como estrategia metodológica*. (Resaltado propio)

En Chile, la Universidad Arturo Prat complementó una serie de diplomados cuyo objetivo principal fue “Mejorar de manera sostenible las condiciones de vida y promover el desarrollo con identidad de los pueblos Aymara, Atacameño y Mapuche en el área rural, particularmente en los ámbitos económico, social, cultural, ambiental y jurídico” En estas prácticas de formación permanente, Vergara y Godoy explican que: el “docente o investigador participante debe hacer un esfuerzo de adecuación de sus conocimientos a las necesidades concretas de las personas e instituciones a quienes se está formando, obligándose a modificar sus prácticas docentes habituales. Además, el integrarse a equipos interdisciplinarios le exige asumir formas nuevas de trabajo y estimula el aprendizaje mutuo.

Las demandas por una educación superior intercultural indígena ha venido escalando posiciones, más en unas latitudes que otras. Lo importante es la proliferación paulatina de estos IIES. En el caso de México se inicia con la Universidad Autónoma Indígena del Estado de México (UAIM) en el 2003, actualmente se cuenta con 9 IIES. Schmelkes (2008:2) expone que las demandas y conquistas del movimiento indígena, que la universidad convencional todavía no satisface, pero, a pesar de ello:

Estas demandas han venido escalando de forma tal que ahora incorporan no sólo el acceso a la educación básica, sino también a la capacitación para el trabajo y a la educación superior. Los pueblos indígenas organizados, además, han calificado sus demandas, y han solicitado que esta oferta educativa incluya la enseñanza de las lenguas indígenas y se abra a sus propios aportes culturales. Las demandas indígenas han conducido a la modificación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el año 2002, así como a la emisión de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en el 2003 y a la modificación de la Ley General de Educación en ese mismo año

La Formación, Eje Neurálgico para Transformar

Por una educación en nuestras propias manos y con nuestras propias decisiones, en nuestras lenguas y de acuerdo a nuestros valores tradicionales, cimentados en la comunidad, y ordenados de acuerdo a nuestros conceptos de espacio y tiempo y con asesores que nosotros mismos determinemos.

[Manifiesto de Educación India, Sierra de Juárez, Oaxaca, 1982]2

Otro aspecto similar a todos los países lo constituye la formación en términos generales. Coincido con López (2009) al aseverar que:

No se le puede pedir a la educación bilingüe implementada para indígenas lo que la educación nacional en general todavía no da, pues muchos de los indicadores de atraso educativo trascienden los contextos indígenas y marcan la educación guatemalteca en general.

La función de la superestructura ideológica y dentro de ella la función de la educación ha tenido un papel protagónico. A través de ella se han transmitido de manera sistemática y generacional una serie de valores, imágenes estereotipadas y modelos de pensamiento que han ido configurando la cultura continental y de cada país en particular. Ésta se muestra antes las demás como la válida e indispensable para tener aceptación y posibilidad de ascenso social. De allí que paulatinamente se desarrolló una educación sin pertinencia social ni lingüística, totalmente racista, excluyente, deshumanizadora y violenta para los pueblos más oprimidos.

¿Qué pasa ahora con la formación EIB a nivel superior en América Latina?.

La formación de docentes EIB a nivel superior es aún limitado en América Latina y el Caribe. Parody (2011) al referirse a la Argentina, señala:

Un primer desafío para la experiencia lo constituyen los alumnos indígenas: debido a la *mala calidad de la enseñanza en las escuelas rurales en general y más aún en las escuelas indígenas en particular*, los pocos alumnos indígenas que asisten al profesorado presentan serios problemas en la lectoescritura del castellano y en la lectura comprensiva de textos académicos. (Resaltado propio)

Para Guatemala, López (2009: 6) señala que:

Si bien, hoy ya se forman maestros bilingües, también es verdad que el tiempo de formación es reducido (tres años) y que las instituciones que se dedican a ello son insuficientes (aproximadamente 20 de 400 escuelas normales) para responder a las necesidades de un país en el cual al menos la mitad de la población es indígena.

Aunado a ello, los maestros indígenas que prosiguen sus estudios presentan problemas similares al reportado por Trigo (2011) “el bilingüismo que portan sumado a la situación de diglosia de sus lenguas originarias, *agravan las limitantes que presentan a la hora de estudiar-escribir-expresarse en lengua castellana.*” (Resaltado propio)

Asimismo, Vaillant, (2004) muestra como “la formación docente en la mayoría de los países latinoamericanos es muy heterogénea y diversificada, pues las instituciones formadoras están en la categoría de escuelas normales superiores, institutos especializados y universidades. (Véase anexo C) De allí que en países como Guatemala, Honduras y Nicaragua la formación docente sigue siendo parte de la educación secundaria, sin que los gobiernos hayan logrado que trascienda a los otros niveles como parte intrínseca de la formación permanente y continua.

En lo que respecta a México Pech¹² (2011) declara:

Respecto a los niveles educativos medios y superiores, *aunque en la misma ley se formula que se fomentará la interculturalidad, el multiculturalismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos, no se realiza como tal. Pues en la actualidad ni siquiera en las escuelas formadoras de docentes se les prepara a bajo el enfoque intercultural y, por ende, los docentes no dan valor a la educación intercultural bilingüe, no lo ven como una estrategia de colaboración intercultural, sino por el contrario siguen sentado bases para que se de la división categórica de saberes.* (Resaltado propio)

Este problema de prosecución en la formación intercultural se convierte en un dificultad para la continuación de ésta en los Institutos de Educación Superior Intercultural (IESI), quienes reciben alumnos formados en institutos convencionales

¹² Pech, Bertha, es una maestra indígena mejicana participante en el curso: Formación de formadores indígenas y afrodescendientes (2011) auspiciado por la UNESCO y la Fundación Ford

alejados de la predica y práctica de la interculturalidad afirmativa y con niveles muy bajos de competencias en lo que aspectos académicos se refiere, debido a la educación precaria que han recibido. Aunado a ello, los alumnos indígenas que logran culminar su nivel secundario, generalmente lo hace ya como adultos que excede la edad promedio ordinaria. Acá vamos a encontrar alumnos que culminan con un poco más de veinte años, constituyendo este otro factor colateral, que no se tiene en cuenta y que en muchos países les perjudica al presentar las pruebas de ingreso a las diversas universidades.

Para el contexto argentino, Novaro y Bordegaray (2004): exponen.

No es una novedad que el sistema educativo se ha conformado con una fuerte tendencia homogeneizadora, que toma como parámetro universal los intereses, necesidades y posibilidades de aprendizaje de los chicos urbanos de determinados sectores sociales. Ante ello, la *inmensa población que no responde a estos parámetros se define por la carencia, y su distancia con "el alumno estándar", suele caracterizarse como una dificultad en algunos casos insalvable*. Contra esta tendencia, con mayor o menor claridad y compromiso, se ubican aquellos que se sienten convocados por un proyecto de educación intercultural. (Resaltado propio)

En Guatemala, Gómez¹³ (2011) expresa:

La universidad resiente la carencia de herramientas para enfrentar el derecho a la educación de los pueblos indígenas y termina delegando a la sociedad la responsabilidad de garantizar los derechos fundamentales de estos grupos... es una institución del Estado que menos ha logrado flexibilizarse de cara al multiculturalismo. Se resiste a asumir como conocimiento todo lo que se produce por fuera de sus lógicas, y *le es tan difícil reconocer formas de pensamiento y cosmovisiones como la maya...* a partir de 1996 *hay un reconocimiento teórico, que es importante, pero no ayuda a la población indígena a mejorar su condición económica*. La pobreza en Guatemala tiene rostro maya. Yo más creo que lo que se aplica en Guatemala es el “multiculturalismo neoliberal” que consiste en reconocer teóricamente a la población indígena y eso le permite al Estado (clase dominante) seguirlos explotando. (Resaltado propio)

¹³ Gómez, Moisés (2011) participación en los foros durante el curso: Formación de formadores indígenas y afrodescendientes (2011) auspiciado por la UNESCO y la Fundación Ford

En Nicaragua, Alemán (2011: 63) considera que:

El principal desafío consiste entonces *en la formación integral de docentes*, que a su vez sean gestores de desarrollos educativos. *La ruptura del paradigma educativo tradicional requiere articular todos los recursos y voluntades políticas, así como la vinculación entre conocimientos locales, territorios, recursos naturales, formas de vida y ruptura ante el conflicto* (deforestación, avance de la frontera agrícola, cambio de formas productivas y desarrollo económico también son parte de la lógica). De qué nos sirve trabajar únicamente el tema social si no hay respaldo para el desarrollo de las comunidades. (Resaltado propio)

Bolaños (2012:2) al referirse a la educación indígena colombiana, expresa que: “la educación escolarizada imperante que desligaba a los estudiantes de su contexto cultural y proyectaba una visión ajena a los intereses, necesidades y formas de vida de los pueblos indígenas.” Aunado a ello, es coincidente en toda la América el silencio de las lenguas indígenas en las aulas de las escuelas oficiales, el permanente debilitamiento de las identidades culturales, motivadas por las condiciones de exclusión y discriminación social de los pueblos indígenas.

Las familias indígenas en el hemisferio tienden a rechazar la educación escolarizada. Las experiencias demuestran que ésta no está a tono con las aspiraciones de comunarios, ni consustanciada con las ideas de desarrollo desde las culturas indígenas. Para México Rebolledo (2009:113) afirma que:

Las familias indígenas tienen sus propias razones cuando se refieren a la escuela y a los profesores: rechazan la escuela, por lo general, porque los profesores repiten los vicios de improvisación y hacen una práctica alejada de sus intereses; no cuentan con materiales y cuando los tienen no los aplican.

Desde la introducción de las escuelas, los indígenas han visto el tipo de desarrollo y desenvolvimiento que no ha significado otra cosa que formar a los niños a partir del español. Para la comunidad, ésta es y ha sido la función primordial de la escuela.

En consecuencia, la educación indígena que se impartía e incluso se imparte aún en las diversas latitudes de la Abya Yala refleja el carácter de opresión y represión de la sociedad o del Estado. Una educación donde vale el cúmulo de conocimientos fragmentados obtenidos de manera mecánica y repetitiva desde los claustros. Es la educación llamada “bancaria” o enciclopedista que responde además

al modelo represivo y controlador de orden verticalista. Aunado a ello se desprecian los valores propios de otras culturas como la oralidad, los conocimientos sobre las tareas propias del campo, los oficios manuales, entre otros conocimientos sobre herbolaria, astronomía e interrelación con la naturaleza, un sinnúmero de prácticas que identifican a individuos, pueblos y territorios.

En Paraguay Brunner y Ferrada (2011:96) expresan que en lo relativo a la educación permanente es

Urgente profesionalización de los docentes universitarios y, en general, de la educación superior, es una demanda de los propios docentes, que expresan su descontento por no poder pertenecer a planta docente, de forma articulada, permanente, con una carrera docente formalizada y los beneficios a ella asociados.

Bolaños (2012:4) para el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN)¹⁴ señala que:

La universidad indígena se va configurando paulatinamente ante las dificultades y fracasos de procesos de formación relacionados con las universidades convencionales que en esencia desligan a los profesionales de su contexto territorial y las comunidades sienten que están perdiendo a sus miembros de quienes esperan buenos aportes para el direccionamiento comunitario.

En este “clima propicio de transformaciones” las sociedades oprimidas han ido conformando alianzas, (en menor o mayor grado de acuerdo a sus tiempos y circunstancias situadas) gestando cambios para ir edificando una educación desde lo intra hacia afuera. En contextos como el colombiano se buscan canales de diálogo a través de los cabildeos en esa lucha de asegurar una “educación apropiada”, en el caso de Ecuador las negociaciones han entrado un poco más en tensiones, pese a que en dicho país se cuenta con la mejor constitución en materia de derechos indígenas en América. En síntesis, se advierte un ánimo colectivo por tener presencia, tomar parte del debate político en asuntos educativos. Ánimo que se fortalece gracias a que pueblos, organizaciones e instituciones indígenas se han apoderado de los espacios

¹⁴ La Universidad Autónoma Indígena Intercultural, surge en el contexto de las luchas lideradas por el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, organización pionera en Colombia de las luchas de reivindicación étnica, ahora en proceso de consolidación

virtuales como medio para tener presencia, formarse, informarse, aliarse, ejercer sus derechos y resistir de diversa manera.

Pese a ello los diversos reportes de investigaciones recientes advierten sobre la débil formación destinada para estos sectores oprimidos, en todos los niveles y contextos (rurales, urbanos,) ya sean públicos y privados. Menchú (2009:15) para el caso de Guatemala expresa: “la calidad educativa se enmarcan en una *visión unidireccional de la educación en aras de los grupos de poder* en el país”

Rompiendo con este esquema, en América Latina se va extendiendo progresivamente la idea de Bonfil Batalla (1981) quien empleo el término “etnoeducación” para referirse a la educación cultural diferenciada para grupos étnicos. Este autor hace énfasis en la necesidad de una educación intercultural, con la cual a partir del conocimiento de la cultura propia de esos pueblos, se conozca la cultura nacional y universal.

En Colombia, el caso de la UAIIN es un ejemplo de ello, desde su creación por la Junta Directiva de los Cabildos Indígenas del Cauca (CRIC) 2003 como Sistema Educativo Indígena Propio. Universidad que surge de una realidad que es similar a la de otros contextos. Este instituto se va dibujando desde lo formativo, organizacional y comunitario. Bolaños (2012: 3) aclara la posición conceptual sobre cómo se asume lo propio.

Una minga que acoge procesos y pensamientos propios [...] Lo propio lo entendemos como la capacidad y el derecho de orientar, dirigir, organizar y construir procesos y propuestas educativas con un posicionamiento crítico y propositivo frente a la educación que queremos cambiar.

“Una universidad para la vida”. Desde la integralidad de los mecanismos identitarios como la cosmovisión y todos sus elementos interrelacionados” Importante para entender el proceso y sentido de la UAIIN.

Aspecto que en Venezuela va calando desde la práctica, en la LEPI (2012) art. 1 resalta como objeto de la ley la educación “con la finalidad de fortalecer las culturas” de los pueblos indígenas. Entendiéndose por educación propia. Art. 2 como.

El Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación propia como mecanismo de enseñanza de sus idiomas,

cosmovisión, saberes, valores, conocimientos, mitología, territorialidad, espiritualidad, organización y sistemas socio productivos. La educación propia de los pueblos indígenas es cósmica, holística, continua, compartida, autogestionaria, solidaria, orientada a satisfacer sus necesidades individuales y colectivas.

En Venezuela pese a los cambios operados durante las dos últimas décadas, sobre todo a nivel de declaratorias pervive aún en el hacer la excesiva uniformidad del sistema educativo, evidenciado en un currículo único, alejado de la pluralidad local, regional, cultural y étnica, aún cuando en la intención se pretende lograr lo contrario. Empero, en el seno de muchas comunidades, a través de las redes y en la construcción colectiva de leyes como la LEPI se viene percibiendo cambios lentos, pero sustanciales hacia esa educación que los pueblos originarios demandan.

En materia de formación ésta va unida a las desigualdades educativas se reflejan en aquellas instituciones ubicadas en centros urbanos con una infraestructura y equipamiento considerado como insuficiente, contrastado con la de los centros rurales donde la escuela se reduce a una choza de palma, generalmente con un maestro multigrado, héroe que clama por formación continua, su soledad y aislamiento lo marcan con una formación insuficiente, muchos de ellos hace de su práctica pedagógica desde el esfuerzo propio, el sentido común y comunitario. Maestro que describen desde las élites con un perfil no cónsono con la realidad. Un súper maestro que ninguna universidad ha formado, (Véase anexo D) pero que día a día se enfrenta a una escuela con realidades diversas donde convergen alumnos pertenecientes a diversas culturas, hablantes de lenguas diversas, no compartidas en su mayoría por el maestro. Niños (as) que poseen graves carencias de diverso orden.

Rebolledo (1996) al referirse a estos docentes opina:

La identidad del profesor indígena bilingüe es, como se ha visto, un componente básico para el desarrollo de la educación en las regiones interétnicas. La atención de los grupos escolares multigrado y la diversidad lingüística exige un esfuerzo por parte del profesor. Hay una doble tarea para el caso de los profesores que trabajan en este tipo de escuelas. Si de paso encontramos limitaciones para desarrollar sus actividades en términos normales, está muy lejos la meta de cumplir con estos objetivos, y mucho más lejos se encuentra la posibilidad de marchar con el objetivo de validar la cultura y la lengua indígena.

Queda claro que la escuela ha sido y es un lugar donde se produce un encuentro entre culturas diversas. La responsabilidad debería estar compartida entre el Estado y especialmente con los actores involucrados en el proceso, para que la diversidad cultural se viva desde condiciones de igualdad. Es innegable el hecho de que la interacción entre culturas constituye un hecho educativo en sí mismo, no obstante desde lo ético se trata de que se produzca un enriquecimiento mutuo durante la convivencia, pero pese a las intenciones, en el país perviven diversos modelos educativos para la educación indígena (Véase anexo E)

La Carencia de una Formación en EIB de Calidad que Permee todos los Niveles.

La carencia de formación en EIB se comprueba en investigaciones diversas. Ramírez (2008: 68 – 69) y constató a través de las voces de los docentes en servicio, alumnos EIB que: *“No sabemos cómo hacer EIB, o cómo demostrarle a los alumnos cómo hacer EIB.”*

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.

Aunado a ello en el país no existe una formación ni intercultural ni bilingüe abarcadora de todos los niveles y modalidades.

En el mismo sentido se coincide con la realidad mejicana descrita por Pech (2011)

La propuesta educativa que se desarrolla en mi estado¹⁵ se evidencia el poco de dominio de la educación intercultural bilingüe, pues se habla de educación intercultural porque la explicación de los contenidos científicos establecidos en el programa oficial se hace en español y utilizando palabras técnicas; por otra parte, los únicos libros válidos son los libros de textos. Además, dado la necesidad de enseñar la universalmente reconocido y válido, no existe consenso de lo que se debe enseñar y la lengua en que debe hacerse.

La educación intercultural bilingüe paradójicamente, dadas las exigencias y condiciones burocráticas en las que se da la práctica docente en el ámbito del subsistema de educación indígena en Yucatán, México, se puede decir que las prácticas de la índole requerida por la EIB, las cuáles no implican el diálogo y la colaboración intercultural pues no existe trabajo reflexivo del profesor en cuanto su acción y la de sus alumnos, no son aceptadas o viables en el ejercicio cotidiano.

Desde esta perspectiva, Venezuela y los países en el hemisferio, siguen con una educación indígena de carácter homogeneizante, castellaneizante. A su parecer Moreno, (2011: 6) expresa que a nivel macroestructural:

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la LOE, el Estado docente, órgano rector de la educación: una nueva hegemonía que niega la educación y una sociedad emancipada y liberada, y la educación universitaria: Es decir, el Estado docente tiene la capacidad y potestad para, hegemónicamente, regular, supervisar y controlar los procesos y estructuras básicas y fundamentales de la educación como estructura organizativa y como proceso.

Por otro lado, al no realizarse mapeos previos a la planificación lingüoeducativa, las lenguas y culturas que se enseñan en la escuela no tienen una correspondencia con la situación sociolingüística imperante en las comunidades donde está anclada la escuela u otra institución EIB. Silva y Cisneros (2011: 45)

Se puede resaltar la imperiosa necesidad de que todas las instituciones educativas que existen en el país asuman el desafío de la educación intercultural bilingüe¹⁶ en todos los niveles educativos: inicial, primaria

¹⁵ Yucatan, México

¹⁶ Se debe aclarar que en Venezuela según la LOE (2009) El funcionamiento de todo el Sistema Educativo, integrado por dos Subsistemas: el Subsistema de Educación Básica y el Subsistema de Educación Universitaria; tres Niveles: el Nivel Educación Inicial, el Nivel Educación Primaria y el Nivel Educación Media; y ocho Modalidades: Educación Rural, Educación Especial, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación de Fronteras, Educación para las Artes, Educación Militar, *Educación Intercultural*, y *Educación Intercultural Bilingüe*. La primera “transversaliza al Sistema Educativo” ... El segundo, La educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, *hasta el*

media y universitaria así como también en las diferentes modalidades: adulto, especial, técnicas industriales, agropecuarias y militares, cabe señalar que desde el mismo momento que Venezuela se reconoce como un país pluricultural debe conducir su sistema educativo a todas sus estructuras, debe expandirse y abarcar todos los ámbitos geográficos de Venezuela sean rurales o urbanos, centros educativos públicos o privados, el hecho es que lo intercultural y lo bilingüe es una condición ineludible para que verdaderamente se diga con propiedad que en el país se está desarrollando este tipo de educación.

No obstante la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009) en su art. 27 al referirse a la EIB sólo señala que *hasta el subsistema de educación básica, 9no grado de educación media*.

Además de lo formal y/o organizacional, la formación profesional en EIB exige la integración de novedosas formas de apropiación del conocimiento a través de modelos educativos complejos y transdisciplinarios que enfrenten de manera eficaz y eficiente las realidades diversas donde está inmerso. Formación de calidad que permee todos los niveles con una visión integral, que envuelva todos los elementos intervinculantes de la macroestructura (económico, político, social, cultural, tecnologías de la información) y microestructura (educación, cosmovisión, ambiente, derecho, cosmogonía, lenguas, entre otros)

Más allá de esto, la demanda de profesionistas EIB capacitados, no debe considerarse sólo para la actualidad, sino que estos profesionales además de estar formados en el conocimiento local, regional y universal, con una visión humanística y técnica, integrada a las formas de ser y hacer en la diversidad, estén claros además, en el hecho de que no existe un conocimiento común estable, por lo que tienen y tendrán que ejercer su profesión en este mundo lleno de complejidades dinámicas, por lo que requieren de una formación acorde a los retos actuales de un mundo globalizado para asumir de manera eficaz y eficiente tales realidades, lo que conlleva a formular estrategias de formación profesional sustentables, que tengan que ver con el ser y

subsistema de educación básica. La educación intercultural bilingüe se regirá por una ley especial (actualmente en discusión y socialización pública) que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los y las docentes correspondientes a esta modalidad. (art. 27) (Resaltado propio)

estar inmerso en su realidad o realidades. En consonancia con esto, Huerta (2004) afirma que:

Ninguna acción de formación tendrá sentido si los elementos ahí adquiridos no son confrontados en un espacio contextual que los valide; en el caso del profesor, tendrá que ser el contexto donde éste realiza su práctica cotidiana. Es aquí donde la función de formador es más sensible, puesto que las convulsiones sociales, con todas sus contradicciones internas inciden directamente.

En ese ejercicio de la formación el aula constituye el espacio contextual donde el maestro (a) realizará su práctica docente para validar la teoría, reflexionar sobre su práctica, investigar e investigarse para promover cambios a partir de aplicar, producir nuevos conocimientos y atreverse a innovar y renovar,

Esta manera cohesiva e integral de asumir la formación de formadores EIB, aún no la hemos logrado en América Latina y especialmente en Venezuela. Acá estamos una vez más en la etapa de las transformaciones, que hace agua por diversos flancos en tanto no haya articulación entre los actores organizacionales (comunidades, instituciones, organizaciones, Estado)

Actualmente se discute la Ley de Educación para indígenas, esperamos que ésta en concordancia con las demás leyes garantice el ejercicio de la EIB en todos los niveles y modalidades.

Para el caso Venezolano, Ramírez (2008:219) se evidenció que:

Venezuela no ha sucumbido a la marginalización de la EIB. Ésta no ha trascendido lo estrictamente nominal. La no trascendencia no sólo se debe a la carencia de voluntad política, sino a la congruencia de factores complejos y diversos, entre ellos el desconocimiento, la apatía, el exacerbado paternalismo, el centralismo, pero sobre todo la carencia de formación sobre la EIB en todos los niveles. Categoría que en la triangulación agrupó el mayor número de unidades de análisis.

Pese a los recientes reconocimientos, consensos y avances, el ejercicio efectivo del derecho a la educación, en sus diferentes niveles, continúa siendo actualmente un desafío, un pendiente de un poco más de 60 años desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos

La educación intercultural en América no fue pensada desde diversas instancias, pues generalmente se implementó en el nivel primario y con énfasis en lo lingüístico, sin haber considerado la formación de los formadores, en la adecuación de las organizaciones educativas. Ésta fue “montada” en esquemas de la educación general, e indiscutiblemente, la misma se desmoronó paulatinamente al no ser asumida desde sus vínculos con las otras dimensiones de la vida humana e interinstitucional /organizacional. Es decir, del entramado de las prácticas de vida cotidiana, donde los determinantes sociales, lingüísticas, económicos, políticos y culturales, considerados como elementos significativos en el momento de concebir, planificar, implementar, evaluar y retroalimentar el programa de acciones pedagógicas, organizacionales, administrativas, legislativas, organizacionales, institucionales e intervencionales con los demás entes comunales, regionales, nacionales y mundiales en este momento y tiempo situado históricamente, donde innegablemente se precisa de la intercomunicación, acompañamiento, involuntamente y formación conjunta para tomar decisiones que en su conjunto puedan propiciar el desarrollo sistemático e intencional para alcanzar los fines educativos y de desarrollo mutuo.

El haber obviado la formación superior intercultural, tal como se expone Ramírez, (2008:288) “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”

La experiencia de los países vecinos con población indígena, demuestran que la EIB se ha expandido y desarrollado gracias a la toma de conciencia y lucha de los propios indígenas por una EIB que responda a sus necesidades, y aspiraciones. López (2009:67) afirma con convicción que “existe un desplazamiento de la demanda indígena en el ámbito de la educación, desde un énfasis inicial en la educación básica, hacia la educación superior en general y hacia la educación universitaria en particular” los distintos niveles del sistema educativo, desde la educación se están indigenizando poniendo especial atención en el nivel universitario.

Interesante es conocer que la idea de la educación bicultural surge en Estados Unidos y posteriormente se asume con su particularidad en México, después llega a Nicaragua, Ecuador, Colombia y Guatemala. En Ecuador uno de los programas que primero introdujo esta noción en 1972 fue el Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe-Bicultural Shuar.

En América del sur se implementó el Instituto Lingüístico de Verano. Casi al mismo tiempo de la llegada del discurso bicultural a América Latina, desde Suramérica éste surgió como alternativa la propuesta de interculturalidad.

En el caso Venezolano la lucha por una EIB se ha mostrado como parte de la resistencia pasiva de los pueblos. Actualmente esa misma actitud es más activa desde algunos localismos, sin una organización que agrupe tales motivaciones y acciones. Por otro lado, la revisión teórica sobre la EIB en América, mostró a Venezuela como la eterna ausente, aunque se ha reconocido que fue una de las pioneras de la EIB en América Latina, gracias a Mosonyi y González quienes fueron los pioneros en incluir lo intercultural a lo educativo, específicamente al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB) a finales de los años setenta.

La profunda transformación de la universidad durante las tres últimas décadas del siglo XX, y en lo que va del XXI ha estado articulada por algunos hitos significativos. La Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998) expresó de manera contundente la necesidad de actualizar la Educación Superior a la sociedad del conocimiento y reclamó del sistema universitario una contribución efectiva para elevar el nivel de vida de la población mundial, contribuyendo a la solución de los numerosos problemas que lo dificultan. Para ello se alude a la necesidad de acercar la educación superior a la sociedad; intensificar el carácter formativo de las universidades y la eficacia del aprendizaje; profesionalizar la formación universitaria; y lograr un sistema más transparente y accesible.

El reto es construir una educación en todos sus niveles, en la que se deje de lado la visión monocultural que nos ha llevado al fracaso y se cree un nuevo proyecto educativo más respetuoso, solidario y pertinente. La educación debe dejar de ser aculturizadora y desaprendedora y dar paso a la diversidad cultural asumiéndola

como recurso pedagógico. Es decir, urge interculturalizar la educación en todos los ámbitos y se dé la práctica cotidiana de la interculturalidad

En cuanto a formación de formadores, especialmente de los docentes egresados del PEIB, se puede sintetizar en los siguientes aspectos:

- La formación del docente EIB que aspira la UPEL después de 33 años sigue siendo un deseo distante, pero hacia donde es apremiante que oriente su accionar con pertinencia y determinación.

- Los jóvenes que se acercan actualmente al PEIB , no lo hacen porque esa idea estuviera en el primer lugar de sus prioridades, sino porque “no les quedó de otra”, “creen que es más fácil”

- EL PEIB no cuenta con una cartera de profesores formados en EIB, la mayoría son contratados o cuenta con aquellos de planta que como favor o en ánimos de hacer turismo se ofrecen para impartir los cursos en las zonas distantes donde están los Centros de Atención del Programa.

- El PEIB lucha aún con los prejuicios, estereotipos y sesgos que están profundamente arraigados tanto en las personas adscritas al PEIB, como las ajenas a él, evidenciadas mostradas en gestos, palabras, actitudes y hasta en la disposición de las dependencias EIB en la institución, ubicadas en la periferia de la universidad, sin personal y recursos.

- Falta recurso humano calificado. La formación inadecuada es generalizada en todos los niveles, incluso de los formadores a nivel superior, funcionarios y docentes, sumándose la escasa difusión sobre la EIB entre los comunarios y sociedad en general.

- La formación actual no se corresponde con las necesidades de las comunidades donde laboran. Esto aunado a factores como la dispersión geográfica de las comunidades pertenecientes a un mismo pueblo, de la heterogeneidad sociolingüística y eco – ambiental. Aspectos que demandan un maestro en adecuada y constante formación para asumir tales desafíos.

- Los docentes no están preparados para elaborar y llevar a cabo planes de estudios.

- Los docentes EIB (en su mayoría) no saben leer y escribir en la lengua originaria y no cuentan con docentes expertos que los formen.

- La formación de un docente EIB, según las expectativas de los implicados en esta investigación debe dirigirse a: (a) La formación orientada al trabajo. (práctica, útil, significativa) (b) La formación para el desarrollo integral: competencias socios comunicativos e interculturales. (c) La formación para el ejercicio de la ciudadanía: diálogo, participación protagónica, tolerancia activa e integración. (c) Como fundamento de la formación general o de base “educación para la vida”

- La escasez de investigaciones recientes de carácter disciplinar e interdisciplinar hace difícil el planificar sin conocer (se), aspectos que deben potenciarse para darle curso desde los núcleos y líneas de investigación adscritos a la universidad.

- Existe una deslegitimación academicista de las prácticas sociales cotidianas indígenas, indispensables para el aprovechamiento en la investigación, planificación y formación en todos los niveles. López, C. (2005: 232) señala: “ La realidad no es un pretexto o una herramienta para facilitar el aprendizaje, sino es el objeto mismo de la observación, análisis y reflexión para ubicarse en ella como docente EIB”

- Los contenidos referidos a temas como aculturación, prejuicios, desplazamiento lingüístico - cultural, diglosia entre otros, no deben limitarse sólo a la discusión teórico – academicista, sino contactarse y reflexionarse desde las propias realidades

- La educación intercultural focaliza su atención en los indígenas y obvia a los demás sectores de la población multicultural y plurilingüe. El sistema educativo explicita lo intercultural, pero no ha conducido un conocimiento sistemático de la diversidad cultural del país, el cual debería formar parte del hacer cotidiano en todas las escuelas. La interculturalidad es una aspiración para concretar el proyecto de ciudadanía que se requiere, constructo basado en principios éticos y democráticos como participación, libertad, autonomía, respeto, equidad, tolerancia activa. La

misma, no ha trascendido lo explicitado. Por lo que debería decirse: “educación para la interculturalidad y no educación intercultural”

- Se evidencia reducida atención a la formación permanente relacionada con los retos que apremian en educación intercultural: talleres, seminarios, diplomados, especializaciones, maestría, doctorados y postdoctorados. En Venezuela se coincide con países como México, cuando Sandoval, Guerra y Contreras (2011) señalan que:

La capacitación y la actualización del personal en este servicio, se desarrolló de manera limitada, con pocas pretensiones y con muchos obstáculos en relación a las implicaciones teórico-metodológicas, de la práctica docente en la educación primaria indígena bilingüe bicultural, tales, como *el manejo de la lecto-escritura en lengua indígena y su gramática; la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua, la captación de contenidos étnicos y su tratamiento pedagógico; la conceptualización misma de la práctica docente en el medio indígena (con sus implicaciones de compromiso moral y profesional)*. (Resaltado propio)

- A pesar de diversos proyectos, aún no se pone en práctica la formación en espacios virtuales, los cuales reducirían los costos y fomentarían la participación oportuna de profesionales ubicados en zonas equidistantes.

- En Venezuela la falta de articulación entorpece que se establezca la educación intercultural de calidad. Ésta demanda de la colaboración intercultural entre sectores diversos, instituciones, organizaciones de modo que se puedan superar las deficiencias no sólo presupuestarias, sino también de expertos.

En atención a lo anterior se puede aseverar que la EIB en el país no ha sido ni intercultural, (en el sentido positivo) ni bilingüe. En el primer término es una aspiración en proceso, y en el segundo la educación “en las zonas indígenas” sigue siendo asimilacionista, totalmente castellanizante y homogenizante. No se ha superado el carácter asistencialista del Estado y los indígenas no han tomado conciencia del carácter emancipador que ésta representa.

La Gestión Intercultural

“Hay que romper con la idea de que la enseñanza es un tema exclusivo de los maestros”

Alba Martínez Olivé.

González, (2002: 57) define la organización como “el conjunto de medios adecuados de que dispone la escuela para alcanzar y llevar a feliz término la obra educativa, conduciendo a la comunidad hacia planos de superación constante en los diferentes aspectos de la vida.” Esta concepción, sin embargo, no permite observar los efectos que tienen otras instancias externas al edificio escolar que, de manera decisiva, también forman parte de la organización y de la gestión escolar. Organización y gestión que forman un entramado de elementos con una vida propia y compleja, con modos sociales y culturales característicos.

Por ello, la “invisibilización” de la existencia de los pueblos indígenas debe ser analizada, como respecto de variables económicas y sociales significativas cruzadas con identificaciones étnicas y/o raciales entre otros aspectos al momento de tomar decisiones que afectan el organigrama y en especial la gestión. Pues, al no producirse datos al respecto, la ciudadanía en general y los diseñadores de políticas públicas y los tomadores de decisiones políticas no pueden “verlos” (Mato, 2008).

La gestión en este clima de transformaciones requiere concebirse también como intercultural afirmativa. En este sentido los docentes adscritos a cualquier Programa EIB en general y de la UPEL en particular reclaman por formación en esta área. “*Formar a los directores y coordinadores en EIB.*” Durante los colectivos a propósito de la evaluación del PEIB expresaron que “*la atención hacia el indígena de parte de las autoridades es deficiente,*” revelaron además la falta de comunicación e integración entre los diversos centros de atención¹⁷ En Zulia y Amazonas: Los coordinadores (secretaría y docencia) trabajan por separado. A su vez de modo

¹⁷ Se llaman centros de Atención a cada una de las Coordinaciones regionales del Programa EIB de la UPEL, distribuida en cinco estados donde existe la mayor concentración de población indígena: Zulia, Amazonas, Apure, Bolívar, Delta Amacuro.

reiterado señalan que *el proceso de inscripción es inadecuado e inflexible*, debido que se hace vía on line para toda la población upelista, en días y horas específicos según la terminación de sus números de cédulas y especialidades. Actividad homogenizada e inflexible que no considera la carencia de recursos informáticos y de formación que impide que los alumnos (as) que viven en zonas distantes puedan hacerlo quedando muchas veces rezagados u ocasionando problemas administrativos colaterales. El ámbito administrativo debe responder no sólo a los requerimientos técnico-administrativos, sino a las realidades de los alumnos de modo que no se convierta en un factor negativo para los procesos de enseñanza y aprendizaje y para sus resultados.

Hernández, (2011) maestro en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) advierte:

Pienso en la realidad cotidiana en la que nos toca trabajar porque es ahí donde necesitamos realizar cambios y apostar por un mayor diálogo con las personas de la región, porque sin él considero que podemos llegar a ser un agente más de gobierno que se pasa la vida diciendo que trabaja para el bien de la población, pero que sus acciones se fundamentan en una visión unilateral.

La gestión debe entenderse como un conjunto de actividades encaminadas a facilitar la transformación de las condiciones institucionales con espíritu de renovación, controversia y de investigación. La misma integra diversos ámbitos como: El organizacional, lo administrativo, lo pedagógico curricular, la participación social, y las relaciones interinstitucionales o de colaboración estratégica con diversas organizaciones de base y de cualquier orden ya sean públicas o privadas consideradas como alianzas estratégicas para avanzar y lograr metas comunes, esto implica a su vez planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar procesos y resultados. En la misma, participa la comunidad escolar en pleno: directivos, docentes, alumnos, padres; aunque seguramente lo harán en grados y formas diferentes.

En Venezuela en diversas universidades, incluyendo la UPEL la interculturalidad la circunscriben a “actos culturales” como lo llama Mato (2009: 48)

“celebración folklorizante de la diversidad” que de una u otra manera mantiene vivo el imaginario descalificador de lo indio o de lo negro. Motivo por lo que vuelvo a reiterar. *Informar y sensibilizar debe ser uno de los primeros pasos*. Nosotros los comprometidos con este quehacer debemos posesionarnos de los medios e informar.

Deslegitimar es una de las dificultades en la gestión que no sólo implica el reconocer otras lógicas y modos de hacer o construir conocimiento, sino también el de las capacidades de otros actores y/o intelectuales expertos en oficios y tareas diversas. Aspecto reconocido en la LEPI (2012) 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.

Asimismo, contempla el Capítulo II De gestión y supervisión educativa. En art. 8 la participación en la gestión educativa e parte de los comunarios en “las fases de diseño, ejecución, coordinación, seguimiento, control y evaluación de las políticas y programas que correspondan a esta modalidad.” En el art. 9 trata sobre la “participación en proyectos y programas e formación”, en tanto que el art. 10 expresa que “los pueblos y comunidades indígenas participarán en la supervisión de las instituciones, centros, planteles y servicios educativos”

La gestión, vista como un todo integrado afecta y se ve afectada por la calidad de la formación continua o no del profesorado; la planeación pedagógica compartida desde el diálogo intercultural; el foco de atención en los aprendices según los contextos o realidades, equidad en oportunidades de aprendizajes y beneficios como becas u otros beneficios estudiantiles; el compromiso de la comunidad de actores que ejercen la tarea de enseñar; el clima de confianza intra y extramuros; la valía de las decisiones compartidas; la reflexión colectiva intercultural sobre los procesos; el mantenerse en contacto y en formación a través de las redes virtuales y de la

cooperación institucional e interinstitucional; conformar comunidades de aprendizaje como apoyo a lo extraescolar donde todos aprenden de todos; comprender y poner en práctica la noción de la política y de lo público como espacio de pluralidad humana; optimizar los recursos con proyectos integrados de autogestión, formar supervisores como acompañantes, y en el caso de la UPEL apoyar la idea de la creación de institutos pedagógicos indígenas con autonomía propia, en lugar de los Centros de Atención del PEIB, quienes hasta ahora se venían mostrando como centros aislados dependientes de las decisiones centralizadas que obstaculizan el efectivo desempeño, con miras a la atención de las realidades sociales, regionales donde confluyen factores económicos, políticos, lingüísticos, sociales, religiosos, ambientales entre otros que dibujan particularidades que en algunos casos no pueden generalizarse.

Pech (2011) en su ensayo final expone:

La gestión escolar un proceso de construcción social, se puede decir que: la IES deben brindar oportunidades de formación profesional para los jóvenes indígenas y además contribuir a crear un número creciente de potenciales aspirantes a crear otras modalidades de educación en la que exista la integración de las experiencias. Dichos procesos de formación no debe estar exento de cuestiones valorativas, que supone un modo de actuar y de comportarse de los sujetos, ello supone una actitud de mejora en la práctica educativa. Sin embargo, el compromiso organizacional puede ayudar a que las decisiones se oriente a la realización de trabajo de planeación colectiva con la comunidad desde una óptica de congruencia con la realidad y eficacia respecto cada uno de los roles que cada uno de los participantes asuma. (Resaltado propio)

De esta manera, se considero imprescindible que en la malla curricular que está en construcción se incluya como asignatura de formación general la gestión intercultural entendida ésta como nuclear en todos los aspectos que conforman el currículo de la EIB o de cualquier carrera o institución de carácter intercultural con visión pluralista, emprendedora y decolonizadora, en el sentido del diálogo, entendimiento entre quienes conviven en un mismo territorio, atendiendo en primera instancia la educación propia de los pueblos indígenas, como paso previo de fortalecimiento para así ir progresivamente construyendo esa interculturalidad donde

no hay supremacía de unos sobre otros, sino un compartir aprendizajes en una comunidad de iguales enriquecidos por las diferencias.

Para concluir este apartado puedo señalar que el fracaso de las reformas educativas se concentran en aspectos como: (a) obviar que la educación es tarea de todos y por ello no valen los lineamientos, imposiciones, la copia, la moda. De allí que en diversos países se hace acopio de protestas sobre la centralidad de la gestión educativa y se apuesta por la profundización de la descentralización como oportunidad para implementar políticas e intervenciones que responsabilicen a distintos actores y transparenten los resultados educativos (buenos o malos) en los ámbitos locales. Otros por su parte ejecutan acciones orientadas a la decolonización educativa, que no es otra cosa que volver la mirada hacia lo intra como forma de fortalecer lo propio, antes de acceder a lo inter.

El proceso de redescubrimiento, o reconocimiento del carácter de facto de la diversidad ha generado apropiaciones y posicionamientos, en algunos casos de movimientos sociales, de apertura de organizaciones, de la participación política indígena, de colaboraciones interculturales estratégicas y del uso de las pantallas globales para mostrarse, informarse y formarse. Otras formas de resistencia favorecidas por la interconectividad que apuestan a transformaciones contundentes contra la inercia del Estado durante el siglo XX y primeras décadas del XXI. Pese a ello, el Estado como garante de la educación mantiene el control con el colonialismo educativo centrado en una educación memorística, repetitiva, totalmente enciclopedista, encerrada en claustros medievales que actualmente ya ninguna sociedad soporta.

Asimismo, la ineficacia se muestra latente cuando no se cuentan con estadísticas objetivas que den cuenta de las realidades, para así poder planificar, proponer y ejecutar medidas acordes a cada contexto. En el caso venezolano, el país se muestra como el eterno ausente en los cuadros estadísticos que reportan los informes sobre educación en la región. El no tener una noción clara sobre lo que acontece hace a su vez que las políticas educativas, lingüísticas o de cualquier orden sean ineficaces, carentes de utilidad sociocultural.

El devenir histórico de la educación indígena en América se muestra como la más desasistida, abandonada y en muchos casos olvidada o dejada a los vaivenes políticos o a las dadas del Estado que la concebía y en muchos casos aún la perciben como “un problema.” En ese contexto la educación para estos sectores vulnerables: indígenas y afrodescendientes fue de carácter compensatorio, asimilacionista y homogeneizante. Actualmente pese a las intenciones legales sigue prevaleciendo este esquema y los formadores en todos los niveles muestran carencias de formación permanente y actualizada. Hecho éste que incide al momento de presentar pruebas para ingresar a la educación superior y más aún permanecer en ella.

Frente a la multiculturalidad y especialmente al clima legal imperante de reconocimientos, la interculturalidad afirmativa y con equidad se fue posicionando como un proyecto de ciudadanía, adoptado por la EIB para propiciar nuevos tipos de relacionamiento social, a partir del trabajo escolar – áulico y de este modo romper con las asimetrías entre indígenas, no indígenas, negros y demás grupos étnicos, así como la permanente lucha contra el racismo y la discriminación. No obstante, el término a adquirido muchas significancias, acomodaticio para mantener el estatus quo de los llamados minorizados u oprimidos

Finalmente, se obvió la gestión intercultural, vista ésta como un todo orgánico abarcador de diversas estancias extraescolares, donde las relaciones conflictivas producto de las discrepancias ideológicas, entre autoridades del sector, dirigentes vecinales y organizaciones marcan el camino y muchas veces entorpecen la gestión, de allí que la comunicación intercultural sea una vía de diálogo, negociación y mediación de posibles conflictos.

Aunado a ello, a pesar de los gastos elevados destinados a las universidades, para el sector educativo indígena y afrodescendiente los recursos siempre han sido irrisorios, la calidad y resultados siguen siendo malos con altos grados de deserción, repitencia y sacrificios sociales, económicos y culturales considerables, de parte de los estudiantes para lograr el acceso y mantenerse hasta lograr la titulación.

El énfasis en el desarrollo educativo desde lo útil, lo propio y/o comunitario es una idea que va calando de manera progresiva en toda la América. Venezuela recién

muestra vestigios de ello con el Proyecto de Ley de Educación de los Pueblos Indígenas que está aún en proceso de discusión colectiva. A diferencia de otros contextos no existe una clara articulación entre líderes comunitarios, organizaciones, e instituciones diversas. Hecho que obstaculiza los avances en esta materia.

A continuación haré referencia a los significados e intenciones adjudicados al término interculturalidad y aclarar lo que se entiende por interculturalizar

INTERCULTURALIDAD

Los conceptos de diversidad cultural e interculturalidad que aquí se presentan tienen campos de aplicación amplios, que dibujan una realidad compleja en América Latina y el Caribe, que remiten principalmente a las diferencias culturales asociadas a las ideas de etnicidad, clase social y raza y relaciones “interculturales” que siempre han existido, una veces positivas y otras tantas, en su mayoría conflictivas. Mato (2008) expresa al respecto.

Históricamente las relaciones inter-culturales en América han sido predominantemente de conflicto, no de valoración mutua, ni de respeto por la diferencia y equidad, como suele asumirse de manera espontánea frecuentemente en la actualidad. Más aun, los primeros usos de esta categoría han estado asociados a proyectos de aculturación. Algunas de estas experiencias orientadas a la aculturación hacen que no poco intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes desconfíen de la idea de “interculturalidad” y de proyectos que se desarrollan a su amparo.

Así, en los usos sociales y en la bibliografía académica se incluyen actualmente referencias sobre lo intercultural asociadas a ideas de culturas nacionales, religiosas, organizacionales, académicas, disciplinares, profesionales, de género, generacionales y tecnológico-comunicativas (Mato, 2008: 23). En los últimos años, se ha expandido como lo apuntan Dietz y Mateos (2011; 15) “una amplia gama de discursos nominalmente interculturales que reivindican la ‘diferencia’, el ‘derecho a tener derechos’ y la urgencia de ‘empoderar’ a determinados grupos minoritarios o invisibilizados de la sociedad contemporánea. Asimismo, como Mato (2008) señala “la expresión “interculturalidad” se asocia en el mundo con el de la EIB. Pese a esta creencia de que siempre está conectado a lo positivo “la denominación ‘interculturalidad’ es auspiciada por la educación para la paz con el fin de prevenir posibles conflictos en contextos multiculturales. En este sentido el término es conocido como portador “de un sentido positivo, pese a que, la idea de ella no necesariamente implica relaciones de respeto, equidad y valoración mutua.”

Novaro, (2002:2) Expresa para el caso argentino

En el trabajo con poblaciones indígenas entendemos que un enfoque intercultural implica privilegiar "su" palabra y dar espacio para el conocimiento, valoración y producción de su cultura. La propuesta de una educación intercultural es también producto del reconocimiento que se debe hacer de la interacción y el diálogo, muchas veces conflictivo, que caracteriza las relaciones entre grupos culturalmente diversos en la sociedad actual. La interculturalidad implica pensar las relaciones entre las culturas y reconocer que entre ellas no existen fronteras y límites definidos, sino más bien relaciones ambivalentes y conflictivas

Desde esta perspectiva, lo intercultural se ubica en las antípodas de las propuestas de asimilación, compatibilización forzosa de pautas y valores entre la escuela y el hogar o integración subordinada de los grupos o pueblos llamados "minorizados" a las propuestas hegemónicas. La interculturalidad lleva a proyectar acciones para facilitar o fortalecer en los actores sociales, tanto lo considerado "propio", como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal. En consecuencia, no sólo consiste en valorar la cultura de los diversos grupos y darle lugar en la escuela, sino reflexionar críticamente sobre las relaciones desiguales que la sociedad nacional estableció con ellos y sobre el lugar que muchas veces la misma escuela tuvo en este proceso.

Desde estas posturas, la interculturalidad, se presenta como otro de los escenarios que armonizan modelos educativos para construir nuevos imaginarios que den cabida a todos los grupos sociales para el conocimiento y reconocimiento de lo propio a través de la educación como elemento para avanzar en una sociedad diversa, de esta forma se establece como punto de encuentro de estos pueblos y grupos que se reconocen y son reconocidos como diferentes. Desde esta posición lo intercultural amplía su espacio conceptual al hecho de convertirse en la el proceso de producir y transmitir significado y sentido en la sociedad. Proyectos – procesos en lo que estos grupos crean, recuperan, inventan, fortalecen y / o reconstruyen nuevas formas de concebir su relación particular con el mundo.

Mato (2008, 2009), realizó un gran esfuerzo para compendiar las distintas ideas y sentidos que se han expuesto respecto del concepto de interculturalidad.

Término que remite a una amplia adjetivación. Como el autor lo expone es “una categoría meramente descriptiva” que refiere de manera genérica al campo de las “relaciones entre culturas diferentes”. Por lo que el mismo autor en Mato (2005) enfatiza que “Cuando decimos interculturalidad, básicamente estamos hablando de relaciones entre “culturas”, sea que estas relaciones sean de trabajo, de compartir espacios físicos y sociales, de producción de conocimientos, de educación, o de lo que sea”. Desde esta posición Guerra y Ramírez (2011) prefieren emplear el término “sociointerculturalidad”

La sociedad es un entramado vivo de influencias de esferas diversas: económica, política, religiosa, social, lingüística, cultural entre otras, de allí que el separarla, fraccionarla conlleva a esencialismos y reduccionismos. Desde este panorama adquiere múltiples sentidos, va más allá de una palabra, lo que realmente está en juego son las tensiones y distensiones producto de las relaciones culturales y/o del entramado social en la que se producen los intercambios, roces y choques entre grupos diversos y diferentes. Por consiguiente, más que estar frente a un concepto a comprender o elucidar, estamos ante un conjunto de perspectivas acerca de sus usos que para desentrañarlas adecuadamente en sus propósitos, se deben correlacionar con los contextos históricos, sociales y políticos específicos en los cuales lo intercultural toma lugar.

Vacacela y Guerra (2011) al respecto afirman que se debe,

Entender las diferentes perspectivas emanadas de estas experiencias: la interculturalidad como un constructo, como un enfoque, como atributo del ser humano, como forma de relación de dos o más culturas, como un sistema en donde se estudian sus procesos, como revaloración de lo propio, como un ideal, como una práctica, como eje, como parte del imaginario, como el deber ser, como estrategia, como concepto y praxis, como propuesta pedagógica, como legado colonial, como reconocimiento de la diversidad propia de la especie humana, como instrumento, como articulación de la diversidad, como actitud, como alternativa de educación, como un entramado, entre otros.

Por otra parte, la trascendencia del concepto en las últimas décadas y los intentos de apropiación y uso por parte de distintos proyectos y sujetos sociales, que van desde las políticas públicas más conservadoras y reproductoras del funcionalismo

global ante la diversidad cultural, hasta los movimientos étnicos y sociales que la reivindican y pretenden darle su máxima potencialidad, constatan un fenómeno global de reciente configuración. En efecto, las luchas y tensiones sociales contemporáneas se están desplazado del plano de las reivindicaciones económicas o políticas tradicionales hacia el plano de lo cultural o simbólico, entendido este último como el “nuevo” plano de lo social, en la medida que en él convergen las demandas y los reclamos acumulados históricamente con las disputas actuales por las identidades y los reconocimientos, articuladas con visionarios proyectos de futuro que promueven relaciones sociales redefinidas y basadas en el respeto mutuo, la valoración de todas las culturas y de su legitimidad.

El panorama actual en la que germinan esos reclamos y demandas se muestran un tanto estimulantes, así como también amenazante para la diversidad humana, debido a la persistencia de viejos modelos e imaginarios racistas, discriminatorios y excluyentes que simplemente, ante los cambios de sensibilidad actuales, su incidencia en los ordenamientos constitucionales y sus respectivos efectos colaterales conforman ese “clima de época” al que se refiere Mato (2009), reconvertido, recolocado o revestido de ropajes multiculturalistas, que dicen reconocer al otro y estar dispuestos al diálogo intercultural con ellos. Por lo que cabe preguntarse por las condiciones de posibilidad para las reproducción de ideas, ideologías y prácticas que se soportan en la negación, velada o directa, de las diferencias culturales, cuando no de la valoración sesgada de esas diferencias en el sentido de superioridad moral, religiosa o étnica, que a su vez alientan proyectos de aculturación de viejo cuño, o apuestan a una diversidad cultural formalizada, funcional a una democracia de superficie y en últimas a preservar el orden social y cultural predominante.

En este sentido Cují (2011:97) se atreve a aseverar que en los Institutos de Educación Superior Intercultural, (IESI)

Coexisten varios sentidos de la interculturalidad, la noción dominante, que la entiende como presencia de diversos, se diversifica por la intensidad y tipo de variables que definen la cultura e identidad de los agentes inter-actuales. Además los esquemas mentales, formación y

representaciones de los agentes llenan de significados, a veces no tomados en cuenta o negados, a la interculturalidad y en unos casos la conceptualización y la práctica puede estar cargada de contenidos contradictorios con los objetivos de la interculturalidad.

Disciplinas académicas como la antropología identifican el etnocentrismo como una suerte de “universal” cultural por medio del cual cada grupo étnico-social se define como céntrico respecto de los otros. Ahora bien, fue la transformación del sistema capitalista europeo en mundial lo que convirtió el etnocentrismo anterior como guía de las relaciones culturales en un poderoso dispositivo discursivo que explicaba, justificaba y validaba la expansión europea como legítima, inevitable, reguladora y obligante para los pueblos y culturas que se encontraron a su paso, las cuales pasaron ahora a redefinirse como inferiores, salvajes, atrasadas y no civilizaciones. Vistas las cosas así, una posible periodización de la diversidad cultural diferenciaría tres períodos: el etnocentrismo antiguo, que no evitó los intercambios y flujos culturales, como tampoco los conflictos; el euro-centrismo como componente esencial de la expansión capitalista, que por vía de la homogenización cultural, simplificó y violentó la diversidad humana y, finalmente, la interculturalidad, que podemos entender como una reorientación ético-política de las relaciones sociales y un campo de acción tanto para el reconocimiento y valoración de los negados e invisibilizados, como de promoción de un diálogo en doble vía con los grupos considerados mayoritarios (cultural, política o socialmente).

Es innegable que la interculturalidad siempre ha existido como consecuencia de la diversidad, sin embargo, es percibido por el grueso poblacional como un campo emergente para construir e implementar la gestión de la diversidad, motivo por el cual la investigación, la planeación política, institucional e ideas de intervención académica son abarcadoras de vertientes políticas, academicistas, pedagógicas, filosóficas y éticas que poco a poco se van distanciando de la atención preferencial para indios y negros abriendo su abanico hacia una educación para todos.

La interculturalidad debe ser vista fundamentalmente como un proyecto – proceso en construcción en diversos espacios y latitudes. Prácticas desde posiciones

diversas cuyo fin último es el ir superando el nivel de las intenciones y propósitos para avanzar en la generación de propuestas para gestión y la práctica pedagógica intercultural.

La pregunta ahora se concentra en lo siguiente: ¿Qué tipo o tipos de interculturalidad se está fomentado y cuáles tipos o formas de interculturalidad se están instaurando en los Institutos de Educación superior (IES) en América Latina y el Caribe. Como se ha advertido lo intercultural se instaure en los contextos según la historia compartida. En algunos casos como un proyecto de político de ciudadanía de parte de los gobiernos e instituciones, especialmente educativas. De allí que se que declarara la intención de “Interculturalizar currículos.” Por otro lado, desde que han dado los respectivos reconocimientos constitucionales, declarando, como lo señala Bjord (2004:1) lo que ya preexistía, sólo envuelve el reconocer jurídicamente sus implicaciones. Dicho de otra manera, “sancionar jurídicamente una situación fáctica: la multiétnicidad y la pluriculturalidad del país pasan de una situación *de facto* a otra *de iure*.”

Con otras palabras, de lo que se trata es de desarrollar IES con enfoque centrado en lo intercultural y específicamente IES que focalicen su atención en atender a los pueblos o grupos más vulnerables como lo son los “indígenas”, “afrodescendientes” o con acceso a cualquier otro pueblo o grupo en situación de vulnerabilidad social, de crear programas y espacios que visibilicen esta política en las IES convencionales, de formar liderazgos interculturales con “dimensión interactoral.” El ser capaz de provocar el diálogo respetuoso y en doble vía, entendiendo la “interculturalidad como el ser culto en la cultura del otro” como declara Gómez (2011:9), quien asevera que:

La interculturalidad debe ser una política orientada a toda cultura no sólo a los pueblos indígenas, es decir los blancos y los ladinos deberían ser cultos en la cultura indígena, por lo tanto no debería de jerarquizarse el conocimiento, no hay una mejor que otra, simplemente son distintas,

como lo plantea la experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat de Chile.

No obstante, en las siguientes páginas trataré de dar una visión panorámica de lo que acontece realmente en América Latina y el Caribe a propósito de este “clima de época” imperante. La interculturalidad tiene ahora en América latina y el Caribe planteamientos como cantidad de visiones políticas existentes. En todo caso hay que puntualizar que la mayor parte (para no decir todos), está orientado y restringido al ámbito educativo, lo cual manifiesta el estado básico en que se encuentra la discusión. El esfuerzo que se da a la valoración de las culturas indígenas en la educación es insuficiente. No existen condiciones de igualdad de oportunidades, y en muchos casos inadecuados debido a la no apropiación del significado.

Desde esta perspectiva la interculturalidad conceptual y práctica es incipiente en el país, se habla de interculturalidad para todos, de interculturalidad como eje transversal, pero no se dan lineamientos para su tratamiento y nadie sabe cómo tratar el asunto, faltan mecanismos que la hagan funcional, los diversos proyectos y el Programa EIB de la UPEL / IPRM siguen sin ninguna incidencia en las políticas del Estado, a pesar de estar esta explicitada en diversas leyes.

Mosonyi en Mato (2008), plantea:

Es ineludible es volver a llamar la atención del gobierno nacional y de sus dependencias –especialmente las educativas– sobre los raquíticos avances de la interculturalidad y de todas las formas de educación propiamente indígenas en nuestro medio; a fin de que nazca finalmente en el seno del propio Estado venezolano un nivel de conciencia mucho más acorde con el carácter multicultural, pluriétnico y plurilingüe de nuestra sociedad, ya plenamente reconocido por la Constitución y avalado por organismos, instituciones, declaraciones y documentos internacionales del más alto nivel.

¿Qué Significa Interculturalizar?

La educación intercultural se sustenta de distintos avances educativos. Entre otros, podemos subrayar los señalamientos de algunas tendencias pedagógicas actuales, las propuestas de la llamada educación popular, las precisiones y principios

de la denominada pedagogía crítica, la sicología social, la mediación intercultural, la tecnología educativa. Mato (2012:19) define el término “interculturalización” de la Educación Superior, como aquella:

Entendida como la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio de todas las IES, según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales.

Lo intercultural debe caracterizar la propuesta educativa general construyendo una presencia notable de contenidos, metodologías y formas de trabajo que contemplen la diversidad sociocultural, es evidente su pertinencia en los centros educativos dirigidos a las poblaciones indígenas. Es imprescindible que quienes toman decisiones y gestionan la educación intercultural comprendan que ésta se manifiesta en distintos aspectos de formación formal e informal que excede la escolaridad: las relaciones entre la escuela y las familias, los objetivos y propósitos buscados, las concepciones sobre los alumnos y sus intereses y condiciones de aprendizaje. La interculturalidad también se manifiesta de modo integral en el o los currículos

En algunos sistemas educacionales o de parte de ellos en América, tal tarea estuvo signada, sobre todo, por cambios en los aspectos de orden curricular, y ciertas transformaciones de orden estructural, tal como viene dándose en la UPEL y por ende en el PEIB.

Los cambios substantivos que se están impulsando son en las formas de organización y gestión educativa, buscando como sean más dinámicas, participativas, articulados con el contexto político, económico, social y cultural, así como el ir fortaleciendo las debilidades advertidas en el diagnóstico del PEIB UPEL como lo son. *Una EIB pensada desde los localismos*, que represente las cosmovisiones, en consecuencia las prácticas de vida social de los pueblos indígenas y todas las complejidades que esto involucra. *La difusión e información sobre la EIB*, la atención en materia de investigación y formación sobre el uso y tratamiento de las lenguas de

acuerdo a los requerimientos y usos de parte de los involucrados. La apropiación y el ejercicio de los derechos individuales y colectivos de los pueblos en diversos ámbitos.

También se están dando *transformaciones curriculares orientadas a los perfiles de entrada y de salida* pensando en la situación y competencias iniciales y de salida requeridas, a que los planes y programas de estudio respondan a las necesidades contextuales y laborales con contenidos pertinentes, concepciones y métodos pedagógicos centrados en el aprendizaje de contextos complejos multiculturales y plurilingües , fortalecidas por la voluntad política compartida por los gobiernos y sectores importantes de la Sociedad Civil. *E igualmente, el considerar diversos ejes curriculares y transversales básicos.* En el sistema educativo mundial existe una amplia experiencia de *diseñar currículos a partir de competencias*, se ha utilizado de manera destacada en la formación profesional, planificando el aprendizaje de manera que se aproxime la formación al mundo del trabajo

Durante el de transformación curricular del PEIB /UPEL queda claro que la tarea de Interculturalizar no supone un mero agregado de títulos aislados o la introducción de algunos contenidos y actividades; implica un posicionamiento crítico, que todavía no terminamos de asumir, sobre los procesos de imposición (y en algunos casos destrucción cultural). Por ello, más que adicionar, se trata de comenzar a reconceptualizar y reestructurar las propuestas curriculares y jerarquizar ciertos temas; se trata en definitiva de cambiar el enfoque y por ende el Interculturalizar es abarcador de las organizaciones, del cambio de esquemas mentales, y por supuesto de la reactualización de normas, reglamentos y demás dispositivos que regulan la vida institucional, ahora también con la urgencia de que ésta se articule a la comunal desde una mirada del hacer de la democracia participativa y servidora pública.

En definitiva, es importante aclarar las significaciones asociadas a tales conceptos y cómo son percibidas por la polifonía e voces presentes en este trabajo. Voces que remiten a diversos contextos de nuestra Abya Yala. Lo importante es el análisis crítico que se hace de los mismos. En el caso específico venezolano existe una retórica sobre la interculturalidad, no obstante, los maestros y demás actores sociales involucrados en los procesos de cambio no comprenden con certeza sobre

qué tratan dichos términos y menos aún cómo se aplican en la cotidianidad. La interculturalidad se percibe aún en la actualidad como un proyecto de ciudadanía en construcción, con escasa aplicabilidad en la cotidianidad de los pueblos y grupos que conforman la venezolaneidad.

En el siguiente apartado describiré sucintamente las experiencias más relevantes sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe, analizadas en el curso virtual sobre *la Formación de Formadores en Educación Superior Indígenas y Afrodescendientes*.

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Los procesos de epigénesis y desarrollo de las IIES reportadas en revelan que cada una responde a situaciones contextuales e histórico situadas. La creación de Instituciones de Terciarias Interculturales y diversas responden en la mayoría de los casos a la demanda de los pueblos más marginados y subyugados socialmente. Álvarez, J. (2011) al respecto comenta:

La creación de Universidades Interculturales obedece a liderazgos locales, regionales de personas u organizaciones de base que logran sensibilizar al Estado para su creación y fundamentación jurídica, los políticos de turno lamentablemente hay que contar con ellos para que en el Congreso peleen, negocien los presupuestos, para que estas Instituciones funcionen y sean sostenibles.

Demandas que hacen eco en declaratorias, convenios y leyes internacionales (Léanse en la Declaración de Belo Horizonte (2009 numerales 2 y 3) y que en forma consecutiva se van haciendo explícitas en todas las cartas políticas de los pueblos del Abya Ayala y en diversos ámbitos, especialmente en el educativo. De allí que se susciten cambios en las políticas educativas de los diversos Estados, adecuando aquellas que se enmarcan dentro del discurso del reconocimiento pleno del carácter pluricultural de las sociedades. Constituyendo estos cambios en el fundamento legal para transformar esas situaciones de inequidad advertidas en aquellas donde se pretende que se valore y promueva “la diversidad e interculturalidad con equidad”. Aunque esta frase debería ser más que una frase construida dirigida a todo el sistema educativo, desde las acciones percibidas pareciera que sólo los indígenas y afrodescendientes tienen que participar de la práctica activa de la misma, por lo que desde la cotidianidad se puede decir que seguimos con lastres de esquemas coloniales o una legitimación de esquemas de subordinación. (Léanse en la Declaración de Belo

Horizonte (2009 numeral 1) por lo que se requiere romper o “descolonizar las mentes” para poder apropiarnos de los discursos y traducirlos en acciones de covivencialidad plena.

¿Por qué?

La cultura y la diferencia son hechos creados y recreados en contextos socio históricos particulares. En consecuencia, son posiciones asumidas por el que enuncia. De allí que lo multicultural muchas veces haya sido reducido a lo étnico. Parece que ciertos términos se direccionan hacia los más oprimidos, sólo los indígenas y afrodescendientes representan el mosaico cultural el país, sólo ellos deben ser interculturales, y por lo tanto para ellos la educación indígena o para grupos étnicos. Se dice en los documentos que “ellos” son parte de la sociedad nacional, o para aquellas poblaciones con una cultura, lengua... Claramente se marcan límites entre ser parte o no, e incluso se auspicia el racismo cuando se niega que seamos fruto de mestizaje donde los europeos y demás emigrantes de otros continentes han dejado huella. De una u otra manera, estas formas de tratar la diversidad sólo hacen que se reproduzcan veladamente los esquemas coloniales de dominación, o peor, que no se concreten acciones y no se garantice la operacionalización de lo establecido en las leyes. En consecuencia, surgen y se desarrollan estos proyectos de IIES en América latina y el Caribe y especialmente dirigidos a los más excluidos, olvidados invisibilizados, marginados: los indígenas y afrodescendientes que por vías diversas de resistencia han y están buscando alternativas que transformen lo impuesto por propuestas pensadas, planificadas y accionadas “desde y con”. Por consiguiente, se instauran nuevas tensiones entre organizaciones, movimientos indígenas y afrodescendientes y el Estado, a la vez que se van formando nuevas organizaciones en pro de exigir y defender lo establecido como parte del reconocimiento de ser ciudadanos o sujetos de derecho

De los IES reportados por Mato (2008 y 2009: 42 y 43) las IIESIA¹⁸ en la mayoría de los casos fueron creadas por dirigencias u organizaciones indígenas o

¹⁸ Instituciones interculturales de educación superior indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA)

afrodescendientes, y las IIESOI¹⁹ creadas por organismos de cooperación internacional según el autor, ambas “*inciden significativamente en su gestión y/o control*”. ¿Qué se lee a tras luz? ¿Qué pasa con las otros IES lideradas por el Estado, Departamentos o Secretarías?

Gómez (2011) comenta que:

El caso muy particular de México, resulta interesante, porque recibe el apoyo del Estado para crear las Universidades Interculturales, aunque esta sea la *forma de acallar las inconformidades de la población indígena, y que su debilidad sea la de ser presa fácil de intereses políticos, con el agravante de o contar con la presencia de las organizaciones indígenas*. (Resaltado propio)

Particularmente, insisto en tomar en cuenta las actitudes de los agentes involucrados, ubicadas no sólo en espacios, sino en tiempos. Los hechos situados históricamente que dan cuenta del cómo y por qué. De allí que consideró que los IIESIA están marcados por ello, involucra la dignidad, el apego, la identidad y el reflejo de una resistencia que en muchos casos costó vidas y demás sacrificios.

Razón por la que comprendamos la actitud intra e interétnica y las dificultades de gestión advertidas por cada uno de los colegas que se reportan en cada libro de Mato. *He ahí que las tensiones persisten por lucha de poder, lastres del colonialismo traducido en actitudes*. Mato (2009: 47 y 48) así lo asevera:

La descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de sus resultados de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas *es parte de la herencia colonial*. [...] *También son consecuencia de esa herencia colonial las relaciones de subordinación* que vinculan a buena parte de la institucionalidad científica

Entre estos vaivenes, éstas y las demás experiencias descritas en Matos (2008) muestran que las mismas evolucionan entre tensiones, adecuaciones y transformaciones. Almarino (2011) en este sentido, dice que son

Experiencias sociales que reflejan una tensión o disputa por la ampliación de espacios de representación, presencia y visibilidad desde los excluidos,

¹⁹ Instituciones interculturales de educación superior creadas por organismos de cooperación internacional (IIESOI)

precisamente porque la sociedad dominante y sus valores en principio los han negado o han sido incapaces de desarrollarlos y protegerlos.

Las tensiones aún persisten entre los entes de poder central e incluso regional representados por los funcionarios del Estado en materia de: políticas públicas inexistentes o no efectivas, Carvalho, en Mato (2008:160) afirma para Brasil: “ [...] No hay una política pública eficaz para financiar sus cursos de formación y mantenimiento para los profesores de estas universidades”. Este aspecto afecta otros como el presupuestario. Al no tener políticas públicas claras en diversos ámbitos, lo que afecta el educativo, ya sea en el establecimiento y accionar de otras políticas como las educativas y las políticas lingüísticas, muchas de ellas explicitadas desde “afuera” de los contextos comunales o interétnicos por lo que no ofrecen impactos de carácter positivo, ya que no basta con señalar el uso, por ejemplo de la lengua materna ancestral, sin que antes se haya hecho un levantamiento de datos e informaciones e incluso preguntado a los comunarios ¿qué desean?, ¿en qué lengua quieren que se enseñen a sus hijos?, ¿en qué estado de descripción están las lenguas?, ¿con qué materiales se cuenta?, ¿están los maestros preparados para ello? Investigar para planificar, en caso contrario sería improvisar.

Otra de las tensiones que demuestran las relaciones de poder entre entes gubernamentales y organizaciones de base comunal son. Primero, el no reconocimiento o el tardío reconocimiento de la titulación. En algunos casos circunscrito a los resguardos o el adjudicarle cargos a los docentes en otros niveles o áreas que no sean de la EIB. Segundo, la no flexibilización de las normas de funcionamiento, acreditación o evaluación. Trapnell, en Mato (2008: 409) asevera que “desarrollar una propuesta de EIB en un país en el cual esta modalidad es totalmente marginal al sistema educativo oficial, aún cuando existen leyes que la amparan” En consonancia con Gasché (2008) es distinto “*De hablar de educación intercultural a hacerla*”. Es ese hacer entran en juego factores complejos de cada realidad. Tercero, las tensiones se perpetúan al mantenerse las relaciones verticales y piramidales entre los centros de poder del Estado o de las instituciones rectoras y estos programas y licenciaturas. La propuesta negociaciones sustentadas diálogos

horizontales chocan con las actitudes de dominación y muchas veces no sólo desde las organizaciones públicas, sino de la sociedad envolvente como lo declara Carvalho en Mato (2008: 164)

Los principales obstáculos para la implementación de propuestas como la del Centro de Insikiran y LI fueron enfrentados a causa de que la sociedad y UFRR de Roraima se caracterizan históricamente como antiindígenas en los discursos y en las actitudes. Para romper esa barrera histórica, fue necesario el esfuerzo conjunto del movimiento indígena y profesionales de ciertos sectores de la administración de UFRR y del medio ambiente en general.

Gasché (2008: 3) al referirse a los pueblos indígenas como parte de la “diversidad cultural” en el momento actual, confirma tal posición de dominación debido a que “su cultura y estos sus valores no son comprendidos como intrínsecamente afectados por la dominación de una sociedad que ejerce sobre ellos sus poderes político, económico e ideológico”

Existen múltiples experiencias interculturales, más de 300. En relación a IIES Mato (2008) en América Latina y el Caribe, rastreó varios, entre ellos destacan los siguientes programas e IES:

- 29 programas e IES orientadas a satisfacer necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes analizados en la etapa 1 del proyecto de la UNESCO / IESAELC para analizar estas experiencias. Nombraré y bosquejaré a continuación alguna de ellas:

Argentina: Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA); Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), Universidad Nacional de Luján (UNLU).

Bolivia: Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria (PFTSJC), Universidad Mayor de San Andrés (UMSA); Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (UIIOK).

Brasil: Centro Amazónico de Formação Indígena (CAFI); Programa de Educación Superior Indígena Intercultural (PROESI), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); Núcleo Insikiran, Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Chile: Centro de Estudios Socioculturales (CESC), Universidad Católica de Temuco (UCT); Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat (UNAP).

Colombia: Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN); Instituto de Educación Indígena (INDEI) de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) en convenios con la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y la Universidad de Antioquia (UdeA); Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca (UCauca); Universidad del Pacífico (UPP); Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivilla (IEIMZO).

Ecuador: Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (UIAW); Departamento de Estudios Interculturales (DEI), Universidad de Cuenca (UC); Programa Académico Cotopaxi (PAC), Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Maestría en Ciencias Sociales, especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas (MCSEEE), FLACSO-Ecuador (de 1999 a 2005).

México: Universidades Interculturales, entre ellas cuentan: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH); Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); Universidad Veracruzana Intercultural (UVI); Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA). Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Universidad Indígena Intercultural del Estado de Michoacán (UIEM), y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).

Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); Bluefields Indian & Caribbean University (BICU).

Perú: Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP); Bachillerato en Educación Intercultural Bilingüe (BEIB), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

Venezuela: Universidad Indígena de Venezuela (UIV). De alcance regional y la UPEL con el Programa EIB que está ubicado en cinco estados con población indígena.

Bolivia: Programa Regional de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Si Dos programas orientados predominantemente a la “inclusión de individuos”, pero que incluyen otros focos, como transformación de las IES y/o políticas públicas relacionadas con el tema, sobre los cuales se incluyen 4 estudios en este libro.

Guatemala: Programa EDUMAYA: iniciado en la Universidad Rafael Landivar, se ha expandido a otras universidades de Guatemala (se encargó un estudio sobre esta experiencia)

Se cuenta además con el Programa Pathways to Higher Education Initiative: un programa de la Fundación Ford para promover la inclusión de grupos sociales excluidos en educación superior que, con adaptaciones a entornos nacionales y locales, se desarrolla con la participación de 125 instituciones de Asia, África y América Latina. En la región está dirigido a casos de pueblos indígenas y afrodescendientes y actualmente sostiene programas particulares en Brasil, Chile, México y Perú. Se encargaron tres estudios sobre experiencias de aplicación de este programa.

Brasil. Uno de ellos sobre las experiencias de IES de cuatro países orientadas a trabajar con estudiantes y/o comunidades indígenas; uno sobre el programa Trilhas de Conhecimentos, desarrollado por el Laboratorio de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), do Departamento de Antropologia, do Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro con IES y organizaciones indígenas

orientadas a trabajar con individuos y comunidades indígenas; y, finalmente, uno sobre el Programa Políticas da Cor (PPcor) desarrollado por el Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad de Estadual de Río de Janeiro (UERJ) con IES y organizaciones sociales interesadas en acciones afirmativas para promover el acceso, permanencia y graduación de estudiantes afrobrasileños a la educación superior.

- Programas e IES (total o parcialmente) orientadas a satisfacer necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes que por algunas de las razones ya expuestas (identificación relativamente tardía del caso, dificultades para establecer un contacto efectivo, o límite en el número de experiencias a incluir en el estudio) no pudieron ser incluidas en la presente etapa del proyecto

Bolivia: La Universidad Indígena Tawantinsuyu UTA –indigenista y originaria– dicta 7 carreras con licenciatura: Ciencias de la Educación Indígena, Turismo Indígena, Ciencias Matemáticas, Lingüística Aymara, Historia, Teología, Filosofía Indígena (Amauta) y Derecho Indígena. En Técnico Superior, el Ministerio de Educación le ha autorizado emitir títulos para los estudiantes de Turismo y Ciencias de la Educación Indígena. Además se empezó a dictar el posgrado en Gobernabilidad, Pensamiento Indígena y Gestión Política Intercultural. Nació como un Centro Cultural. En 1999 se decidió que el proyecto se convirtiera en una universidad basada en una filosofía andina. Todo se vincularía a la reciprocidad y la cooperación.

Brasil: Universidad de Católica Dom Bosco. Chile: Universidad de la Frontera. Colombia: Instituto Misionero de Antropología, Universidad de La Guajira, Universidad de la Amazonia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Tecnológica del Chocó. Ecuador: Universidad de las Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana. Guatemala: Escuela Superior de Educación Integral Rural Mayab´Saqaribál.

Paraguay: Escuela Viva Hekokatuva. Perú: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.

México: Las Universidades Interculturales de este país constituyen proyectos en proceso considerados como educativos estratégicos, impulsados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Se consideró pertinente que éstas estuviesen ancladas en territorios indígenas, aunque están destinadas a indígenas y no indígenas. Ellas son las primeras instituciones públicas de este nivel educativo en América Latina. Entre sus objetivos resalta el de establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno.

Los diferentes programas interculturales y/o instituciones interculturales de educación superior vienen trabajando bajo diferentes *Modalidades, campos de conocimiento y niveles formación*. Las modalidades (presencial, semi-presencial o mixta) y niveles (curso, técnico superior, licenciatura, profesorado, ingeniería, diplomado, especialización o maestría) que ofrecen estas instituciones de formación, IES y programas orientados a atender demandas de comunidades indígenas y afrodescendientes.

Para las adecuaciones, los líderes indígenas, aliados y organizaciones han optado por medidas descentralizadas, como por ejemplo: La Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca LEU, tal como lo apunta Rojas, en Mato (2008: 233) viene trabajando con convenios, contratos ya sea entre instituciones o con las localidades., en el caso del Programa de Formación de Maestros Bilingües en la Amazonía Peruana. FORMABIAP, Trapnell, en Mato (2008: 406) señala que el Programa cuenta con apoyo interinstitucional e internacional. Por su parte, Carvalho y Almeida en Mato (2008: 153) se dice que el Núcleo Insikiran Da Universidad de Federal de Roraima UFRR “es una institución pública financiada por el Ministerio de Educación (MEC)” y que se cuenta con el apoyo de las organizaciones indígenas. Asimismo, en relación a las ayudantías, para que los alumnos puedan llevar a cabo sus estudios está conformada, para el caso FORMABIAP, Trapnell, en Mato (2008: 409) señala que se cuenta:

Los alumnos de las especialidades de primaria e inicial que desarrollan procesos de formación regular reciben becas que les permiten cubrir sus gastos de alimentación durante los ciclos escolarizados, algunos

materiales educativos y el 50% de su matrícula. Las becas de los alumnos de la especialidad de educación primaria cubren su hospedaje en la Comunidad Educativa de FORMABIAP en Zungarococha. En el caso de las alumnas de inicial, también cubren sus gastos de transporte a las comunidades donde se desarrollan los ciclos presenciales. Los docentes que participan en el programa de formación en servicio costean todos sus gastos.

Para la LEUC Rojas en Mato (2008: 234) platea que se consideran “becas y estrategias compensatorias para grupos étnicos.”, llama la atención cuando advierte. “En cuanto a la población afrodescendiente, se han dado diversos debates frente a la posibilidad de cupos especiales, pero solo se logró tramitar de manera parcial para la población de la región del Naya en el occidente del departamento.” Lo que señala que “la equidad” está en tela de juicio.

En relación a las transformaciones, en cuanto a la población estudiantil, las tres atienden a docentes en servicio, entre otros que recién se forman como profesores o licenciados, cuentan además con formación continua profesionalización.

La UFRR y FORMABIAP atienden a poblaciones indígenas ubicadas en contextos locales y distantes. La LEUC inicia con población indígena y las circunstancias la llevan al acceso de población diversa indígenas, afrodescendientes y mestizos. Aspecto que se ve inciden otros aspectos como la poca incidencia de acompañamiento de líderes comunitarios en la docencia e investigación y en palabras de Rojas en Mato (2008:234) “el programa se ve alterado por la dinámica transformación de su población de estudiantes”

En lo curricular para FORMABIAP, Trapnell, en Mato (2008: 403) cuenta:

FORMABIAP aprovechó su condición experimental para diseñar un currículo de la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe en un momento en el cual todos los programas de formación docente en EIB trabajaban con adaptaciones del currículo oficial. La propuesta curricular de FORMABIAP introdujo cambios significativos en el perfil del currículo de formación docente, en sus objetivos, en su estructura y en el manejo del tiempo.

Para la UFRR se percibe a través de la lectura de Carvalho Almeida (2008:157) que el currículo “específico y diferenciado” flexible y contextualizado, con énfasis en

la investigación, docencia y gestión. La investigación permea el currículo. Una investigación orientada a la acción transdisciplinar donde se percibe la preponderancia de la investigación acción participante, por lo que problematizan los entornos en función de las necesidades socioculturales y lingüísticas y de allí ejecutan planes de acción conjunta con los comunarios, sabios y líderes locales. Una universidad abierta a la comunidad con el propósito de cumplir con los objetivos trazados fundamentados en el diálogo intercultural e intercientífico romper con “la fragmentación de los conocimientos escolares”, y de” El principio del diálogo social para romper con las viejas ideas que todavía dominan y por medio de la cual tiende a reducir a los actores sociales que ocupan la escena a documentos históricos y una definición de inmutabilidad” (Ídem: 157)

En fin un currículo ajustado a la formación de docentes ubicados en contextos “hartos” de complejidad, por lo que se apunta a: “proporcionar el tiempo de formación para que los profesores indígenas puedan investigar y reflexionar sobre la situación y las condiciones históricas de su comunidad y su gente por lo que a partir de esto podemos contribuir de manera más consciente con el desarrollo de los mismos.” Es necesario hacer notar que a diferencia de las otras dos experiencias la UFRR cuenta con “una política de fortalecimiento de las lenguas indígenas”, (Ídem: 158) según la situación sociolingüística en que se encuentran, en consecuencia la aplicación de planes de inmersión, revaloración lingüística y cultural, así como la atención a profesores que no hablan las lenguas y producir materiales durante el proceso de formación.

En relación a la modalidad la LEUC es a distancia y como señala Rojas (2008:235) “incide en el plan de estudios y en las estrategias metodológicas” por lo que la modalidad se advierte como mixta. En el caso del FORMABIAP, Trapnell, en Mato (2008: 407) dice que es de carácter descentralizado e itinerante con una fase presencial y otras no presenciales; en tanto que la UFRR, Carvalho y Almeida en Mato (2008: 160) cuenta con una modalidad mixta. Presencial asociada con las horas de acompañamiento de docentes y la no presenciales dirigidas a la investigación en cada uno de sus contextos

El acompañamiento y la participación de sabios y “especialistas en el saber tradicional forman parte de la democratización, de los saberes, del diálogo y de la reflexión crítica durante los procesos de acompañamiento e intervención práctica pensada para transformar situaciones de inequidad y vulnerabilidad. Una educación útil y práctica donde a su vez bajo el acompañamiento y la investigación se erradican viejos esquemas y conceptos sobre el indígena, sus modos de vida, legitimando a su vez los saberes ancestrales desde lo académico.

Pensar en la manera como los docentes podrían concretar la interculturalidad conlleva a estas instituciones y programas a la realización de un análisis detallado e investigaciones de diversa índole, especialmente etnográficas y de investigación acción participante desde lo intracultural, como un reposicionamiento político – ciudadano, cognitivo, afectivo, intralingüístico e interlingüístico y socioétnico, que en diversos aspectos es relevante para llenar los vacíos e ir forjando una educación sociointercultural donde se articule lo exógeno con lo endógeno. Un ir haciendo la educación intercultural bilingüe desde las tensiones, adecuaciones y transformaciones que el momento situado y que las circunstancias contextuales demandan hacia una mejor calidad de vida de las poblaciones indígenas o afrodescendientes como sujetos de derecho o ciudadanos del mundo.

En relación a iniciativas de educación intercultural en Guatemala, con relativo éxito está la Asociación Ak Tenamit, con sede en el departamento de Izabal. Esta organización atiende a estudiantes mayas quechíes donde aprenden su idioma materno, el español y también el inglés. Lo importante es que reciben como parte de su currículo la cosmovisión de su pueblo, conociendo y en algunas cosas se rigen por el calendario maya. Tienen el reconocimiento oficial de sus estudios y el apoyo de instituciones nacionales e internacionales. En términos generales se perciben cierta horizontalidad en su desarrollo educativo, en contraposición con algunas otras que son de arriba hacia abajo.

Existen otras experiencias, no obstante las mostradas se muestran como las más relevantes en el contexto americano.

Supervivencia de estas Instituciones

Como Mato (2009: 18) aclara estas Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) fueron:

[...] (1) creadas especialmente para atender las necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior e investigación, de comunidades de pueblos indígenas de América Latina, (2) abiertas a estudiantes de estos pueblos así como a otros grupos sociales, y cuyo currículum (3) incluye saberes, lenguas y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos, propios de más de una tradición cultural (en general la ‘occidental’ y las de uno o más pueblos indígenas). (Numeración y subrayado intencional)

Tres acciones que conllevan a la práctica de un ir haciendo la sociointerculturalidad in situ, enraizada en las cosmovisiones, los territorios, en las filosofías de vida de los pueblos que coexisten en espacios intersociales e interlingües, vistos como espacios de propicios para el ejercicio de la ciudadanía, donde unos y otros toman decisiones políticas, económicas, sociales... y colaboran con otros en su gestión, conducción y evaluación. Espacios inter académicos de aprendizajes para la vida, a largo plazo y permanentes que se van recreando y adecuando a las dinámicas de los momentos históricos situados. Almario (2011) considera que “las mayores posibilidades de éxito de estos nuevos espacios de la diversidad e interculturalidad, dependerá de dos grandes factores sociales, que se soporten en comunidades étnicas activas por una parte y que el resto de la sociedad las respete, proteja y valore por otra.”

En Universidad de San Carlos de Guatemala, Gómez (2011) reporta que cuentan

Con el Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI) en 1992, centro de investigación de la Universidad, cuyo fin es generar conocimientos y dialogo con relación a las formas en que se estructuran las relaciones interétnicas en Guatemala. Sus acciones han sido encaminadas a otorgar becas a estudiantes mayas para realizar estudios de grado y postgrado, de formación en investigación y de apoyo a los estudiantes. En los últimos años también están orientando sus esfuerzos a conocer y debatir sobre los conocimientos locales.

Otro esfuerzo importante es el Instituto Tecnológico Maya de Estudios Superiores (ITMES) avalado por la Universidad de San Carlos, con sede en la finca Chipar, San Juan Chamelco, Alta Verapaz. Desarrollado por el Plan de Acción Forestal Maya y el Instituto de Investigación y Desarrollo Maya desde el año 2004 hasta la fecha. Se imparten las carreras de Ingeniería en Industria alimentaria e ingeniería en Industria del Bosque, tomando en cuenta principios de la cultura maya. Por otro lado, en el año 2008, se crearon los Técnicos en Educación para contextos culturales y en Educación Bilingüe Intercultural.

Asimismo, desde lo institucional se resignifican espacios académicos, se estrechan lazos que vinculan comunidad, organizaciones e instituciones; se articulan con propiedad la docencia, investigación y la extensión como un verdadero servicio o retribución a las comunidades, currículo flexible, diversificado, abierto al ir rehaciéndose en el sentido dinámico de lo que se vaya requiriendo desde lo social comunitario. Mato (2009: 44) señala como muy positivo que en torno a esto “precisamente se va estructurado la oferta educativa”. Integración de saberes y conocimientos generales de los diversos pueblos que forman y/o asisten en los IES actores y/o intelectuales académicos, pedagogías emergentes, modos de recuperar, producir y desarrollar los conocimientos y tecnologías pertinentes, recrear y actualizar la espiritualidad, los saberes, las artes y tecnologías indígenas en franco diálogo e incluso desde la complementariedad como recursos validos hacia la consolidación de una mejor calidad de vida de los pueblos.

Asimismo, reconocer el valor de las lenguas y las culturas de los pueblos étnicos rurales y urbanos marginados. Entendiéndose como respeto a las tradiciones, usos y costumbres de distintas culturas coexistentes en una comunidad, sin la transposición de una cultura sobre la otra y privilegiando el reconocimiento de los valores de los distintos pueblos y grupos sociales.

Es una oportunidad para entrecruzar significaciones en pro de una comprensión que brinda la semiótica de la cultura, en el escuchar, observar o leer el mundo o mundos in situ que se puede corroborar o disentir desde lo escrito en los libros. Por ejemplo: Parafraseando a Argumedo (2007) se cuentan algunos contrastes. Los pueblos indígenas reconocen esta interdependencia entre los recursos biológicos y

culturales, cultura y medio ambiente no pueden ser tratados en forma separada, y no funcionalizarlos y convertirlos en mercancía. El territorio es la base del “buen vivir” y no un mero recurso productivo, todos los elementos de la cosmovisión se mueven e intervenculan de modo interdependiente con ella.

Los sistemas de valores de pueblos indígenas generalmente son colectivos y están fundados en la custodia y administración, a diferencia del concepto de propiedad individual de otras culturas como la de occidente. La propiedad intelectual “inalienable” pasa de generación a generación, Los recursos de la tierra no sólo son bienes consumibles o mercancías. Su promoción y protección dependen de interacciones socio - ecológicas enraizadas en el colectivo.

Aspectos que en franca colaboración indígenas, afrodescendientes y mestizos en las IES no convencionales llegaron a comprender y valorar Entre otras ventajas que garantizan la supervivencia de los IES, cuenta Mato, (2009: 28)

Entre los programas de este tipo existen algunos en los cuales se registra escasa colaboración intercultural y otros en los que la participación de organizaciones y/o comunidades indígenas y/o afrodescendientes es y/o ha sido, significativa, sea en el diseño, en actividades curriculares y/o en su evaluación. En algunos de estos casos se constata además una participación significativa de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión significativa de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos en el currículum. Es importante destacar que muchas de estas experiencias de formación están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo.

Este detalle es muy importante porque de este modo no sólo cabe imputarles una cierta incidencia en las oportunidades de formación de cuadros técnicos y profesionales para esos grupos de población, sino que además van contribuyendo a crear un número creciente de potenciales aspirantes a educación superior (de grado y postgrado) provenientes de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Posición abierta y plural de las IES, que según Mato (2009: 21) contribuye al desarrollo de los pueblos involucrados orientadas a investigar, utilizar en docencia/aprendizaje, desarrollar tecnologías(técnicas, procedimientos y/u otros tipos de prácticas) y aplicarlas *al mejoramiento de la calidad de vida (desarrollo local,*

regional, humano, sostenible, o términos análogos según los vocabularios propios de las comunidades y/o IES participantes en las mismas) de poblaciones humanas los saberes y/u otros tipos de prácticas y recursos culturales propios de comunidades étnicas, locales, o regionales, sean estos relativos a lenguas, ambiente, biodiversidad, vivienda, alimentación, salud, educación, producción piscícola, agrícola y pecuaria, organización social y política, derecho/ juridicidad, manejo de conflictos, historia, artesanía, música, danza, vestido, diseño visual, recreación y/u otros que resulten significativos para las IES y poblaciones en cuestión.

Las alianzas estratégicas y/o colaboraciones interculturales y sociointerculturales. Las primeras con otras instituciones como por ejemplo la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena, en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia; el programa Escuela de Gobierno y Administración Indígena y Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra; y la del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), una coejecución entre el Instituto Superior Pedagógico «Loreto» (ISPL) y la Confederación Nacional Indígena Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDASEP) . El Programa de Salud Indígena conjuntamente con la Organización Regional Indígena de Ucayali, llevaron a cabo un proyecto en colaboración con la ENSAP (Escuela Nacional de Salud Pública) del Ministerio de Salud (MINSA), aplicando una propuesta de currículum intercultural, contando con el apoyo de la agencia de cooperación danesa NORDECO, así como de la Fundación Karen Elise Jensen.

El devenir de las IES y especialmente de las IIES desde su creación, desempeño y desarrollo han ido paulatinamente afrontando retos, concretando poco a poco lo explicitado, haciendo camino entre lo sociointercultural. Como dice Gasche, en Carvalho y Repetto (2011) quien cuestiona la interculturalidad y señala: “no debería

ser entendida mejor como: relaciones intersociales, antes que interculturales: Son las personas portadoras de cultura las que se relacionan”.

En este sentido creo que tanto indígenas como afroamericanos seguirán dando la lucha de mano de los diversos colaboradores sociointerculturales. En mi país los docentes por ejemplo claman por una formación de calidad y poco a poco van ejecutando acciones, tímidas, pero las hay. El problema mayor es la carencia de una base cohesionada y comprometida con tales objetivos. Los líderes en su mayoría generalmente los indígenas ciudadanos, se pliegan a doctrinas, favores y el aprovechar las circunstancias para solventar momentáneamente la forma de vida. Aspecto que también se puede revertir desde el informar, sensibilizar y formar través de todos los medios posibles. Caso expreso es lo que viene haciendo el pueblo Wayúu especialmente en materia de colaboración intercultural y en afincamiento a través de las redes sociales.

¿Cómo lograr la transformación anhelada?

Lo hemos advertido en los procesos de epigénesis y desarrollo de las IIES, se ven inscritas unas u otras en luchas de organizaciones y movimientos tanto de los indígenas, como de los afrodescendientes en pro de hacer valer sus derechos como ciudadanos y exigir una educación que los represente; útil, práctica y que principalmente contemple en todos los ámbitos los elementos interactuantes de su cosmovisión. Hecho que parece circunscrito a lo curricular, pero que no ha trascendido a la gestión. En términos coloquiales y disculpen lo informal” se debe agarrar la sartén por el mango”, pero ¿por qué? Porque son los que manejan el poder económico, de decisión, en algunos contextos el poder religioso y en otros el del uso de una lengua mayoritaria. De allí que en algunos casos de IIES como la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay se recurra a la autogestión compaginado con el subsidio extranjero.

Como se ha advertido, no basta con un reconocimiento de un hecho incuestionable, “la diversidad cultural,” sino el poner atención a las consecuencias de ese vivir juntos en la diversidad, lo que generó y sigue generando conflictos de diversa índole, generalmente entre puntos antagónicos representativos de la cotidianidad de los pueblos: ricos y pobres, blancos y negros, poderosos y subyugados... por lo que se han buscado alternativas entre ellas las educativas conducentes a una educación para la paz que garanticen ese buen vivir juntos. Para no caer en procesos cíclicos de una educación “para” con la intención de incluir, ofrecer educación compensatoria o atender a los “pobrecitos con placebos” que no ha sido otra cosa, que una extensión de los esquemas de homogeneización de los sujetos y de sus dinámicas de interrelación: las palabras clave: Integración a la cultura dominante y el uso de la lengua “nacional”. De allí que percibamos en las experiencias seleccionadas para esta clase 4, alternativas de educación superior pensadas “desde y con los actores involucrados en la sociedad multicultural”.

¿Para qué? En la mayoría de las experiencias las intenciones están claras en los objetivos. Una “educación propia” como reflejo de la vida compartida o contribuir con la formación y desarrollo en todas las áreas con el fin de erradicar la pobreza (caso Colombia) una educación diferente a la del opresor (Ecuador) o mejora de la calidad de vida y fortalecer la identidad de los indígenas (caso Chile) Inclusión y demandas étnicas. Atender las necesidades de educación superior de los pueblos indígenas y de contemplar los saberes culturalmente contextualizados (México), acompañar procesos de desarrollo e identidad y de la prosecución una educación de calidad para los pueblos originarios indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas (Nicaragua). La educación como alternativa para superar el racismo por lo que promueven la democratización de acceso a la educación superior, incluye además políticas afirmativas de empoderamiento para la población afrobrasileña. O e priorizar el fortalecimiento de la organización territorial comunitaria, el autogobierno,

modelo económico comunitario y productivo propio pensando en el desarrollo de las comunidades, priorizando para ello el pensamiento indígena (Bolivia).

Cada una de una manera u otra constituyen de por sí proyectos educativos descolonizados. Propuestas socioeducativas y políticas que cuestionan lo tradicional y que no sólo proponen, sino que van progresivamente recreándose y ofreciendo en esa medida otras formas de concebir escuelas, método pedagógicas, enfoques y planteamientos teóricos desde el aprender en colectivo (comunidades de aprendizaje) conocerse, investigarse, comprenderse y redefinirse desde lo intra a lo inter.

Una educación de por sí contestataria desde el hacer, “apropiada” para contribuir a transformar esas relaciones de dominación en relaciones sociointerculturales e intercientíficas, un redefinir el orden o hegemonía epistémica.

Acá reitero mi posición de suscribirme al termino “sociointercultural” Guerra (2006: 500. Numeral 17)

La sociointerculturalidad está manifiesta en una sociedad cuando se trata de un hecho multicultural. En una sociedad nacional predeterminada es bastante común la presencia de varias expresiones culturales claramente diferenciadas. *Al proceso de comunicación, con todos los fenómenos de absorción o de modificación que se supongan entre si se le conoce como un hecho sociointercultural* (Resaltado propio)

Indiscutiblemente, que lo sociointercultural está ligado a lo epistémico o como alguien en el Foro propuso (Armando o Ernesto, no recuerdo) una interculturalidad epistémica o un redefinir el conocimiento y la distinción de “ciencia” desde la producción de saberes, tecnologías, como producto de lógicas distintas, donde además suelen crearse a partir de allí nuevos conocimientos. (Léanse en la Declaración de Belo Horizonte 2009 numeral 9).

La lucha mayor, (percibiendo los obstáculos) está en el poder que da la gestión y el manejo de los recursos económicos. En el primero, las acciones se traducen en trabas burocráticas de diversa índole, no obstante, desde las IIES y organizaciones se están formando líderes en ese sentido e incluso lo vemos como cursos de formación.

Lo más importante, para mí es que se mantienen claros los argumentos y posicionamientos de los porqués por ejemplo en lo curricular, “debe ser así “ajustado al pensamiento y filosofía de vida de los pueblos” y en el segundo, las “cadenas” que se van librando con alternativas de autogestión o cooperación o con exigencias desde los movimientos indígenas o afrodescendientes.

Otro aspecto importante es la difusión, lo he visualizado en sendas páginas de cada pueblo indígena colombiano, de institutos como el PROEIBAndes.

La difusión es un medio intercultural por excelencia, no sólo para mostrarse, sino como voz colectiva de pueblos y organizaciones. De allí que la iniciativa del Observatorio, de los proyectos y el foro es un bien social colectivamente conquistado como producto de discusiones en diversos congresos, como por ejemplo la Declaración de Belo Horizonte (2009) o las Recomendaciones de los Participantes del *Taller Regional Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina* (2009)

En resumen, en este apartado he descrito brevemente las experiencias sobre Educación Superior Intercultural, algunas producto de luchas y manifestaciones sociales por la exigencia del ejercicio de los derechos consagrados en las leyes internacionales, refrendadas en cada una de las cartas magnas de cada país en América Latina y el Caribe, lo que ha generado quiebres y progresivos cambios de paradigmas en lo que a educación superior intercultural se refiere.

Las diversas IIES analizadas se visualizan en su mayoría como comunitarias en búsqueda de la ansiada autonomía. La desconfianza por quienes gerencian desde los Estados nacionales ha hecho que algunas universidades se muestren como disidentes y aborden la diversificación de carreras, el currículo, la formación, gestión y demás aspectos de la vida universitaria desde su filosofía de vida. Aspecto, además avalado por las leyes internacionales como la OIT.

Para ellas, en su mayoría lo explicitado no tiene sentido sin el ejercicio, las transformaciones, tampoco si no son el reflejo de cotidianidad de los sujetos involucrados. La universidad indígena no es un claustro, es una institución anclada en un territorio, cuyos retos y desafíos consiste en construir en ese proyecto – proceso de vida futura donde “figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.” Ideas coincidentes con la (UNESCO, 2009: 1).

En Venezuela no se ha concretado aún ningún IIES. Recientemente ha sido aprobada la Universidad Indígena de Venezuela, (UIV) de carácter eminentemente interétnico. A su vez, la UPEL cuenta con un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Éstas constituyen ricas experiencias que se abordaran a continuación. Por otro lado, existen diversas experiencias pedagógicas en educación superior intercultural en Venezuela que vale la pena compartir y analizar. Seguidamente, haré alusión a alguna de ellas.

Experiencias Pedagógicas en Educación Superior Intercultural desde la Mirada Venezolana

Siguiendo las divagaciones, disonancias y apuesta en el reflexionar colectivo a propósito de las lecturas de Gasché y otros (2008) queda claro que la crisis paradigmática como característica de un mundo en constante cambio y adecuaciones, así como el reconocer que las respuestas teóricas y prácticas que se han dado al problema de la diversidad cultural y atención a los pueblos más vulnerables está en proceso de construcción, apostando por un emerger constructivo y crítico desde cada contexto en razón de sus particularidades y diferencias, realizaré este ensayo desde mi experiencia en el contexto venezolano.

Estoy convencida que para apostar por la construcción de experiencias pedagógicas en cualquier nivel y modalidad los actores involucrados no sólo tienen que informarse, sino formarse continuamente en el ir repensando y haciendo colectivamente la educación, que no sólo demanda la sociedad actual, sino que requieren las sociedades más pobres y generalmente olvidadas y relegadas de lo que se concibe como una “educación de calidad.” Muchos líderes ya dejaron de lado el esperar por el “papá” Estado solucionador de problemas o de las miradas compasivas con paliativos compensatorios de carácter transitorio, que sumía a los individuos en estados de más subyugación, sumisión, desesperanza y desconfianza por “los de afuera”, para tomar las riendas de sus destinos desde abajo, con la anuencia que les da, ya sean las retóricas legales o el sentido común como forma de sobrevivencia en búsqueda de un buen vivir. De modo de ir enfrentando necesidades, intereses y expectativas y sobre todo de seguir siendo aquél que se refleja en los otros “hermanos” ya sea por la lengua, modos de pensar, actuar, sentir... o como dicen muchos padres el pensar en un mundo mejor para las generaciones futuras.

Consecuentemente en diversos trabajos presentados como fruto de convivencias ocasionales con los pumé, estos declaran reiteradamente la necesidad de participar en planes y proyectos para revertir el desplazamiento lingüístico y cultural, sin que ello implique el sumirse más en estados de inequidad que da la extrema pobreza y sus consecuencias, aunado por el desprecio de los otros, traducido no sólo en lo tácito, en gestos o evasivas, sino en acciones más directas contrarias a lo retórico – construido. Ambivalencias en el término gaschetiano de contradicciones entre lo explicitado y lo tácito.

Las dimensiones macro y las micro son entramados que afectan y son afectadas por las actuaciones de los sujetos como agentes socioculturales y políticos, desde los contextos interétnicos, interlingüísticos, organizacionales o desde cualquier ambiente de la pirámide donde se forjan las decisiones explicitadas hacia los de abajo.

Las experiencias de carácter organizacional, administrativo y pedagógicas revelan aún tensiones. El meollo está en la esencia de lo “anti intercultural,” *carencia de diálogos horizontales*. Desde lo político en cada punto equidistante nadie da tregua (Para algunos contextos). “Los de arriba” disponen inconsultamente, sin conocer, comprender y menos mediar entre racionalidades distintas, “los de abajo” (algunos con cargas de resentimiento que oscurece los raciocinios) reproducen actitudes del opresor cerrándose al interior organizacional – comunal. En tanto que otros buscan caminos de negociación, mediación, conciliación como intermediarios: UNESCO, UNICEF...

A dios gracias, en el proceso tantos unos como otros han emprendido caminos hacia un mejor y buen vivir. Algunas experiencias reflejan que falta formación y en muchos casos el tener la humildad de aceptar la colaboración de los otros.

En el caso venezolano, luego del reconocimiento explicitado en nuestra carta política (1999) se operaron cambios de actitud positiva en las comunidades y pueblos indígenas, así como también otras, no tan positivas producto del manipuleo, y la desinformación, por lo que algunos comunarios y docentes, alumnos de mi universidad obstaculizaban clases y proyectos comunitarios al rechazar la colaboración de aliados lingüistas, antropólogos o cualquier otro técnico – especialista, para querer planificar, y llevar a cabo solos sus proyectos y demás tareas académica – comunitarias. He ahí una réplica de las afectaciones desde lo macro a lo micro. No obstante, entre lo positivo el grueso de la población (léase Ramírez, 1998 – 2010) declara que quieren involucrarse en proyectos diversos inscritos en planes de formación permanente, generalmente como parte de las asignaturas del plan de estudio del programa o como planes de formación en convenio con las gobernaciones de los estados donde el programa EIB tiene centros de atención.

En otros contextos y universidades otros colaboradores desde sus centros de investigación o en convenios con organizaciones locales e internacionales se han dado a la tarea de innovar, en el sentido que maneja De la Torre (1998: 18 – 19)

Es la conceptualización de una serie de cambios específicos, que pueden tener lugar en cualquier ámbito de la actividad humana, con el propósito de difundirse o consolidarse. Se trata, por lo tanto de un nuevo lenguaje sobre la realidad y sus modificaciones... en lo educativo es un proceso que permite actualizar el funcionamiento de la institución o del currículo sin alterar su estructura y finalidades... el proceso innovador ha de ser abierto, flexible, diversificado y adaptativo.

A pesar de las innovaciones y cambios, términos que remiten a transformaciones que se requieren “ya”, y que conjugan y afectan a todos los sectores de la actividad humana: prácticas y relaciones sociales, comunales, laborales, religiosas, es decir, lo microestructural, pero que llegan a afectar en muchos aspectos a lo macroestructural. Motivo por lo que no concuerdo plenamente con de la Torre en la cita anterior al señalar “sin alterar su estructura y finalidades.” Porque cuando se llevan a cabo diagnósticos con el propósito de intervenir (con compromisos mancomunados) para llevar a cabo innovaciones socio - educativas con miras a transformar, generalmente acarrear, sino cambios profundos y permanentes al menos se sugieren propuestas de adaptación y cambio en lo curricular e incluso organizacional, para que estos se vayan recreando, adaptándose y modificándose con la aplicabilidad de las innovaciones en tiempos y espacios diversos.

Entre las experiencias remitiré algunas. (1) “*Aquí está nuestra palabra*”. En el caso de revitalización lingüística – cultural de la lengua Añú, Álvarez (2007: 13) aclara:

En esta lengua ha cesado la transmisión intergeneracional... estamos en presencia de una lengua que si bien todavía no está extinta o muerta, al menos está moribunda. Usando las palabras de Hinton (2001^a) el año es una lengua que está prácticamente dormida.

En el caso que les remito, es una experiencia pedagógica innovadora que requiere de la asistencia y acompañamiento de un experto, así como de la solicitud, anuencia y compromiso de los comunarios, descendientes interesados no sólo en participar, sino de perpetuar las acciones y comprometerse a usar y a expandir los usos del aña a diversos ámbitos y situaciones.

Revisando de nuevo el texto a propósito de este ensayo observo que desde lo metodológico Álvarez recurrió al modelo gascheano “morfosintáctico cultural” conjuga formas diversas de la cultura con aspectos funcionales de los comportamientos y prácticas sociales de los aña a partir de diálogos interactivos. En palabras del lingüista:

Los diálogos han sido creados para cubrir situaciones comunicacionales básicas dentro del ámbito aña. Obviamente que los mismos no pueden cubrir todos los aspectos de la existencia humana, pero los que se proponen pueden servir para iniciar la recuperación de la antigua lengua paraujana. (pp.27 – 28).

(2) *Los pumé y Hiwi a través de la historia oral.* Durante los períodos académicos (2008 II y 2009. I) aproveche las cátedras de literatura indígena y materiales educativos para la EIB para ejecutar Proyectos Integrales Comunitarios (PEI) con planes de acción a propósito de diagnosis iniciales, llevado a cabo el semestre anterior en la cátedra Teoría y práctica de la EIB en las comunidades pumé “Piedra Azul” y en la comunidad Hiwi “Caño La Guardia”

Los alumnos recuperaron desde la voz de los comunarios: cantos, mitos, sortilegios y leyendas pumé. Así como aspectos relativos a las normas sociales de cada pueblo, a las pautas de crianza de cada uno de ellos, así como aspectos relativos a ejes temáticos como: ¿Quiénes somos?; ¿De dónde venimos?; ¿Qué esperamos a futuro? ,Y otros relativos a: “Los pumé y hiwi y su trilogía como indios, llaneros y campesinos,” además, de cuadernillos donde muestran las diversas actividades y faenas cotidianas de cada uno de los pueblos; El indígena pumé entre el hato y las prácticas comunales propias; los hiwi entre la zafra de cebolla y el sentido de

sobrevivencia desde las comunidades; los indígenas del campo y la ciudad; mostrando el vivir comunal;. el tōhé, canto terapéutico religioso ;apreciación desde la visión pumé.

Trabajos que previo análisis contribuyeron posteriormente a la elaboración de cuadernillos artesanales para ser adaptados, de modo que los maestros pudiesen emplearlos como guías didáctico – formativas en las escuelas EIB.

(3) *Las guías pedagógicas de diversos pueblos como el Ye'kwana, Warao, Kari'ña entre otras.* Las mismas fueron resultado de diagnósticos y propuestas iniciales para ejecutar entre los años (1998 – 2008) auspiciadas desde el Ministerio de Educación, la hoy extinta Dirección de Asuntos Indígenas, la UNICEF y las gobernaciones donde están ubicados los pueblos indígenas a los que se hace referencia.

Las guías se desarrollaron de manera mancomunada entre “conocedores” comunarios, sabios, líderes, maestros, niños y niñas. Debido a lo importante para lo tratado en el módulo VII reescribiré alguna de las palabras de Croes en las páginas preliminares en la guía Ye'kwana (2000: 15 – 16) quien declara:

En la elaboración de esta guía, tanto en los trabajos de grupo como en los encuentros sectoriales o en la asamblea étnica, se trató de poner en práctica los principios de simetría y de reciprocidad que permiten un buen “juego intercultural” dado que son condiciones indispensables para su viabilidad positiva.

Se sabe que el principio de reciprocidad es fundamental en las culturas indígenas, al igual que el principio normativo que se puede sintetizar en “respetar y compartir”: fundamento de las éticas de esas culturas... y en las otras.

El solo respeto a las diferencias no es suficiente: Puede propiciar el mero interés estético o degenerar en indiferencia. En nuestros encuentros, experimentamos todos como la interculturalidad se desarrolla “en los cruces de los caminos, de las miradas y de las palabras” , y en el compartir...entre iguales aunque diferentes...se experimento el “valor del cara a cara”... se cruzaron además el “tú al yo” y “nosotros todos” inclusive que funda la comunidad (sin refugiarse en el “solo nosotros mismos” excluyente del otro.

Estos encuentros verdaderamente humanos, tanto entre representantes de las dos culturas como de integrantes de una (como entre docentes y ancianos) aportan a cada uno y a todos en “el reconocimiento de su ser y la confirmación de su valor”

Cada quien vive ingenuamente su cultura y se identifica espontáneamente en ella, corriendo el riesgo de ser etnocentrista. Al cruzarse armoniosamente varias culturas, uno puede ver la imagen de su cultura en el espejo de la otra, lo que constituye una experiencia emocionalmente fuerte que puede adquirir un carácter fundacional para un docente intercultural bilingüe: pudimos averiguar que así pasa.

Así que pudimos comprobar lo acertado que es ese proverbio africano: No se puede decir “Yo te conozco”

Esta guía Pedagógica Intercultural abre caminos nuevos e inicia una historia nueva para el pueblo dhe ‘cwana / Yekwana al asumir el reto de una interculturalidad positiva y creativa. Tal reto supone la superación de lo que se llama la “antropología del descubrimiento unilateral” (yo te conozco) en vista al desarrollo de una “antropología recíproca del encuentro (nosotros nos conocemos) basada en la razón poética” “quien tiene una “universalidad que no excluye el conocimiento analítico sino que lo incluye....

Las guías pedagógicas contemplan una metodología de trabajo colectivo, para ello se realizaron talleres previos con los docentes y demás comunarios acompañados por los técnicos, antropólogos adscritos al Ministerio de Educación, Dirección de Asuntos Indígenas. Con la visión del pueblo indígena, se trató de reflexionar sobre los temas de dignidad identitaria de los pueblos y la interculturalidad. Entre los temas cuentan: construcción de la vivienda, el conuco, el arte, origen del mundo, cacería y pesca, juegos, enseñanza y elaboración de utensilios, organización del trabajo, matrimonio, medios de transporte, normas sociales para hombres y mujeres, geografía, entre otras.

Los docentes indígenas y mestizos adscritos a la EIB reconocen la importancia de las “guías pedagógicas” como documento representativo de los logros entre los líderes comunitarios y las organizaciones indígenas y la UNICEF. Documento de gran importancia implementado no sólo con éxito, sino con sumo orgullo, pues la misma, implicó un trabajo mancomunado entre diversos actores sociales, el compromiso de ancianos, docentes y miembros de la comunidad, largas tareas de discusión y reflexión, la identificación de referentes culturales y la reconstrucción de la memoria colectiva y de experiencias históricas interrelacionadas con el resto de la

sociedad nacional. Además, de reafirmar el modelo educativo indígena, afianzando los conocimientos culturales e indígenas. En definitiva, uno de los pocos materiales que responde como alternativa para una educación de calidad y digna en EIB. Dicha construcción, según Croes, en la presentación de la Guía Yekwana (2002: 13) indica que permitió

Fundamentar el replanteamiento del proyecto educativo del pueblo yekwana desde sus propias historias, reflexiones, anhelos, estrechando relaciones entre las familias y comunidades, expresado esto en la necesidad de delinear una escuela nueva, dinámica y llena de lo más íntimo de este pueblo.

Estas son sólo unas minúsculas referencias, en mi país abundan experiencias, unas mejor posiblemente que otras, lo importante es que los maestros y comunarios buscan vías alternas de formación para ir haciendo (a lo mejor no una mejor interculturalidad) pero si una mejor educación para sus hijos y pueblos. Un ir haciendo, apostado en contextos e instituciones EIB y comunidades aledañas a éstas

La Universidad Indígena de Venezuela (UIV): Un proyecto – proceso de IIES

“En reuniones internacionales, en la conversación cotidiana con sectores más o menos comprometidos de la sociedad venezolana, igualmente al platicar con los indígenas, lo que más se escucha es su asombro ante la gran proximidad que ostenta la Universidad Indígena a las culturas originarias vistas en todas sus dimensiones y el tiempo tan largo que ha podido y sabido mantenerse frente a las adversidades, la incomprensión oficial y, ante todo, la falta de reconocimiento y presupuesto.”

Esteban Mosonyi (2013) Rector UIV

La universidad comienza sus actividades en el año 2001 bajo la denominación de “Escuela Universitaria Indígena de Lenguas”. No obstante, en el año 2004 se registra legalmente con el título de Universidad Indígena de Venezuela (UIV). Ésta está ubicada en el eje carretero Ciudad Bolívar-Caicara del Orinoco, específicamente

en el kilómetro N° 800, Municipio Sucre, Caño Tauca, Estado Bolívar, Venezuela. (Véase anexo F) Originalmente nace como una iniciativa no gubernamental de la Fundación Causa Amerindia Kiwxi (CAK).²⁰

La UIV surgió en 2001, impulsada por Causa Amerindia Kiwxi. La universidad está situada en la sabana del Estado Bolívar y consta de varias zonas para el estudio que incluyen un aula informática con internet y desarrollo de actividades: silvicultura, lombricultura, carpintería, artesanía, demostraciones culturales, así como de diversas pequeñas aldeas donde se alojan estudiantes y profesores

En relación a la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca²¹, antigua UIV en paralelo a otra fundada en el estado Amazonas. Se sabe que es un proyecto en proceso, llevado a cabo inicialmente por un jesuita vasco conocido como el Hermano Korta, acompañado por con un puñado de jóvenes pertenecientes a 11 pueblos: Ye'kwana, Pemón, Warao, Huottöjä, Jivi, Pumé, Kuiva y E'ñepa.

Esta universidad ha sido aprobada el 24/12/2010 y reconocida por el Estado Venezolano con el Decreto de creación N.8.631, del 29 de noviembre de 2011. Según González (2012) “La Universidad, registrada formalmente en el año 2004 tras un proceso de reflexión que arranca en 1999, va gestándose en simbiosis con las comunidades.” Actualmente funciona con apoyo del Estado “A través de la renovación del convenio de colaboración económica suscrito en el año 2008 con la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (Fundayacucho) quien seguirá subsidiando los proyectos de formación socioproductiva.”

En el presente la Universidad Indígena constituye un centro de enseñanza independiente cuya finalidad es la formación de educadores y líderes indígenas, quienes, junto con las comunidades a las cuales pertenecen, participarán activamente en la revitalización de su identidad cultural y lingüística. Todo ello enmarcado en procesos de organización política que viabilicen el desarrollo de proyectos de carácter productivo y social.

²⁰ Causa Amerindia fue creada en 1991 por la Compañía de Jesús, Provincia Venezuela, con el nombre de Secretariado Causa Amerindia. Más tarde, en 1996, este secretariado se transformó en fundación con autonomía y personalidad jurídica propia.

²¹ Así fue presentada en la “Propuesta presentada ante el Consejo Nacional de Universidades” en el marco de la Misión Alma Mater. Léase en Informe Ejecutivo (2010)

Actualmente cuenta con un cuerpo docente, además de compartir tal labor con los intelectuales indígenas: sabios, chamanes y ancianos de los pueblos indígenas a los que pertenecen, estos son quienes los asesoran, contando para ello con un espacio dentro de la institución.

Los alumnos hasta ahora provienen de los estados Apure, Bolívar y Amazonas, Para el año 2010 cursaban sus estudios 75 alumnos, siete de ese grupo fueron mujeres. Inicialmente sólo ingresaban hombres aunque ahora se han incorporado progresivamente las mujeres.

Las instalaciones serán, según el Informe Ejecutivo (2010) Las aldeas Estudiantiles, las áreas demostrativas de producción sustentable, infocentros, módulos de aulas, biblioteca, churuata ateneo, talleres de carpintería, de cerámica, las aldeas de profesores y voluntarios, el bosque de galería, tendido eléctrico.

Proyecto de Nuevas Instalaciones



Gráfico 2. Foto panorámica de la maqueta para la UIV. Elaborado con datos tomados del Informe Ejecutivo (2010)



Gráfico 3. Foto en acercamiento de la maqueta para la UIV. Elaborado con datos tomados del Informe Ejecutivo. (2010)

La universidad funciona hasta ahora por autogestión, a través de la venta de los rubros producidos con la práctica de cultivos y cría de animales. Sin embargo, se ha recibido colaboración puntual de la Gobernación del estado Bolívar y la Corporación Venezolana de Guayana (CVG). Además algunos alumnos yekwana costean sus estudios con ayudantías proporcionada por la Gobernación del estado Amazonas.

Entre los requisitos generales cuentan:

- Edad mínima de 18 años.
- Conocimiento del idioma materno, incluyendo su dominio oral y escrito.
- Sentirse identificado con su cultura.
- Entre los documentos necesarios para formalizar la inscripción se pide la certificación emitida por las autoridades comunales a la cual pertenece el indígena.

I Etapa. De adaptación

El estudiante nuevo ingreso vive un proceso de adaptación previa donde se familiariza con la dinámica de la universidad. En esta etapa inicial de tres semanas el estudiante redacta una biografía personal y se ejercita en las actividades educativas con sus tutores respectivos.

La fase de nivelación comprende dos cursos: el introductorio y el preparatorio. En el primero participan aquellos jóvenes que no tienen suficiente dominio oral y escrito del español, dependiendo del desempeño del aspirante, al cabo de uno o dos semestres será promovido al curso preparatorio, en él se ubican a los estudiantes que todavía no son competentes para ser alumnos regulares, debido básicamente, a una formación académica deficiente.

II Etapa. Sistema organizativo del currículo

Esta etapa consta de dos niveles. El primer nivel abarca cuatro semestres con una carga horaria de 1.440 horas cada uno. Todos estos semestres consisten en cuatro meses de clases presenciales y dos meses continuos de trabajo de campo en la comunidad respectiva. En ésta última se elaboran un informe que sirve de instrumento evaluativo del referido semestre. Para promover al segundo nivel se celebra un Consejo de Profesores, estos determinan si el alumno cuenta con los créditos y desempeño exigidos. Diariamente se comparte con los comunarios sobre planificación con el objetivo de definir los parámetros que permitan analizar y evaluar aspectos tales como: identidad, responsabilidad, convivencia, libertad solidaridad, creatividad, legitimidad académica de los saberes y técnicas indígenas, la comunidad como un centro de aprendizaje, el valor de la madre – naturaleza, entre otros.

El segundo nivel también comprende cuatro semestres con el mismo esquema organizativo anterior de cuatro meses presenciales y dos meses de trabajo práctico. La diferencia estriba en que en el nivel anterior es que a partir del 7mo semestre se deben

diseñar proyectos que pueden ser desarrollados tanto dentro de la institución como en las comunidades, además de elaborar un texto de lectura bilingüe español – lengua ancestral sobre temas de interés para los comunarios en general.

III Etapa. Trabajo final.

Consiste en la elaboración de una investigación que no debe extenderse más de un año. En ese año también desempeña labores como docente. El trabajo debe estar ubicado como una investigación aplicada en los distintos ámbitos relativos a la cultura y educación propia, así como de proyectos generales ubicados en áreas como: etnodesarrollo, agroecología y la organización comunitaria. Entre los campos sugieren la etnobotánica, la etnomedicina, la antropolingüística, la agricultura, el arte, el derecho indígena, entre otros. Uno de sus participantes del pueblo warao expresa “los dos restantes acuden a sus comunidades, donde realizan un trabajo de campo sobre el tema que han escogido para su tesis. “La investigación es con los sabios porque nosotros no tenemos experiencia del pasado. Estamos aprovechando su saber antes de que desaparezcan”.

Por su parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) plantea “hacer más pertinente la labor de cada una de las instituciones de educación universitaria y en el caso de la UIV tiene, sin duda, que expresar la diversidad, vocaciones productivas, tradiciones de todas las etnias que existen en el territorio nacional”.

IV Etapa. Consolidación de los nuevos educadores indígenas

Una vez terminado la tesis el estudiante contactará al pueblo indígena respectivo para que éste determine en que comunidad deberá exponerlo oralmente. Cumplido ese requisito, los sabios, chamanes y ancianos u otra autoridad representativa le otorgarán una certificación que lo registra como educador indígena en la mención correspondiente. Vale resaltar que la modalidad de celebración de ese

acto responderá siempre a formas culturales propias, escogidas por el pueblo indígena.

Los egresados de la UIV serán los responsables de promover cambios y proponer iniciativas de realización colectiva en sus pueblos. Los conocimientos adquiridos en el proceso de formación les servirán de base para formular proyectos mancomunados con los comunarios, con la finalidad de alcanzar una autonomía económica sustentable que se traduzca en el mejoramiento de la calidad de vida para sus pueblos.

Entre los objetivos destacan: Formar a miembros de las diferentes comunidades para que en el futuro tenga las capacidades suficientes para desempeñarse como líderes de sus respectivas comunidades. Entre otros el énfasis está en: la participación de las comunidades y pueblos indígenas en las decisiones y proyectos institucionales, se considera una universidad abierta a la comunidad, la formación continua, la gestión, la pertinencia investigativa de carácter social – productiva, las relaciones interinstitucionales e inter-étnicas, en la creación de las condiciones de estudio, trabajo y vida, con énfasis en la alimentación y la atención médica de la comunidad universitaria.

La misión de la UIV se sintetiza en el Informe ejecutivo de la UIV (2010) como:

Ser una universidad de vanguardia en la formación de las nuevas generaciones amerindias, dotándolas con la fortaleza y capacidades necesarias para mantener el pensamiento indígena y promover la forma de vida comunitaria caracterizada por los valores característicos de su particular cosmovisión.

Ésta se resume en formación integral, creación de espacios para la investigación y la promoción y divulgación de los elementos de la interculturalidad priorizando en primera instancia lo propio y lo interétnico.

Visión general que orientan la UIV se orienta a: (a) Focaliza la atención a la *educación para indígenas*, en vez de educación indígena. (b) Entre sus proyectos de revitalización y desarrollo está la *producción y registro permanente del conocimiento*

indígena. (c) Prioriza *la pedagogía indígena.* (d) Descolonizar la educación indígena. (e) Propiciar la autogestión, autodeterminación, apropiación de las leyes.

La UIV según el profesor Anñelito Hernández Pacheco, actual coordinador de la universidad, “en esta nueva etapa del acuerdo se trabajará en proyectos de piscicultura, domesticación de búfalos, agricultura, ganadería y desarrollo de conucos, que permitan consolidar la sostenibilidad de la universidad y de las comunidades indígenas que hacen vida en ella.”. Asimismo señala que “la búsqueda de la unión en función de fortalecer la lucha más allá de la resistencia, por la reconquista del territorio y la afirmación de la cultura ancestral.”

Es un proyecto – proceso que recién están adecuando a lo que es un instituto de educación superior. Según lo leído comienza desde una visión interétnica. Desde el MPPEU, citado por González (2012) señalan que:

Se continúa analizando el Decreto presidencial de creación de la UIV para su ampliación. Asimismo, como parte de la agenda de trabajo, recibió varias propuestas de criterios y mecanismos para la selección del personal que formaría parte las secretarías ejecutivas de cada subcomité territorial, y estudia la incorporación del Viceministro de Políticas Estudiantiles en la designación de las y los servidores públicos que forman parte de estos subcomités.

El currículo de la UIV se construye en torno a estos tres ejes principales:

Eje Cultural. Historia de los pueblos, Pedagogía y reproducción cultural, Organización social y normatividad comunitaria, Cosmovisión y espiritualidad indígena, Idioma y literatura, Expresión artística, Etnobotánica, Etnomedicina, Sistemas de producción y tecnología autóctona.

Eje de la Concientización. Historia de América, Venezuela y de los pueblos amerindios, Historia y geografía universal, Nociones de Estado y política, Derecho positivo nacional e internacional, Ecología y deterioro ambiental, Economía y recursos naturales, Diversidad intercultural y relaciones interculturales, Expresión oral y escrita en español.

Eje Productivo, Agricultura, Apicultura, Piscicultura, Cría de animales para la producción de alimentos, Cría y domesticación del búfalo como animal de carga y tiro, Producción en vivero, Lombricultura, Aprovechamiento productivo de la sabana, Modelos de autogestión, Elementos de administración".Asimismo, cuentan con cursos y talleres útiles para la formación integral, como fotografía, video, radiodifusión, internet, etc.

El contenido temático está compuesto por las siguientes asignaturas:

Derecho indígena. El educando identificará sus derechos y sistemas normativos internos a través de un proceso de concientización. Estudiará el derecho indígena en el contexto del Estado venezolano e internacional, conocerá y creará los principales instrumentos para su promoción y defensa.

Historia indígena. Los alumnos recaudarán información referente a la historia de su propia etnia, haciendo uso de fuentes documentales e historiográficas legítimas. Realizarán análisis históricos que les posibiliten comprender y superar sus circunstancias actuales.

Economía indígena propia. Exige la recopilación y descripción de prácticas económicas ancestrales y los principios bajo los cuales se fundamentan. Con énfasis en dichas prácticas junto a los conocimientos de la cultura occidental y criolla actuales– diseñarán y aplicarán modelos económicos de carácter sustentable tanto en lo ambiental como en lo social.

Idiomas. El bilingüismo constituye el instrumento fundamental de las relaciones verdaderamente interculturales; por lo tanto, se aspira a que el estudiante adquiera, desarrolle y potencie sus destrezas comunicativas en idioma indígena y en español.

Arte indígena. Implica el registro y la puesta en escena de las distintas expresiones artísticas de las comunidades; es decir, literatura oral, cerámica, pintura, arquitectura, música, danzas, deportes y juegos, entre otros.

Etnografía. El educando estará capacitado para realizar descripciones minuciosas de los diferentes pueblos que le ayuden a distinguir y comprender su especificidad socio-cultural y la naturaleza pluriétnica y pluricultural de la sociedad venezolana y del mismo mundo indígena.

Problemas. Entre los estos, Mosonyi en Mato (2008), sostiene:

Figuran la propia novedad y originalidad de la experiencia, lo mínimo del financiamiento hasta ahora difícil de subsanar, la serie de cambios y ajustes que la dinámica de esta importante propuesta ha traído consigo. También habría que mencionar el carácter novedoso que reviste para los cursantes indígenas la enseñanza superior como tal, con sus variadas exigencias a veces demasiado formalizadas.

Entre otros se pueden inferir:

- Determinar el funcionamiento tanto en lo organizacional, teórico, metodológico y práctico.

- Explicar la participación indígena de las comunidades, los docentes y los estudiantes, así como del asesoramiento de expertos foráneos.

- Analizar la actitud de cooperación solidaria con los otros, propios o no. Mosonyi en Mato (2008) aclara: “ya que hasta la fecha ha habido, tal vez involuntariamente, un encierro local y temático que a la larga podría conducir a cierto aislamiento”.

- Ampliar y diversificar la oferta a otras carreras de estudios superiores que permitan la movilidad dentro y fuera del país, además de ser reconocidos como verdaderos profesionales en los ámbitos laborales que les corresponden.

- Aclarar a quien corresponderá la otorgación de recursos, el financiamiento de proyectos y servicios sociales para la población general de la UIV

Mosonyi en Mato (2008) consideran:

Ha sido, de todos modos, una verdadera proeza el que los pueblos indígenas se hayan reorganizado y recuperado de alguna manera,

atendiendo al llamado de la Constitución de 1999, las primeras iniciativas gubernamentales y presidenciales que marcaron la vuelta del milenio, y todo el ambiente político e intelectual que se respira en el mundo con el reconocimiento creciente de la diversidad y el nuevo estatus otorgado a las poblaciones indígenas.

Como advertimos en diversas lecturas sobre la UIV, se puede decir que es un proyecto en proceso que constituye una ganancia para todos, especialmente para los pueblos indígenas de mi país.

La Formación del Docente Indígena: Una Experiencia desde la UPEL- IPR El Mácaro

“Llegar al Mácaro es disfrutar de la placidez de las grandes sombras y solera de sus árboles. Hace calor pero entre las ramas los pájaros hacen caso omiso a la temperatura. Todo es sosiego en la casa solariega. El Mácaro, templo viviente de sabiduría ciudadana y crisol que formó conductas y actitudes para compartir con el campesino y/o indígena una educación útil y con sentido ambiental, más humana y fructífera para todos”

Baquero (1988:35).



Gráfico 4. Patio Central del IPR “El Mácaro”

Génesis del PEIB / IPRM

El Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” (IPRM) tiene su génesis en la otrora Escuela Normal “El Mácaro” creada el 14 de agosto de 1938, la cual graduaba maestros en educación primaria rural, siendo así hasta 1953, en 1959 renace como Centro de Capacitación Docente, posteriormente fue elevado a la categoría de instituto con mayor recurso presupuestario. El Programa EIB de este Instituto inicio en 1978. (Resolución N° 14 del 31-01-74), con un plan de estudio de 22 asignaturas, con la visión, para ese entonces de formar bachilleres docentes en EIB. Luego, con la propuesta curricular de 1989 la visión pasa a ser la de formar profesores en la especialidad de EIB.²² 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. Dicha comisión quedó constituida por tres docentes de este Instituto: Lic. Adrián Gutiérrez Guape; el Sociólogo, Pablo Mercado y; la profesora Marcela Magro. Como primer Coordinador del Programa fue designado, el Lic. Adrián Gutiérrez Guape desde 1989 hasta 1994 cuando solicita su jubilación.

No obstante, aunque la UPEL fue creada en 1983 como un homenaje a la memoria del Libertador Simón Bolívar en el Bicentenario de su nacimiento, sólo a finales de los ochenta²³ el IPRM pasa a ser parte del conglomerado de institutos que

²² Producto de este trabajo, desde 1989 hasta la actualidad, en el IPRM / PEIB se han formado docentes representantes de los pueblos: Kariña, Pemón, Wayuu, Yucpa, Barí, Añú, Jivi, Piaroa, Yekuana, Bare, Kurripaco, Baniva, Yeral, Puinave, Yannomami, 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 ese personal, de acuerdo a las exigencias del Artículo 78 de la Ley Orgánica de Educación de 1980. Vale la pena destacar que la atención de estos estudiantes se concreta en ciudades o comunidades próximas a sus lugares de residencia, para evitar el ausentismo escolar y disminuir los costos generados por el traslado.

²³ La incorporación de los institutos de Formación Docente se estableció mediante la Resolución N° 22, de fecha 28 de enero de 1988 y se hizo efectiva el 27 de junio con la firma del acta de consolidación como hecho histórico y solemne realizado en la Iglesia San Francisco de la ciudad de Caracas.

forman la Universidad Pedagógica Experimental²⁴ Libertador. (UPEL). Los docentes macarinos solicitaron según palabras de la profesora Doris de Fernández,²⁵ que se mantuviese como prioridad: “el sector rural, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), la política editorial²⁶ y la política de cooperación”

La EIB en Venezuela, conocida en el país como el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, (REIB) data de 1979 fecha donde a su vez el término intercultural se inscribe en lo educativo – venezolano – indígena, gracias a Mosonyi y González (1980).

En cuanto a la formación de docentes de EIB el IPRM de la UPEL, a través del PEIB es la única institución en Venezuela que titula docentes en esta área, no es un IIES, ni nació como fruto de las luchas de los comunarios u organizaciones indígenas o afrodescendientes, nace como Decreto presidencial, N. 283, desde el Ministerio de Educación y bajo las orientaciones de un equipo interdisciplinario, principalmente antropólogos, pedagogos y lingüistas. Este Programa surge como una necesidad de profesionalización para aquellos maestros que ejercían la docencia sólo con cuarto grado y que además estaban ubicados en “zonas rurales y fronterizas.” Donde los indígenas huyendo de invasor y/o conquistador se refugiaron en estas zonas, menos trajinadas por ellos. Actualmente, los censos señalan que el mayor número de indígenas se encuentra en los centros urbanos.

El Mácaro desde su génesis va a la par de una educación para “atender el problema indígena.” En ese comienzo, una educación “para indígenas” con una fuerte direccionalidad hacia lo lingüístico, en detrimento de los demás elementos

²⁴ La UPEL es una de las 28 universidades experimentales reportadas por Brunner y Ferrada (2011: 148). Su estructura académica no corresponde a la estructura académica de las universidades tradicionales, ya que dado su carácter de experimentalidad, la Ley de Universidades les ofrece la posibilidad de ensayar nuevas orientaciones y estructuras, las mismas generalmente responden a un modelo matricial que las diferencia de las universidades tradicionales con su organización por facultades.

²⁵ Entrevista en la Revista Opinión Pedagógica (1988:46) a propósito de los 50 años del Instituto.

²⁶ El Mácaro contaba para ese entonces con una imprenta y convenios de cooperación con varios organismos internacionales en materia de formación como Cuba, Chile, México, Uruguay. En 1968 en reunión del Consejo latinoamericano cultural suscribe un Convenio con la OEA donde se compromete a prestar apoyo a las deliberaciones del Programa y a su desarrollo. Asimismo con los convenios entre 1970 – 1977 se formaron más de 171 profesionales en el Programa de materiales educativos impresos (PIMEI) (1970 – 1981)

intervinientes de las cosmovisiones de estos pueblos. El no haber considerado inicialmente en los currículos las cosmovisiones de los pueblos oprimidos hizo que ésta no tuviese sentido para ellos. Una educación desestabilizadora o en voz de Gasché “charlatana” unas formas de conducir la educación contraria a los principios, pautas de crianza, de métodos y pedagogías del ser indígena. Como asevera Gasché, J (2008: 2) 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 este “propio”, cuáles son sus calidades y sus características, sus diferencias factuales y sociales en comparación con la sociedad dominante.” Coronado (2006:225) al respecto señala que:

Las diferencias de intereses y prioridades entre Estado y bases sociales, se ubica en la disputa por los significados y las prácticas que deberá tener la interculturalidad, pues sus sentidos no están definidos de una vez y para siempre y son parte constitutiva del estado de correlación de fuerzas en que se encuentra dicha disputa. (Resaltado propio)

Un rumbo incierto donde se suman otros factores foráneos propios del momento histórico situado: (a) la visión exótica de lo indio, (b) los prejuicios, imágenes estigmatizadas y demás descalificativos refrendados desde las crónicas de indias y que para esa época aún formaban parte de las lecciones acriticas en libros de historia y en los textos de literatura. Parte del imaginario popular sobre “el buen salvaje” (c) En el accionar social, principalmente en regiones con población indígena donde prevalecía con mayor ímpetu el racismo, genocidio, explotación y diversas formas de dominación (d) el alejamiento de las comunidades y de estos pueblos de los centros poblacionales “mestizos” los sumía,(aún más que ahora) en una extrema pobreza y soledad. Carente de los servicios mínimos de salud y educación entre otros. Actualmente continúan siendo uno de los sectores poblacionales más pobres, Colmenares (2010) los ubica en “las áreas rurales y en las urbanas marginadas” denominadas por ella como “zonas geográficas de exclusión endémicas” (e) Y principalmente estaban totalmente invisibilizados como ciudadanos de este país o del mundo.

Luego de 43 años del decreto y de otros tantos del instituto, los Centros de Atención ubicados en los 5 estados que tiene mayor población indígena, (Amazonas, Delta Amacuro, Apure, Bolívar y Zulia) (Véase anexo G) carecen entre otros tantos obstáculos de sedes propias. Las múltiples necesidades, carencias, y frustraciones se dejan sentir en las voces de los maestros y padres indígenas, en Ramírez (2008)

'No sabemos cómo hacer EIB', 'Sería bueno es que nos enseñen a leer y escribir, pero no tenemos quien. Todo se da en castellano.' *'La escuela no forma al niño o al joven en su cultura, tampoco lo prepara para el trabajo.'* *'No hay dinero para las investigaciones, así como para la capacidad de acción de los maestros en esos lugares.'* *'No se han gestionado soluciones para garantizar recursos.'* *'Nosotros queremos que se enseñara algo más práctico, que ellos puedan trabajar después...'* *'Se debe incorporar el desarrollo productivo.'* *'La educación para indígena es imponente y excluyente'.*

En este ambiente de ambivalencias, unos y otros hacen acopio del concepto de interculturalidad. Por un lado, el Estado ha permeado los diversos documentos legales con un discurso “adecuado” 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 y grupos. Por otro lado, se van paulatinamente y mancomunadamente construyendo formas alternas hacia una educación práctica, útil, pertinente, relevante, adecuada a las cosmovisiones y desarrollo humano y productivo sustentable, sostenible e identitario. Educación enraizada en la vida, para la vida y el buen vivir juntos.

Una educación no sólo para, sino de y desde lo comunal en respuesta al evidente fracaso de las políticas asistencialistas e indigenistas de control corporativo del Estado. La lucha por la autonomía simbolizada en “la ciudadanización de los pueblos indígenas” 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.

Contexto de cambio en la que la EIB pasa a constituirse como lanza de punta de carácter sociopolítico. En algunas latitudes como las descritas en Mato (200 y 2009) se muestran con más ahínco, en las IIES de México, Ecuador, Perú, Colombia.

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

En definitiva, desde esta noción tanto la UPEL / IPRM y las escuelas EIB indígenas deberían ir convirtiéndose en centros de desarrollo personal, colectivo, basado en la formación, e innovación, que indudablemente debería generar cambios funcionales y estructurales en instituciones, comunidades e individuos. Pero pese al clamor de los upelistas que forman parte de ese entramado complejo, la UPEL / PEIB se muestra aún en los diversos contextos donde está ubicada como espacios de deculturización, que más tarde pasa a ser en las escuelas indígenas un “ente desestabilizador” del quehacer cotidiano, por lo que es calificaba además como destructiva. Siendo éste uno de los motivos que ha inducido las luchas en otros contextos americanos, orientada a *revertir la situación de exclusión, inequidad e injusticia hacia los pueblos o grupos étnicos más desfavorecidos*. Pero queda claro a través 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 (2009: 42)

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*”.
(Resaltado propio)

La UPEL /IPRM y las escuelas indígenas no pueden sustituir los agentes de crianza endógena, ni su contexto cultural. Aún más en contextos multiculturales, plurilingües donde conviven con otros pueblos incluyendo las culturas de los

mestizos. Lo que si puede hacerse es en tomar la investigación como medio que permea lo curricular –comunal. Tal como se leyó en Mato (2008 y 2009) considerar la investigación de las culturas a partir de diversos indicadores, (vivienda, vestido, actividades socio y sicoambientales, entre otros.) además de sistematizar, explicitar, y más tarde articular dese lo intercultural planeando actividades pedagógicas. Desde este último aspecto las escuelas comunales indígenas deben convertirse en centros de práctica pedagógico – investigativa.

Si la mirada se vuelve sólo hacia lo intra solamente, estaríamos cayendo en “el etnocentrismo al revés”. Parece que lo que ha faltado es muchos contextos como el venezolano es un hacer de la interculturalidad. Un mantener abiertos canales de diálogo y negociación. Creo que en una gran mayoría de las experiencias, está visión de lo intra, aunque necesaria en un momento de lucha y resistencia, ahora falta dar un alto, reflexionar desde lo colectivo y trascender a lo inter considerando lo sociointercultural. López (2009: 43) recomienda: “Conscientes de la voluntad indígena de seguir siendo diferentes, pero también de una mayor apertura de la sociedad en su conjunto” Comprender la complejidad que entraña el proceso de “educar” en sentido amplio en contextos signados por la diversidad, donde se aspira a la interconexión e interdependencia entre las diversas culturas. Razón por la este autor dice que la educación no debe “situarse al margen de los movimientos sociales y políticos hoy en curso en el continente.”

Acciones para la Reconducción de la Transformación del PEIB /IPRM

La UPEL desde el 2005 viene llevando a cabo el proceso de transformación curricular en cada uno de sus institutos, en el caso del PPEIB / IPRM se revisó la normativa vigente en relaciona las políticas del Estado y a los lineamientos de la UPEL. (Léase UPEL 2005 y UPEL (2006) segundo, se realizaron consultas con los alumnos y egresados para una evaluación previa del Programa, (Léase Ramírez 2008), luego se hicieron consultas en cada Centro de Atención para exponer las debilidades y oír en la voz de los docentes y comunarios el tipo de cambios que

ameritan como sociedades en esta era de cambios. Finalmente, se elaboraron matrices y se consideraron para su interpretación criterios como: (a) necesidades, intereses y expectativas de los involucrados. (b) Viabilidad (c) Funcionalidad (d) Eficacia o Efectividad, (e) Eficiencia, (f) Disponibilidad, (g) información, (h) Innovación entre otras.

En una segunda fase de manera mancomunada, en diversos espacios y tiempos se actualizó la fundamentación teórica del PEIB, se revisó y elaboró el perfil de entrada y salida, se redactaron las competencias²⁷ genéricas (de la carrera docente) y específicas (del PEIB), Se elaboró de manera conjunta la malla curricular de Ubicación y Secuencia (considerada inacabada y en continuo proceso de ajuste y adecuación) (Véase anexo H)

Asimismo, se consideraron para el perfil genérico los siguientes ejes transversales: Lenguaje, interculturalidad, creatividad investigación, identidad y ciudadanía, las TIC's, ética y valores, ambiente, pedagogía y didáctica, comunicación, salud integral Luego de ser analizado el documento "Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano" se procedió a incorporar: lo afectivo emocional, gerencia, atención a la diversidad, y gestión de riesgo. A continuación les mostraré algunas de ellas.²⁸

En lo que respecta a la *diversidad* como competencia se procura que los egresados expresen

Conocimiento y valoración positiva hacia la diversidad sociocultural, pluricultural, plurilingüe, así como también a las capacidades diferenciales para generar la integración y valoración social de mundos diversos por medio de la acción educativa, transformadora e innovadora, para ello desarrolla estrategias de posicionamientos, acercamientos, involucramientos, acompañamientos, con el fin de conocer(nos),

²⁷ Tendencia al currículo por competencias ➔ Se pretende ofrecer a los aprendices alternativas para saber desenvolverse en situaciones complejas del entorno, y así puedan tomar decisiones desde una perspectiva holística, integradora, valorando la interrelación de los macro contextos interculturales, interlingüísticos, que conlleven a asumir una conciencia reflexiva, creadora y transformadora, ante la incertidumbre y multitransformaciones de los espacios de vida y acción, para que propicien así parámetros de calidad para un desarrollo humano sostenible

²⁸ Ramírez, María. VI Versión. Proceso de optimización del documento. Mayo 2012. (Presentación power point) 3ra Socialización del documento. Puerto Ayacucho

comprender(nos) e interpretar(nos) en significaciones traducibles en un nosotros. Asimismo, se privilegian las disonancias cognitivas, los diálogos, las reflexiones, las concertaciones, las negociaciones, los pactos y las prácticas que permitan romper los anquilosamientos esquemáticos, para dar paso a ambientes de entendimiento armónicos de respeto y valoración mutua de los mundos diversos que conviven en este nuestro planeta tierra

En cuanto a la *interculturalidad* se pretende que el egresado la asuma como

La interculturalidad afirmativa con equidad como una consecuencia de la valoración de la diversidad cultural, para la búsqueda de la convivencia democrática entre culturas en planos de igualdad, respeto y aceptación por medio del fomento de ambientes interculturales donde se promueven las relaciones humanas horizontales de respeto, solidaridad sin que haya preeminencia de una cultura o lengua sobre otra empleando para ello estrategias de mediación educativa - comunitaria, transformadora e innovadora, como la apropiación, posicionamiento, acercamiento, involucramiento, acompañamiento, con el fin de conocer(nos), comprender(nos) e interpretar(nos) en significaciones traducibles en un nosotros

En lo que respecta al *lenguaje*, se procura que el egresado desarrolle

Procesos comunicativos valorando los usos de las lenguas en sus diversos niveles y ámbitos, además de la expresión corporal y artística, para la interrelación e intercambios efectivos en todos los escenarios donde se desenvuelvan los usuarios con el apoyo de materiales bilingües, ya sean literarios o de cualquier manifestación artística de las culturas involucradas

En la competencia “pedagogía” se propuso que fuesen “pedagogías” y que el egresado del Programa la asumiera como aquellas donde se “conjuga distintas formas de enseñar – aprender en mundos signados por la diversidad para concretar la educación intercultural a través de diálogos de saberes, de mediaciones, negociaciones, acuerdos y pactos, mediante la práctica de colectivos, tertulias, festivales, debates, entre otros”

Para ambiente y salud integral se propuso que se separan. En *ambiente* que el egresado

Asume las diversas ontologías y relaciones con el medio ambiental desde diversas posturas, determinas por las significaciones y

valoraciones que se le da al territorio y a todos los elementos intervinculantes que devienen de las cosmovisiones y de las prácticas sociales de los que allí conviven, para intercambiar saberes , políticas y haceres sobre el manejo de los recursos y del medio, mediante la interacción e integración de proyectos comunes de carácter pedagógico - comunitarios , desde la participación, la concertación de compromisos, para un accionar sostenible, sustentable e identitario, con la ejecución de proyectos orientados a la solución de problemas identificados por los agentes sociales involucrados .

Para *salud integral* que el egresado

Analice la concepción integral e intercultural de la salud, basada en una perspectiva antropológica y biomédica centrada en el ser humano, sus características socioculturales y el contexto en el cual se desenvuelve su vida cotidiana, para prevenir y atender debidamente la salud individual familiar y comunal, mejorando el nivel de vida, mediante los diálogos de saberes entre expertos indígenas. sobre la medicina tradicional y los médicos o expertos en salud de otras culturas, a través de visitas guiadas, charlas, simposios, foros, con la cooperación, encuentro, concertación y participación de todos los involucrados.

De igual modo, se contemplan los ejes curriculares²⁹: La práctica profesional, Investigación, Tecnología de la Información y la Comunicación.

En esta competencia, los egresados asumen la *práctica profesional* como

Modos de conocer y producir cambios significativos, que sean una “*mirada atenta, precavida, que muestre al querer lo que tiene que hacerse*”. Una construcción sociointercultural de conocimientos desde la experiencia , Para ir forjándonos en la práctica, en el ir creciendo, en el hacernos como educadores, sujetos capaces de decir, de actuar, de contar, de prometer y comprometernos, mediante el fortalecimiento de procesos marcados por ACCION-REFLEXION-ACCION llevando registros de las observaciones, de las narrativas pedagógicas, de las conversaciones con los otros, para planificar y ejecutar en razón de la cultura de aspiración y/o requerimientos contextuales

Asimismo, se asume que los egresados estarán prestos a *investigar* en todo momento acompañados de los comunarios y alumnos (as) “La realidad socioeducativa para solventar problemáticas que impacten el contexto social,

²⁹ UPEL (2011:28) “los ejes curriculares facilitan la formulación de proyectos colectivos vinculados a la concepción del plan de desarrollo vigente”

educativo y comunitario, aplicando enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios utilizando métodos, técnicas e instrumentos inherentes a la elaboración y ejecución de proyectos diversos”.

Y utiliza las *Tecnologías de Información y la Comunicación*, TIC's “para la interacción, investigación y producción didáctica, como herramienta significativa en los procesos de enseñanza, aprendizaje y construcción social del conocimientos a través del uso de los diversos componentes informáticos”.

En esta fase de socialización los coordinadores entregaron dos documentos con firmas anexas de los docentes y alumnos (as) donde proponen a la Comisión de Currículo del Vicerrectorado de Docencia se anexas explicaciones sobre la importancia del *territorio y las lenguas* en la administración del currículo del PEIB. Ellos consideran que: “Entre los componentes de la transformación curricular de la UPEL a los que se suscribirán las diversas asignaturas en el plan de estudio del Programa EIB, uno de los componentes centrales debería ser “el Territorio.” y no componente contextualizado.” Entre los argumentos sobresale:

Para nosotros formadores de formadores indígenas EIB se hace imprescindible compartir el abanico de sentidos asociados al territorio desde la polifonía de voces de los representantes indígenas de cada pueblo, es sabido que para muchos indígenas particularmente, la ocupación del territorio no persigue fines de carácter mercantilista ni económico, sino una forma de vida de integralidad ser humano-cosmos, tal como lo mostraron los pemón y yekwana en sus narrativas al construir colectivamente las guías pedagógicas. No obstante, este derecho de carácter ancestral, se ve afectado por situaciones de orden público, político administrativo, estrategias de gobierno, intervención extranjera, apertura económica, globalización, entre muchos más factores desequilibrantes que deben ser abordados académicamente desde los recintos universitarios – comunales y ser discutidos desde la reflexión colectiva.

E igualmente, solicitan:

La universidad debe abrir espacios para que también entren los conocimientos y el reconocimiento y certificación que estos puedan dar. No apenas para tener una vitrina de exhibición, sino para discutir el mundo en una perspectiva sociointercultural afirmativa, útil y práctica. Una Educación Superior que cumple con el rol y servicio social de compartir y devolver conocimientos. Así nos queda la pregunta: ¿cuál es

el verdadero papel de la universidad en todo esto en la formación de profesionales indígenas? ¿Cuáles son los verdaderos desafíos para el reconocimiento de la diversidad y del ir fomentando ambientes interculturales? ¿Cuáles asignaturas asociadas al territorio serían de útiles, prácticas y contribuirían con el ir forjando conjuntamente con los comunarios una Educación Superior Indígena de calidad? Indiscutiblemente que decisiones tan trascendentes e importantes no deben desde lo ético, “cocinarse” y menos tomar decisiones solo desde los claustros universitarios sin el antes escuchar (una y otra vez las voces de los destinatarios de la educación como son, en este caso los indígenas como sujetos de derechos)

En el mismo orden, los docentes y alumnos de cada Centro de Atención señalan que:

Desde la perspectiva de “integralidad” del currículo el territorio es el centro para el estudio de asignaturas asociadas como etnohistoria, legislación, desarrollo endógeno sustentable, gestión intercultural, el servicio comunitario, los proyectos educativos integrales comunitarios, lengua autóctona, español, antropología social, salud integral entre otras. En fin con todo el plan de estudios. Por ejemplo, en materia legislativa Vladimir Aguilar Castro (2008:8) dice: “Si bien la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) concede y reconoce un cúmulo importante de derechos territoriales a los pueblos y comunidades indígenas, estos siguen siendo derechos pendientes, en tanto su materialización es un asunto que requiere traducción concreta”. Asuntos importantes como estos deben ser tratados en la universidad desde una posición crítica, asumiendo que nos proponemos formar individuos críticos, autónomos. Es decir, todos los elementos del currículo EIB debe ser congruente con sus categorías estructurales que le dan sentido. Lineamientos generales, visión, misión, perfiles, competencias, componentes, y demás

En lo que respecta al eje transversal Lenguaje, los alumnos y docentes señalan:

La demanda educativa plantea desafíos a la educación superior, especialmente a aquella formadora de formadores como la UPEL. El amplio espectro de la situación multicultural y plurilingüe plantea retos para la formación de docentes aptos para desempeñarse adecuadamente en tales contextos, dependiendo de las necesidades socioculturales y lingüísticas de los educandos que desafían la clásica distinción en EIB entre primera lengua, segundas lenguas o lenguas extranjeras y sus respectivos tratamientos metodológicos, según las circunstancias situadas. Programa EIB de la UPEL es una vía para contribuir a fomentar y desarrollar políticas culturales y lingüísticas. En este sentido, la

transformación curricular debe aclarar en el Documento Base y tomar consideración la diversidad de lenguas y variedades de cada una de ellas y ofrecerles un tratamiento adecuado, es decir, apuntar al desarrollo de la lengua materna (L₁) o de uso predominante, sea el caso de la lengua ancestral o español, al aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua, (L₂) sea el español o la lengua originaria y el aprendizaje de al menos un lengua extranjera

En cuanto a la lectura y escritura proponen:

Las competencias en lectura y escritura de la L₁ deben valorarse y expandirse. No sólo se prepara a los alumnos para ser competentes leyendo textos impresos, sino para leer el mundo en todos sus aspectos y formatos. En este sentido la L₁ constituye el medio principal de que disponen para aprehender el mundo, para instalarse en él, construir e interpretar significados. Aprehensión del lenguaje que siempre es de carácter social y colaborativo y que se va obteniendo progresivamente a través de interacciones significativas con su familia, así como de la intervención de otros mediadores sociales, comunarios, medios y maestros en su posterior educación

En lo que respecta al desarrollo de la lengua materna (L₁) o de uso predominante) los docentes UPEL, indígenas o no indígenas hablantes o no de las lenguas ancestrales estarán abiertos a aprender o mejorar paulatinamente sus competencias lingüísticas, desde la noción de comunidades que aprenden juntas. En el caso de segundas lenguas (L₂) los docentes UPEL estarán formados para asumir los desafíos metodológicos para fortalecer en los educandos el dominio de la L₂, sea la lengua ancestral, español o incluso el uso de una lengua extranjera como L₂.

El PEIB de la UPEL constituye un medio para ir forjando mancomunadamente desde la innovación, conocimientos, herramientas y prácticas para transformar realidades, proponer alternativas “desde los localismos,” reivindicar las lenguas y culturas ancestrales y con ellas, los demás derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas. La PEIB de la UPEL desde las intenciones y acciones en este transformar asume el reto y los compromisos desde el ejercicio “parcial³⁰” de diálogos horizontales y de una apertura colaboraciones interculturales en un apostar por ir progresivamente construyendo las utopías desde el aprender en colectivo.

³⁰ Parcial, en tanto se siguen lineamientos verticales con una participación exigua y semi dirigida con la premura de satisfacer y entregar resultados que favorezcan la gestión en curso.

El camino trazado por las experiencias reportadas por Mato (2008 y 2009) se requiere que el PEIB de la UPEL /IPRM fomente la creación de *alianzas estratégicas*, convocar líderes comunitarios de los pueblos indígenas y afrodescendientes entre otros que hagan vida de la región; a las organizaciones, ONG, entre otros entes y aliados y *exhortarlos a participar* en dicha transformación con propuestas suscritas en sus planes de vida, desarrollo humano y productivo. Incuestionablemente, que si la UPEL lograra esta articulación, el Programa podría ir superando ese andar errático en que ha vivido desde su creación hace cuatro décadas y se vaya consolidando progresivamente de la mano de los colaboradores y traductores interculturales, ya sean regionales, nacionales e internacionales. Con respecto a esto, Hooker. Zapata, Castillo, durante el desarrollo del módulo VIII, (2011:17) 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.* (Resaltado propio)

Asimismo, entre las primeras acciones está el *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 el PEIB a través de diversos medios y de las redes.* Proponer a su vez *la creación de un suplemento o revista, y su respectiva página web por Centro de Atención* como medio para mostrar innovaciones y avances.

Además, para subsanar la carencia de *bibliotecas y centros de documentación*, ir haciendo tanto una como el centro, así como *una fonoteca* que sirva más tarde a propios y foráneos. Otro aspecto relevante es el *solicitar a los medios radiales y televisivos locales espacios bilingües que con cierta periodicidad* para que se convierta en la voz del conglomerado y en el apoyo del programa para informar, formar y llevar a cabo los diversos Programas Educativos Integrales Comunitarios, adscritos a líneas y equipos de trabajos interdisciplinarios, 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 obstáculo que se muestra como un desafío es la *carencia de estadísticas e informaciones* precisas requeridas para diagnósticos previos o posterior acreditación. Mato (2009:6)

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
(Resaltado propio)

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 lingüoeducativa para promover en nuestro caso la educación intercultural bilingüe. Tarea de carácter investigativo llevado a cabo por la comunidad, coordinada y asesorada desde la escuela por los maestros, donde alguno de ellos eran alumnos del Programa. Datos fidedignos que distan de los datos censales, en nuestro caso del Censo del 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 a lo que el colectivo crea como prioritario para avanzar.

Lectura de mundos interculturales indígenas y no indígenas. Para la elaboración de criterios para formular indicadores, la posterior elaboración de estos y de cuestionarios se precisa de la colaboración intercultural entre técnicos en el manejo especializado de estos, que oriente, asesore a los diversos agentes encargados de la ejecución y de los intelectuales y líderes indígenas quienes señalaran que es lo necesario y en qué orden, por qué y para qué. Para una lectura efectiva del mundo con

el propósito de formular, gestionar y evaluar políticas públicas se requeriría investigar las culturas que cohabitan dichos espacios. Gasché ofrece una propuesta metodológica de investigación del calendario cultural.

Desde lo pedagógico – intercultural será imprescindible sensibilizar e informar sobre la valía del hacer complementario - sociointercultural. Guerra (2006: 249) al hacer referencia a los alumnos de la Universidad Autónoma Indígena de México, evidenció que “la mezcla de conocimientos de la medicina arbolaria 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”. Un ir aprendiendo juntos, desde la humildad y aceptación del valor de las diferencias. Ir superando progresivamente lo reportado por Ramírez (2008:290) “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”

En las experiencias leídas en Mato (2008) 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 (ídem) apunta que las actividades llevadas a cabo por los IES,

[...] aunque incluyan componentes docentes o de servicio a la comunidad, sus actividades se orientan a la generación de conocimientos y tecnologías [...] *desarrollan formas de ‘colaboración intercultural’ Para co – producir conocimientos, sistematizar sus lenguas y saberes y/o generar tecnologías, que comparten de manera pro – activa en las comunidades.* (Resaltado propio)

Desde lo pedagógico – investigativo, este ir haciendo desde lo comunal – institucional permitirá a los actores involucrados en 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, lingüísticas.

En síntesis, se trata de ir de lo local – Comunitario a lo regional – nacional y universal. Proponer con evidencias desde las bases a la pirámide. El camino es el posesionarse de los espacios ya existentes dentro del ámbito universitario, confiriéndole 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, política de los pueblos involucrados. Un hacer la sociointerculturalidad bajo el mecanismo de la democracia participativa.

Estos espacios de colaboración intercultural, logran como se ha leído en Mato (2008 y 2009) 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 los IES*. Como el autor señala (2008) “Si no se habilita el diálogo no se va a lograr una incidencia.”

Desde lo curricular, las necesidades y demandas comunitarias instan a operar cambios, no sólo en los contenidos, actividades, sino en la apertura de cursos. Mato, (2009:32 y 35) asegura que suelen responder a propósitos de diversificar o “interculturalizar el currículo” maneras de flexibilizar y adecuar lo académico para que cumpla con la “función social” En este mismo orden desde las modos de colaboración intercultural MCI 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 integren sus proyectos de investigación. De igual modos deben involucrarse como asesores o colaboradores interculturales los intelectuales indígenas a la vez que se vayan legitimando los saberes y lógicas diversas.

Desde la visión de autonomía y autogestión, el favorecer el desarrollo endógeno, productivo, sostenible, sustentable e identitario podrá a mediano y largo

plazo, conjuntamente con las alianzas estratégicas regionales, nacionales o internacionales ir auto gestionando y previéndose de 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 a la EIB siempre estuvo sujeto a los vaivenes de la política y de la economía, especialmente a las subidas y bajas del petróleo. Al respecto, Colmenares (2004):224) 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; [...] (Resaltado propio)

Dentro esta complejidad macroestructural el *avance tecnológico* ha tenido un impacto importante en todos los sectores y por supuesto en 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 (2006:224) sostiene que “la educación debe proveer estadios intersociales que permitan hacer frente a las realidades interétnicas en una sociedad global”

En ese contexto de un mundo globalizado, de tecnología cambiante, el concepto de autonomía universitaria se va 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. 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 del Programa se incluya no sólo una asignatura, sino un área dedicado a las TIC adecuándola a los cambios y requerimientos que la sociedad demanda.

Otro aspecto lo constituye *el posesionarse de la perspectiva de ciudadanía y de ejercicio de derechos* desde la perspectiva crítica 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 comprender in situ los mundos con los que se conviven, que encierra 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, abierto a soluciones prácticas y consensuadas desde el ir abriendo los claustros de la universidad al mundo. En este sentido, Guerra (2006: 266) señala que en su investigación:

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.*

Ejercicio de participación ciudadana para formular, gestionar y evaluar políticas públicas que conlleve a un ir accionando. Es decir, 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.

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 de ir construyendo la Educación Superior Intercultural que nuestros pueblos indígenas y grupos étnicos como los afrodescendientes demandan. Tenemos nuestras realidades plagadas de carencias, el desafío consiste en hurgar en ellas y mancomunadamente construir desde el reconocernos, aceptarnos y formarnos para tal fin. Se hace preciso restaurar confianzas y lealtades.

La EIB en Venezuela debe apostar por una transformación desde la Sociointerculturalidad, considerando para ellos 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 fin de ir progresivamente superando las inequidades y lograr gradualmente que la educación en general y particularmente la superior sea pertinente con la diversidad cultural propia de cada país de la región. Como señala Mato (2010) los problemas acá seleccionados “no son de exclusiva responsabilidad de las IES, ni de las políticas de educación superior”, de modo que el desafío ha sido no quedarse en la discusión sobre la trascendencia de lo explicitado o no, sino de hacerlo efectivo en la articulación práctica: Vida comunal articulada con el quehacer académico. Aspecto que nos exhorta en Venezuela al actuar desde la colaboración sociointercultural en pro de un buen vivir juntos.

Luego de ofrecer una visión panorámica de la educación superior intercultural, planteo desde el punto de vista teórico –experiencial la siguiente premisa: la educación es un torbellino complejo que excede lo intercultural

LA EDUCACIÓN EN EL TORBELLINO COMPLEJO EXCEDE LO INTERCULTURAL

Un día hubo una invasión; un deslave colosal de cultura extranjera, tan violento que nos arrasó y arrastró, distrayéndonos de la realidad, que es la cultura propia de esta tierra.

Volver a levantarnos, a erguirnos todavía, es nuestra tarea legítima, y la única manera posible de marcar la diferencia.

Líder Indígena

Guerra y Ramírez (2012:2) aseveran que.

El meollo no se centra sólo en interculturalizar instituciones y el currículo, sino en convenir en acercamientos sociointerculturales, *habida cuenta de que son los miembros de las sociedades diversas quienes se interrelacionan y en su conjunto no sólo comparten sus culturas, sino que las recrean, las modifican, las adecuan e enriquecen como sujetos de un mundo hoy distinto donde el “emerger” de nuevas competencias, posicionamientos alianzas estratégicas o colaboraciones interculturales marcan el camino hacia el buen vivir juntos en este nuestro hogar: el planeta tierra* (Resaltado propio)

Mato (2005) advierte que “Cuando decimos interculturalidad, básicamente estamos hablando de relaciones entre “culturas”, sea que estas relaciones sean de trabajo, de compartir espacios físicos y sociales, de producción de conocimientos, de educación, o de lo que sea.”

¿Por qué asumirlo desde lo sociointercultural?

Mato (2008) advierte que la interculturalidad es: *Una categoría analítica descriptiva*”, afirma que “en tanto tal, resulta un “recurso provechoso para analizar relaciones entre actores sociales, allí donde el foco principal son las producciones e intercambios de sentido”, lo que incluye “casos de conflictos, apropiaciones, resignificaciones, adopciones acríticas, coproducciones y otras modalidades.”

No obstante, en este contexto entre categoría analítica que apoya el análisis de esas relaciones e intercambios de sentido que se producen en espacios donde se comparten visiones distintas del mundo, el énfasis no sólo se centra en esas interpretaciones de sentido distintas, sino en las dimensiones macro y micro en que está instaurada la educación y donde se concentran las tensiones. Línea que parece infranqueable entre el poder político comunal y el poder centralista y hegemónico del Estado. Poder que a su vez se asocia a lo económico, lo político, ético e ideológico.

En la mayoría de los trabajos la discusión teórica – experiencial se entroniza en lo cultural, y generalmente de la cultura de recepción o de la cultura del oprimido. Gasche, en Carvalho y Repetto (2011) cuestiona la interculturalidad y señala que “no debería ser entendida mejor como: *relaciones intersociales*, antes que interculturales: Son las personas portadoras de cultura las que se relacionan” De allí volvemos con la noción de “Sociointerculturalidad”. La UPEL /IPRM y las escuelas en particular constituyen ámbitos de interacción de las dimensiones macro: lo político, social, lo económico, lo social, lo ideológico, lo ético, lo lingüístico... Es decir, de todo lo relativo a las culturas que conviven espacios interétnicos e intersociales, espacio de conflictos y tensiones.

Pero además, de los elementos que componen lo micro: la comunidad local, la familia, etnicidad, clases, género, con sus particularidades y diferencias en lo que tiene que ver con las formas de producir conocimiento, técnicas, aprendizajes... Además de las actuaciones como consecuencia de lo anterior que reflejan el desarrollo continuo de conocimientos (saber) de habilidades docentes – comunitarias, (saber hacer in situ) compromisos identitario y servicio social (lo afectivo) y la fuerza de voluntad (lo volitivo y emprendedor)

Las reflexiones sobre lo que acontece en los IIES en América Latina y el Caribe, nos conduce a constatar un clima de tensiones y distensiones entre los marcadores microestructurales y los macroestructurales. Por un lado, un dar y recoger de quienes ostentan el poder quienes se han apoderado del discurso de la interculturalidad para seguir manteniendo el estado de sumisión de los grupos y pueblos más vulnerables. (Véase anexo I) lo que inhibe los diálogos horizontales.

Pech (2011) comenta sobre esto para referirse a México

Vale la pena reflexionar respecto a que, si bien en México las oportunidades de acceder a enseñanza básica se han generalizado, a menudo con este plan y programa nacional se impone un mismo molde cultural, al dar prioridad al desarrollo del conocimiento desde *una sola óptica cultural bajo la denominación de “interculturalidad” que muchos compañeros docentes adoptan sin cuestionar su origen y finalidad exacta.* (Resaltado propio)

Evidentemente, que la respuesta de las organizaciones indígenas y de quienes percibimos la manipulación manifiesta durante muchos años es el asumir la educación desde la filosofía de los pueblos. Hecho ratificado durante la Conferencia Internacional de los Pueblos Indígenas Río+20 sobre el Desarrollo Sostenible y la Libre determinación: “Afirmamos con una sola voz que es hora de asumir las responsabilidades históricas para revertir siglos de depredación, contaminación, colonialismo, violación de los derechos y genocidio de nuestros pueblos.”

Villa (2011) plantea:

Para crear, establecer y desarrollar la institución intercultural y diversa se debe, en principio, tomar conciencia de que es una necesidad. *Esta apertura debe estar dada desde todos los aspectos –socio-histórico, económico, psicológico, etc.- y desde todos los actores convivientes.* De no existir el contexto adecuado será sumamente trabajoso avanzar. El desarrollo estará dado por la flexibilización constante de lo académico y lo burocrático: no se trata de adiestrar sino de co-aprender en función de las necesidades que realmente permitan un desarrollo integral de la persona en su entorno y sin avasallar su idiosincrasia. (Resaltado propio)

El error de quienes toman decisiones desde los centros hegemónicos de poder ha sido no comprender el pensamiento integrador indígena: *Educar es un proceso de vida*, la educación no se circunscribe a un edificio cerrado, a un único maestro titulado, a unos saberes fragmentados, a un hablar de las prácticas sociales desde lo teórico, el quedarnos en una escuela y universidad bajo principios escolásticos de memorización, repetición, con una rígida armazón lógica, o del enciclopedismo donde se pensaba que la ciencia y la razón era camino para la felicidad. La vida nos ha ido demostrando durante estos 500 años, que tanto el planeta como ser vivo y nosotros sus huéspedes debemos retomar las nociones de equilibrio y felicidad desde

los sentidos adjudicados por los indígenas. El entender las interrelaciones entre los diversos componentes del universo como una red viva donde convergen valores de sociabilidad, de convivencia, de relación con la naturaleza y con otras personas, la organización y la vida y la democracia activa de la comunidad. Las enseñanzas de nuestros pueblos reside en la simplicidad de leer el mundo comprendiendo que para la existencia y la continuidad de la vida, debemos cuidar a nuestra Madre Naturaleza, y todo lo que en ella reside para mantener el equilibrio, de allí que el pronombre posesivo “nuestros” y el sustantivo “hermanos” se adjudiquen a todos los seres animados o no, como árboles y animales, ríos, lagos, mares, océanos, e incluso las piedras, pero sobre todo, al aire oxigenado que nos permite respirar y vivir.

La escritura semasiográfica de los pueblos indígenas suplantada por la alfabetos y escritura greco latina, está presente, por ejemplo en los jeroglíficos de los mayas, aztecas, incas o de los diversos pictogramas expuestos actualmente en los museos. Estos son escritos con varios niveles de simbolismos que incluyen un conocimiento esotérico que la "ciencia" occidentrista nunca comprenderá, y mucho menos podrá traducir.

La EIB y en especial la pretendida interculturalidad hartamente manoseada y manipulada, no se concretará hasta que los de arriba se conecten con los de abajo y acepten que existen otras lógicas y otros significados que dibujan un ser, un estar y un sentir interrelacionados con la naturaleza, con el cosmos. Las intenciones que se muestran como leyes o declaratorias no logran imponer una realidad, sino son los hombres y mujeres de los grupos o pueblos oprimidos quienes asuman las riendas de su destino. Como asevera Biord (2010:2) “tampoco una constitución o una ley crea un fenómeno social: lo norma, lo rige, lo ordena, pero no lo decreta ni impone.” Son los actores sociales quienes transforman sus esquemas mentales desde la aceptación, la valoración y la práctica cotidiana de esa hasta ahora pretendida “interculturalidad con equidad”

Los involucrados en la toma de decisiones desde los niveles centrales y los representantes indígenas no terminan de comprender que tanto los marcadores de identidad propia, caracterizadores de lo microestructral, como los factores exógenos

que definen lo macroestructural forman un entramado de elementos intervinculantes e interdependientes en constante tensión y distensión. (Véase anexo J)

Trama de elementos y circunstancias temporales y espaciales que de una u otra manera han incidido en los avances y retrocesos de la, EIB y de la Educación Intercultural, pero indiscutiblemente que lo más perverso ha sido la pérdida progresiva de las culturas ancestrales, el arrinconamiento de éstas a los ámbitos privados. Asimismo, la afectación de la autoestima individual y colectiva que afloran en patologías como el desarraigo, la desolación, desesperanza, la rabia o la pasividad extrema.

En Venezuela la carencia de líderes indígenas formados, comprometidos con las aspiraciones de sus pueblos y no de ideologías foráneas, la no articulación de las organizaciones indígenas de base, regionales y nacionales ha hecho mella, así como también la carencia de formación e información a las comunidades sobre “el clima de época” favorecedor de oportunidades, aspecto que remite a la no apropiación y en consecuencia al no poner en práctica y no exigir el ejercicio de los derechos fundamentales que les asisten.

Por todo lo anterior, se hace necesario y urgente realizar cambios para ofrecer una educación diferenciada que reconozca la diversidad cultural y lingüística de dichos pueblos y grupos, donde se garantice no sólo el acceso, sino prosecución, egreso con oportunidades de trabajo en igualdad de condiciones, que redunden en calidad y eficiencia. Términos que remiten indudablemente a transformaciones desde el interior ➔ exterior. Es decir, desde afianzar lo microestructural para ir posesionándose, involucrándose, relacionándose con la esfera macroestructural en la búsqueda paulatina de espacios de diálogos, negociaciones con equidad. (Véase anexo K) Aspectos que trascienden el ámbito político del Estado.

Desde lo ético – político se convoca a los ciudadanos a formar, tener y tomar parte en las decisiones que atañen a los cambios de vida, entendiendo que la educación se concibe como un proceso de vida que va más allá de conocimientos y de las habilidades, que involucra el ser, el estar, el sentir, que da significado y sentido a la vida en comunalidad, donde cada persona aporta una parte a la

construcción de la sociedad y a sus representaciones , que son producto del pensar – actuar de cada una, mediatizada por la educación que recibe. Al respecto, haré presente las voces de Carvalho y Repetto (2011) quienes señalan:

Al reconocerse un país como pluricultural, plurinacional y multilingüe, se produce un quiebre con la teoría política clásica que explica la existencia de un Estado como aquel compuesto por UN territorio, UNA nación, una lengua... todo único. Esta es una forma de pensar el país. Obviamente nuestros países siempre fueron compuestos por grupos sociales diversos. El empoderamiento de estos debe traducirse en prácticas sociales. Ese es nuestro desafío. No discutir tanto si existen derechos o no, sino el ejercicio pleno de los derechos. (Resaltado propio)

Asimismo, me acojo al siguiente planteamiento de los autores, el cual se suscribe en esencia a lo planteado por Gashé (2006): “Pensamos que *no es en la escuela donde se transforma la sociedad*, en ella se puede promover un debate, pero *es en la vida fuera de la escuela donde se definen las cosas importantes.*” (Resaltado propio)

De este modo, son los propios ciudadanos pertenecientes a los pueblos y grupos llamados minorizados, quienes deben ir compartiendo espacios y romper desde el interior de su ser y del estar las actitudes de dominación - sumisión aprovechando las circunstancias favorecedoras.

Los institutos interculturales de educación superior descritos en Mato (2008 y 2009) analizados posteriormente en el curso de formación de formadores indígenas y afrodescendientes, evidencian que aquellos que han tenido éxito son los que están atentos a la necesidad y la demanda de construir pedagogías y procesos de formación docente que sean culturalmente auténticos, por lo que van construyendo la educación desde una visión comunalista, con apertura, en beneficio de las comunidades, con compromiso e integración comunitaria, intercultural, crítica, activa, lúdica, con identidad cultural, para interrelacionarse con otras culturas, en el ejercer el “poder comunal” (participativa en asambleas, cabildos), el “trabajo comunal” interfamiliar que involucra aprendizajes vivenciales), el “disfrute comunal” (participación en fiestas), uso y defensa del “territorio comunal” (hacer valer sus derechos ambientales, en contra de la depredación, la invasión...) no es otra cosa que hacer del

reconocimiento una realidad, el estar atentos y vigilantes sobre el cumplimiento y ejercicio de los derechos como pueblos y su respeto es en la actualidad uno de los principales reclamos de los movimientos indios en la Abya Yala.

Entre estos IIES destacan la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), universidad con población afroamericana e indígena cuyo proceso de construcción se destaca por un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador. No obstante, existen otras, como la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi", UIAW, de carácter interétnico que se muestra como disidente contra la posición hegemónica del Estado. Ésta especialmente, representa una propuesta de educación superior desde el movimiento indígena, de modo que van desarrollando un proyecto en proceso de una universidad sustentada desde la filosofía de los 11 pueblos indígenas que la integran. La UIAW, "Casa de la Sabiduría " [...] "es una milpa intercultural, para generar la comunidad científica que contribuirá a la construcción de un Estado Plurinacional y una sociedad intercultural covivencial.”³¹

Méndez³² (2012) al referirse a la experiencia aclara:

La experiencia de resistencia, de apropiación de una postura erguida de los sujetos actores que intervienen estas experiencias, es muy compleja en el sentido de que es difícil definir realmente que es. Occidente está acostumbrado a clasificar, nombrar, encasillar. Para nuestros pueblos lo más importante es el sentido, el horizonte que le vamos dando nuestros quehaceres. Es así como la experiencia de la UIAW se erige en sus principios filosóficos.

Dentro de este panorama de las experiencias latinoamericanas de educación intercultural crítica o decolonial se reconoce también las experiencias sobre el

³¹ Léase en el portal de La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi", http://virtualtic.mobi/universidad/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=34&lang=es

³² Antonio Méndez, comentario realizado en la plataforma del Aula Virtual de la UCIREN (<http://ucired.org.mx>) Seminario Internacional Educación Intercultural a Nivel Superior, durante el foro “ El camino hacia un paradigma de pluridiversidad desde la experiencia de la Amawtay Wasi.” lunes, 10 de septiembre de 2012

contexto chiapaneco donde la autonomía educativa zapatista sobre la toma de decisiones desde intra, lo libre, liberador y con coraje se muestra como una condición para que la educación sea "verdaderamente" intercultural, multilingüe y descolonizadora, en consonancia con los preceptos de la llamada pedagogía liberadora.

En consecuencia, estas universidades y estas búsquedas de autonomía destacan por mostrarse como experiencias que van progresando desde la prioridad en el ir conformando un nuevo paradigma educacional para, de y desde los pueblos indígenas. El foco de atención en la mayoría de los casos es el fortalecer la "educación propia" o "educación verdadera" para luego trascender a lo interétnico e intercultural. Este último se muestra aún como un proyecto de ciudadanía que ha sido muy acomodaticio y que aún en mi país recién se inicia, como intención, ahora desde los pueblos indígenas quienes participan en la construcción colectiva de la LEPI, motivo por lo que me atrevo a aseverar no ha superado el estadio de la predica y peor aún de la articulación con todos los entes involucrados, término que en el accionar representa el hacer la educación intercultural

En este sentido, en toda América se percibe un ir haciendo la educación que los pueblos menos favorecidos requieren, acorde a lo declarado. En cada espacio las reformas y sobre todo el sentido común han instado al construir currículos participativos y dinámicos que reflejen la cotidianidad de los pueblos en atención a la cosmovisión, lo que involucra los modos de enseñar, aprender propios, pues como advierte Gasché (2009) "son escasos los programas educativos para indígenas que tienen en cuenta las fases del desarrollo tal como las recorre el niño en una comunidad indígena" para atender la educación inicial y primaria garantizando, en primer lugar, la preservación de los valores, creencias y prácticas ajustados a su ser, estar y sentir. En segundo lugar, una formación técnica o universitaria para ingresar al mercado laboral en el marco de los derechos sociales y políticos propios de una sociedad democrática, multicultural y plurilingüística como la nuestra. Al respecto Mato (2008:11) señala:

La orientación expresa de programas e IES a la atención de necesidades y demandas de esos grupos de población suele reflejarse en su oferta de carreras, diseño curricular, modalidades de aprendizaje previstas, formas de articulación entre conocimiento científico y otros saberes, y modos de producción de conocimientos, modalidades de relación con las comunidades a las que sirven, entre otros aspectos significativos de su diseño y vida institucional.

La idea es que la educación que se brinde esté conectada con la vida local, con la problematización de los entornos. Centros educativos de y para el involucramiento y reciprocidad entre comunidades y universidades donde se conjugan la docencia, la investigación y la extensión como servicio social, ideas en consonancia con las intenciones declaradas en CRES (2008) “*La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado*. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región.” No obstante, queda claro que no es suficiente con que la educación apueste por los valores democráticos, la justicia, la participación y la equidad, si al mismo tiempo no existen iniciativas políticas, económicas, sociales, de planificación lingüísticas, entre otras que como un todo integrado avancen en la misma dirección.

Conclusiones

Finalizada esta investigación donde se examinaron las experiencias de educación intercultural a nivel superior en América Latina y el Caribe desde el acontecer venezolano, se concluye lo siguiente:

Existe un creciente consenso en el mundo académico respecto a que el paradigma moderno enfrenta una profunda crisis. Todo este contexto de estragos ambientales, sociales, económicos, educativos entre otros tantos conllevan a la necesidad de virar hacia formas alternativas con más urgencia que nunca. Entre ellas se constató como más apremiante la búsqueda de la autonomía y de principios como la ética de la vida y retorno del sujeto, la covivencialidad en paz, el equilibrio

planetario y social, el formar a los sujetos con resiliencia social.³³ Todo esto desde la filosofía de los pueblos indígenas de sur América se traduce en el buen vivir. Idea que se va instalando en el pensamiento transformador del Abya Yala y en consecuencia en los modelos de educación que respondan a tales alternativas, priorizando para ello la educación propia de los pueblos indígenas y grupos étnicos. Motivo por el cual se van gestando y desarrollando experiencias interculturales en educación superior de carácter comunario – productivo.

La población indígena y afrodescendientes en América Latina y el Caribe constituye una presencia muy fuerte con la gran desventaja social, económica y política que actualmente se va haciendo sentir.

Los pueblos indígenas hacen uso del progreso tecnológico como herramienta factible para elevar la calidad de la información, formación, integración, vinculación con otros pueblos indígenas, para dar a conocer y configurar una agencia indígena en pro de elevar la calidad de vida. El hacer acopio de la progresión de innovaciones técnicas ofrece reducir el costo para la información, formación, e intercomunicación usada para diversos fines: Educativos, políticos, ambientalistas entre otros tantos que apuntan a una nueva y constructiva conciencia étnica y planetaria. Estas nuevas formas de intercomunicación están motivadas por el convencimiento y postura del pensamiento crítico actual que coadyuva a la construcción de un nuevo paradigma que vuelca la cara a lo propio, mostrando a su vez formas alternas de resistencia.

Es coincidente en toda la Abya Yala la deficiente formación que han recibido los docentes indígenas, lo que no les ha permitido desarrollar las capacidades de comprensión lectora, producción escrita y razonamiento matemático que requieren para trabajar con sus alumnos. A esto se suma el hecho de que son muy pocos los que han desarrollado las competencias y capacidades que necesitan para leer y escribir en las lenguas indígenas y llevar a cabo la EIB.

³³ La capacidad social para recuperarse de choques externos (como desastres naturales) o de ajustarse a diversos cambios

En la vida académica e intelectual se proponen nuevos cambios que trascienden las disciplinas actuales y se instalan en la vida y prácticas ancestrales de las comunidades campesinas, indígenas y afroamericanas.

En el Abya yala sobresale como enfoque EIB emergente el comunitario – productivo, alejados de la formación “promotores del desarrollo comunal.” Esto involucra indiscutiblemente el valor de la herencia cultural de las comunidades, sus tiempos, ritmos y múltiples agentes de enseñanza y aprendizaje, y la importancia que tiene para garantizar el desarrollo de modelos de vida ecológicamente sustentable y orientada al buen vivir. En síntesis, valorar los espacios de construcción y transmisión de los conocimientos producidos por los pueblos indígenas

En diversos contextos indígenas se apuesta en primea instancia por la autonomía, el ir construyendo nuevos paradigmas desde el interior interétnico.

La interculturalidad “afirmativa y con equidad” como propuesta desde la UNESCO queda como un propósito que no supera la etapa de las intenciones y va perdido credibilidad entre los indígenas.

Las universidades convencionales que atienden específicamente a la población indígena o afrodescendientes son escasas, por lo que se fue convirtiendo, debido a los escasez recursos en una cuestión de la cooperación universitaria internacional (España, Noruega, Suecia) patente en países como Bolivia, Perú, México, Guatemala.) No obstante, las tensiones y distensiones entre los centros de poder hegemónico y los poderes locales – comunitarios permanecen en pugna abierta o tácita por el control.

Tanto el análisis estructural como el de la escala de la diversidad cultural, constatan que se ha producido o se está produciendo un cambio sustancial de la función social de la educación superior y sus instituciones, que por lo general no logran incorporar de forma sistemática y como parte de su propia transformación interna, todo el potencial que podrían aportar las culturas ancestrales, consideradas como marginales por la “cultura nacional” a una nueva producción de conocimiento y resignificación de nuestros países.

Las universidades en la región se debaten entre los ajustes para responder a la presión global y su indeclinable voluntad de seguir siendo también universidades al servicio de la unidad de la nación, como de su diversidad.

En el Abya Yala con el ascenso de las democracias y el reconocimiento de la multiétnicidad, multilingüismo y pluriculturalidad (Nicaragua, Bolivia, Colombia, Chile, Guatemala) se ha ido fomentando el reconocimiento al impacto de las cosmovisiones indígenas en el desarrollo hacia el futuro. Asimismo, recién se inicia un despertar institucional (reformas educativas en Brasil, Guatemala, Bolivia, Venezuela, Chile y Colombia) hacia el reconocimiento y valoración de estas cosmovisiones indígenas, sobre todo, por su incidencia y aportes a la ecología, desarrollo sostenible y sustentable, ya no digamos el reforzamiento de la justicia, la resolución de conflictos y el bien común, con los valores éticos y morales de estas milenarias culturas.

Existe un despertar de la conciencia étnica que ha motivado las movilizaciones, la conformación de redes físicas y virtuales, de organizaciones de base y de actividades de impacto nacional e internacional, donde se preparan y asumen compromisos, un ejemplo de ello fue la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001), La Conferencia Internacional de los Pueblos Indígenas sobre Desarrollo Sostenible y Libre Determinación, (Río +20, 2012)

Los paradigmas emergentes, van evidenciando que entre modernidad y tradición indígena no hay contradicción pues tanto aquella como ésta, conciben al universo como una unidad indivisible, construido por un entramado de múltiples relaciones recíprocas e interdependientes.

Hablar de interculturalidad es hablar de relaciones de trabajo, conocimiento, educación y espacios en virtud de la cultura asumida como un adjetivo y no un sustantivo, como muchos lo plantean. En este sentido, comprendo y comparto la idea de asumir los cambios desde lo intra e interétnico, para apostar luego por esa tan anhelada “interculturalidad afirmativa y con equidad”; consciente de que en Venezuela falta mucho camino por recorrer, especialmente en el accionar hacia

democratizar e interculturalizar la educación. Aún no hemos superado la visión hegemónica y la concepción paternalista de un Estado que decide y da todo, aún muchos perciben al indígena desde el imaginario colonial lo que impide considerarlos sujetos protagónicos del proceso educativo. Aún ahora, incluso en la UPEL se siguen lineamientos centralizados, se copian posturas foráneas y la participación se ciñe a un remedo con la presencia de una decena que avalan desde el asentir, lo que otros han construido pensado por y para las poblaciones indígenas.

La EIB es un contexto privilegiado en el discurso, pero con poco apoyo en la práctica. Coincido con Parody (2011) al referirse al contexto Argentino.

Los Estados, toman el Pluralismo cultural como recurso de unificación, como parte de un patrimonio que no desean que desaparezca, pero no como una necesidad de grupos humanos diferenciados que hablan distinto, lo que por un lado los grupos indígenas se sienten invisibles ante las políticas del Estado y su posición como Nación.

El concepto de EIB, va mucho más allá de la formación de profesores bilingües e interculturales, tiene un contexto gregario, que les permite adicionar la concepción de territorio/territorialidad, porque en este caso, los pobladores indígenas al contener una misma lengua, interactúan en un mismo territorio, le adjudican significados distintos, que atañen al actuar, sentir, al hacer y a sus práctica de poder político local, es decir, viven una misma cultura. Aspectos que son parte irrefutable del hacer educativo. Lastimosamente, los que toman decisiones desde los niveles centrales de la UPEL aún no lo comprenden.

El discurso sobre la diversidad es limitado si solo se ubica en una crítica socio cultural a los paradigmas hegemonizantes y no amplia la discusión para que sea abarcadora de la dimensión económica y política.

Reflexiones Finales

Las universidades deben recuperar su función socio - educativa como espacio de formación, reflexión colectiva que incide e impacta sobre aspectos políticos, económicos, pedagógicos, y culturales.

– La interculturalidad “real” como acto equitativo, simétrico, congruente y responsable *no es más que una intención ideal y un propósito que en las circunstancias nacionales latinoamericanas* (Ochoa, 2003). Es un proyecto de ciudadanía que no termina de concretarse, un deseo, una aspiración, que no ha superado la etapa de discusión teórica; por lo tanto, aunque es un concepto ético político, no forma parte del pragmatismo real de los pueblos del Abya Ayala. Incluso ahora al concluir este trabajo me pregunto ¿Acaso lo dirigentes indígenas no van mostrando otro camino, el de la interculturalidad crítica donde el foco de atención está en la decolonización como opción y lo intercultural afirmativo queda como una segunda expectativa en sus luchas y resistencias (pasivas o activas)? O definitivamente *estamos atrapados en la falla de mundos incompatibles* que se repelan y se deforman mutuamente

– Es una necesidad impostergable de redimensionar el papel de las instituciones educativas dedicadas a la educación intercultural o a la EIB, para ello es imprescindible explicitar qué entendemos por conocimiento indígena y en qué medida y bajo qué condiciones puede ser abordado desde la institución educativa. Especialmente, que éste forma parte de una red de sistemas articulados de conocimientos, profundamente enraizados en el territorio, en la comunidad y en espacios culturalmente concretos y socialmente construidos.

– Además de promover procesos de reflexión crítica en torno a las instituciones educativas en cualquier nivel y a la docencia es preciso que el maestro pueda en primera instancia disponer de espacios que le permitan revisar las visiones que tiene de sí mismo como individuo y de su entorno, a través de un proceso orientado a que se acepte como persona y valore la herencia cultural de su pueblo, de

modo que pueda luego como docente apoyar a los niños niñas en la afirmación de su identidad y autoestima.

- *Los puntos intermedios y las medidas de tendencia central de las negociaciones son difíciles de concebir y políticamente difíciles de lograr.*

- *Las propuestas que se limitan a la interculturalidad conllevan a procesos de violencia real que confrontan diariamente a los culturalmente no semejantes, que siempre se dan en formaciones intersociales y en circunstancias desventajosas, esta forma, la interculturalidad favorece los procesos de integración, supeditación y en su caso de extinción en perjuicio de las sociedades étnicas involucradas (Ochoa, 2003).*

- *Los conceptos de sociedad, cultura y etnia van más allá de los pueblos indígenas y ahora se están dando en una disyuntiva de macro dinamismo en donde las fronteras sociolingüísticas, religiosas y territoriales dejaron de ser factores definidores de cohesión. De aquí que lo intracultural tome una mayor relevancia en el estudio de este fenómeno ya que ahora más que nunca es difícil concebir a las etnias y a las culturas como entes homogéneos y estáticos para el análisis.*

- *Las dimensiones macro y micro no pueden distanciarse al punto de optar por los esencialismos convertirse en un “etnocentrismo al revés” en concebir las comunidades indígenas como “idílicas” posición aberrante y entrampada e involucionada.*

- *La universidad especialmente las ancladas en territorios indígenas deben abrir espacios para que también entren los conocimientos, el reconocimiento y certificación que estos ciudadanos pueden compartir. No exhibirlos en una vitrina, como fósiles o hablar de ellos como sujetos históricos, sino invitarles a discutir, compartir y así aprovechar el mundo desde una perspectiva sociointercultural*

- *No es suficiente con que la educación apueste por los valores democráticos, la justicia, la participación y la equidad, si al mismo tiempo no existen iniciativas políticas, económicas y sociales que avancen en la misma dirección.*

- *Los sentidos sobre desarrollo son distintos entre culturas, por lo que hay que proponer una visión crítica de este concepto. Actualmente se busca recuperar los recursos y potencialidades de las diferentes comunidades y pueblos para responder a*

sus necesidades de alimentación, salud, vivienda y educación, lo que innegablemente trae consigo el asumir una posición crítica frente al papel que ha asumido la escuela en la difusión de estilos de vida y de consumo pensados desde la lógica del mercado y no de las prácticas ancestrales, aspectos que deben cotejarse y reflexionarse acorde a las necesidades que emergen día a día en este mundo de interacción e interconexión global.

- Se requiere desarrollar políticas propias del sector de educación técnica profesional en general, y direccionada también hacia las zonas con población indígena y debatir sobre el re-direccionamiento de recursos hacia los niveles y modalidades que contribuyan al fortalecimiento de las capacidades productivas de esas regiones y del país en su totalidad.

- El currículo EIB y en especial los programas y contenidos deben considerar aspectos como: soberanía alimentaria,³⁴ abordar desde lo comunitario – institucional, aspectos tan debatidos y sensibles como el acceso y control del territorio/tierra, agua y recursos genéticos, el cuestionamiento al uso de transgénicos y la necesidad de proteger la biodiversidad frente a un agresivo sistema de mercado que impone sus criterios de producción y de explotación de los recursos.

Finalmente, las experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe nos conducen a la reflexión, a ver lo educativo como parte de un holograma de vida complejo. Tratar generar procesos de cambio educativo consiste en transformar procesos de vida social, con referencia a tiempos y espacios situados. No basta con lo declarado, pues los cambios no sólo se decretan, se ejercen, se comparten y se viven en la cotidianidad.

Los ensayos reunidos en esta compilación no sólo tuvieron la intención de analizar las experiencias más significativas en educación superior intercultural, sino el reflexionar desde nuestra realidad o realidades en Venezuela, sobre los altibajos que han sufrido no sólo la Educación Intercultural Bilingüe, sino la educación en general.

³⁴ Entendida como el derecho de los pueblos, comunidades y países a definir sus propias políticas de manejo alimentario desde una perspectiva ecológica, social, económica y culturalmente apropiada

Visto en conjunto, estos ensayos aportan diversas ideas, pero esencialmente el foco de atención lo centro en la premisa final: “La educación es un torbellino complejo que excede lo intercultural”, lo que me permite llamar la atención respecto a lo arbitrario de inventarnos e ideas fragmentadas de las realidades, representaciones, objetividades y subjetividades, imaginarios, simbolismos, significaciones. Así como todos los elementos interactuantes e intervinculantes de lo macro y microestructural. Es ver todo el holograma vivo y pensar (nos) en la cotidianidad de la vida futura. En este sentido, no sólo es posible hacer análisis parciales y construirlos sobre categorías analíticas, sino que no podemos obviar, ni olvidar su carácter parcial y su validez condicionada por las características de esas categorías (siempre necesariamente marcadas por intereses y contextos). De allí que se proponga el término sociointercultural. Sociedades diversas que conviven, se comunican, llegan a acuerdos, negociaciones orientadas a ese buen vivir que hasta ahora es una intención a la que debemos apostar y construir juntos. Espero que los contenidos sirvan a aquellos estudiosos y comprometidos con la tarea de formar construir para la posteridad. Tarea que implica la información, formación y renovación permanente.

Coincido con Mato (2010: 142 - 143) cuando asevera:

si se reconoce la importancia de los imaginarios (y su relación con experiencias sociales, subjetividades, sensibilidades, etc) y de los contextos (tanto de la producción de teorías, como de los procesos en los cuales se interviene, así como las diferencias entre unos y otros) ... En otras palabras, si se desea participar con alguna eficacia en los procesos sociales en curso en estos tiempos de globalización, es necesario no perder de vista eso que para simplificar podemos llamar los aspectos culturales (simbólico sociales) de esos procesos, ni tampoco podemos olvidar el carácter necesariamente artificioso de nuestros análisis, ni la validez contextualmente relativa de todas las teorías (interpretaciones sistemáticas), ni las condiciones contextuales específicas de nuestras acciones, ni la importancia presente y potencial de las relaciones transnacionales en juego en cada uno de esos contextos, aparentemente tan estrictamente “locales”.

REFERENCIAS

- Alemán, C. (2011) Sistema educativo en las regiones autónomas de Nicaragua y los conocimientos tradicionales de pueblos indígenas y comunidades étnicas. VIII Congreso Latinoamericano Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires: UNICEF /ME. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/EIBWEBOK.pdf>. [Consulta: Junio2012]
- Almario (2011) Clase 4. Experiencias de creación de las instituciones de educación superior para la diversidad cultural. *Curso virtual sobre formación de formadores indígenas y afrodescendientes*. Caracas: (IESAL/ UNESCO. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: agosto 2011]
- Álvarez, J. (2007) *Anii waanükü. Aquí está nuestra palabra. Diálogos breves para la práctica de la conversación en lengua añú*. Maracaibo: LUZ / UNICEF.
- Álvarez, J. (2011) Universidad del pacifico, escenario de reivindicación para grupos afrodescendientes. *Curso virtual sobre formación de formadores indígenas y afrodescendientes*. Caracas: (IESAL/ UNESCO. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: agosto 2011]
- Argumedo, A. (2007) *Territorios Bioculturales Indígenas: Una Propuesta para la Protección de Territorios Indígenas y el Buen Vivir*. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.internationalfund.org/documents/TerritoriosBioculturalesIndigenas.pdf>. [Consulta: agosto 2011]
- Ávila, J. (2011) De la artesanía al hand made. Modelo de gestión desde el diseño de productos *Curso virtual sobre formación de formadores indígenas y afrodescendientes*. Caracas: (IESAL/ UNESCO. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: agosto 2011]
- Baquero, R. (1988). ¿Cómo ha incidido El Mácaro en la formación de los educadores? *Opción Pedagógica* Junio diciembre. N. 3. Caracas: UPEL

- Baronnet, B. (2010). De cara al currículo Nacional. Las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente se México. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. (Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska (coords). México: UPN -/ Horizontes educativos. 444 p. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/64_EscuelasNormalesindigenas.pdf .[Consulta: mayo 2011]
- Barreno. L. (2002) *Educación Superior indígena en América Latina*. Caracas. IESALC.
- Biord, H. (2010) *Multiétnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo en Venezuela. Implicaciones de la diversidad socio-cultural y lingüística*. Caracas: IVIC. Conferencia
- Bolaños, Graciela; Libia Tattay y Avelina Pancho (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Daniel Mato (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), pp.: 155-190. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural- [Consulta: mayo 2011]
- Bonfil, G. (1981) *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*: México: Nueva Imagen. [Documento en línea] Disponible en: http://books.google.co.ve/books/about/Utop%C3%ADa_y_revoluci%C3%B3n.html?id=P20VAQAIAAJ&redir_esc=y [Consulta: junio 2010]
- Brunner, J y Ferrada, R. (2011) *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Universia. [Documento en línea] Disponible en: http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf. [Consulta: julio 2012]
- Caicedo y Castillo. 2008 Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales, primer semestre, año/vol. 6, número 010*. Viña del Mar, Chile. Universidad de Valparaíso. pp. 62-90.

- Canavesi, M. (2011) En la herencia culturalmente diversa del Uruguay, desde el eurocentrismo a la afrodescendencia, es posible la educación superior intercultural? Desafíos hacia el Futuro. *Curso virtual sobre formación de formadores indígenas y afrodescendientes*. Caracas: (IESAL/ UNESCO. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: agosto 2011]
- Carrillo, Tizol, Quim y Raimundo (2009). *Una propuesta pedagógica para transformar*. Guatemala: Fundación Riboberta Menchú Tum. [Documento en línea] Disponible en: <http://frmt.org/mm/file/Propuesta%20pedagogica.pdf> [Consulta: julio 2011]
- Carvalho, F. e Almeida de Carvalho, F. *Una experiencia de formación de profesores indígenas en el Núcleo Insikiran de la Universidad Federal de Roraima*. (pp.. 157 – 165) En: Mato, D. Coord. (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe. (IESAL/ UNESCO. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: agosto 2011]
- CEE/SIEME/HE (2008). *Referentes para la mejora de la educación básica. Estándares para la gestión de Escuela*. Documento de Trabajo. México: Centro de Estudios Educativos A.C., Servicios Integrales de Evaluación y Medición educativas S. C. y Heurística Educativa S.C. [Documento en línea] Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo3.pdf>. [Consulta: abril 2011]
- Colmenares, M. (2004). Exclusión social y diversidad racial y étnica en Venezuela: Temas claves y acciones prioritarias para una sociedad visiblemente más justa. *II Encuentro Nacional de Demógrafos y Estudiosos de la Población*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.somosavepo.org.ve/download/cdt_122.pdf. [Consulta: junio 2011]
- Colmenares, M. (2010) *Exclusión social y diversidad racial y étnica en Venezuela: Temas claves y acciones prioritarias para una sociedad visiblemente más justa*. Caracas: INE / UNFPA II Encuentro Nacional de Demógrafos y Estudiosos de la Población. [Documento en línea]. Disponible en: www.somosavepo.org.ve/download/cdt_130.pdf. [Consulta: junio 2011]

- Conferencia Internacional de los Pueblos Indígenas Río+20 sobre el Desarrollo Sostenible y la Libre determinación. Río de Janeiro: Museo de la República, 19 de junio 2012. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.forestpeoples.org/sites/fpp/files/publication/2012/06/declaracion-rio20.pdf> [Consulta: mayo 2012]
- Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001) [Documento en línea] Disponible en: http://www.un.org/spanish/CMCR/durban_sp.pdf. [Consulta: marzo 2011]
- Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998) [Documento en línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>. [Consulta: julio 2009]
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) Cartagena de Indias. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro157/declaracioncres.pdf>. [Consulta: abril 2011]
- Congreso Mundial sobre la Educación Superior (2009) *La Nueva Dinámica de la Educación y la investigación para el cambio social y el Desarrollo*. UNESCO París 5 -8 de Julio de 2009. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=515&fabrik=3&rowid=231&tableid=3&lang=es. [Consulta: marzo 2011]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) *Gaceta Oficial número 36860*. Diciembre, 31 1.999.
- Contreras, V. y Leonel, F (2008). *Curso Investigación en Contextos Interculturales y Multiculturales*. Managua: URACCAN.[Documento en línea] Disponible en: http://www.pueblosindigenaspcn.net/biblioteca/doc_view/104-investigacon-en-contextos-interculturales-y-multiculturales.html
- Cují, L. (2011). *Educación superior e interculturalidad*. (Tesis para Optar Magíster en Ciencias Sociales.) Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. [Documento en línea] Disponible en: www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/3014/2/TFLACSO-2011LFCL.pdf
- De la Torre. S. (1998). *Cómo innovar en centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Editorial Escuela Española

- Declaración de Guadalajara 1ª Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. 19 de junio de 1991. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.filosofia.org/cod/c1991gua.htm>[Consulta: 2011 marzo]
- Declaración de los Participantes al Taller Regional “*Diversidad cultural e intercultural en educación superior en América Latina*. Belo Horizonte, 6 al 7 de agosto de 2009 [Documento en línea] Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/declaracionbelohorizonte.pdf (30 de agosto de 2011) [Consulta: 2012 enero]
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. México. Granada: Universidad de Granada-Centro de Investigaciones en Antropología Social / CIESAS.
- Donoso, R. (2004) *Los Desafíos inevitables, tendencias y estrategias para la educación*. Mérida: Venezuela. Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. [Documento en línea] Disponible en: <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/5/yachaykuna5.pdf>.
- Escobar, A. (2003) Mundos y conocimientos de otro mundo. El Programa de Investigación y modernidad. Tabula Rasa, *Revista de humanidades*. Bogotá: N.1. Enero Diciembre (51 – 86)
- García, S. F. (2008). La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural (FLACSO, Ecuador)” en Daniel Mato (Coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe. (IESAL/ UNESCO) [Documento en línea] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>[Consulta:2011 enero]
- Gasché (2008). Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En: J. Gasché, M. Bertely, & R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Abya Yala.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la *actividad* como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En: J. Gasché, M. Bertely, & R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Abya Yala, 279-365. [Documento en línea] Disponible en: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/ninos_maestros_comuneros_modelo_sintactico_de_cultura.pdf [Consulta: mayo 2011]

- Gasché, J. (2009). De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla. *Mundo Amazónico*. Leticia, Universidad Nacional de Colombia. 1. 111-134. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>. [Consulta: enero 2011]
- González, S. (2012) *La Universidad Indígena de Venezuela: revolución en la selva*. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.lafogata.org/07latino/latino10/vene.4.1.htm> [Consulta: enero 2012]
- Guerra y Ramírez (20012). *Tensiones y distensiones en educación superior intercultural. Una mirada desde lo sociointercultural*. (Art. En proceso de arbitraje)
- 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
- Hernández, Sergio, (2011) Reflexiones en torno a las dimensiones que orientan el papel de la universidad con relación a la sociedad. *Curso virtual sobre formación de formadores indígenas y afrodescendientes*. Caracas: (IESAL/ UNESCO. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: agosto 2011]
- Hernández, Sergio, (2012) participación en Seminario Internacional Educación Intercultural a Nivel Superior. Plataforma del aula virtual en línea de la UCIRED durante el *FORO El caso de la URACCAN en Nicaragua*: Alta Hooker y José Luis Saballos. [Documento en línea] Disponible en: <http://ucired.org.mx/moodle/login/index.php>. [Consulta: agosto 2011]
- Hooker, A. (2009) La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (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), pp.: 279-302. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural- [Consulta: mayo 2011]

- Hooker, A. Hamed, y. Castillo, L. (2011). Módulo III. Políticas Públicas de Educación Superior Intercultural. *Observatorio de diversidad cultural e interculturalidad. IESALC-UNESCO*. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural- [Consulta: septiembre 2011]
- Hooker. Zapata, Castillo (2011) Módulo VIII. Relación Instituciones de Educación Superior con la comunidad indígena y afrodescendiente Octubre del 2011. Regiones Autónomas, Nicaragua: *UNESCO IESALC. Proyecto diversidad e interculturalidad en educación suprior en América Latina y el Caribe*. Documento en Línea en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural- [Consulta: agosto 2011]
- Huerta, A. (2004). *Formación de Formadores. Fundamentos para el Desarrollo de la Investigación y la Docencia*. México: Trillas.
- Informe ejecutivo sobre la UIV (2010). *Propuesta presentada ante el Consejo Nacional de Universidades de la Universidad Indígena de Venezuela como Universidad Experimental en el marco de la Misión Alma Mater*. Caño Tauca: Autor
- Informe Nacional de Guinea Ecuatorial para la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, Río+20. Ministerio de Pesca y Medio Ambiente. Documento en línea en: www.uncsd2012.org/.../690Rio%20+ [Consulta: enero 2011]
- Juárez Vázquez (s/f). *Retos y compromisos de las universidades interculturales para el desarrollo de los pueblos originarios*. [Documento en línea] disponible en: www.redui.org.mx/index.php?option=com_docman&task=doc. [Consulta: agosto 2012]
- Ley de Educación de los Pueblos Indígenas (2012). *Proyecto de Ley aprobado por la Comisión Permanente de pueblos Indígenas de la Asamblea Nacional*. Caracas: En reunión de fecha 30/05/2012
- Ley de Idiomas Indígenas (2009). Caracas: Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial N 5.929 Extraordinaria* del 15 de agosto de 2009. Caracas: Asamblea Nacional De la República Bolivariana de Venezuela

- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005). *Gaceta Oficial* N. 38.344 27 de Diciembre de 2005. Caracas: Asamblea Nacional De LA República Bolivariana De Venezuela
- Lois, M. (2010). *Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la "comunalidad"*. [Documento en línea] disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.pdf> [Consulta: agosto 2012]
- López, E. (2009). Interculturalidad, Educación y Política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. Págs 129-220, en: *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Editores Plural/FUNPROEIB Andes. La Paz-Bolivia.
- López, L. (2005). *Desde arriba y desde bajo: Visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org>. [Consulta: 2006, enero]
- López, L. Portada de la Revista guatemalteca de educación no. 2. * Verdugo, L. (Ed.) (2009). *Revista guatemalteca de educación* 1 (2) [Portada]. ©2010 Instituto de Lingüística e Interculturalidad, Universidad Rafael Landívar.
- Mantilla (2012). *Pluriversidad Amawtay Wasi, ahora!*. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
- Martínez, A. (2012). *Contexto educativo y Mediación pedagógica*. México: Subsecretaría de Educación Básica. [Documento en línea] Disponible en: <http://pedagogiauci.blogspot.com/2012/12/profra-alba-martinez-olive.html> [Consulta: diciembre 2012]
- Mato, D. (2010) Reseña "Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización" Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 15, núm. 50, julio-septiembre, 2010, pp. 139-142. Maracaibo: Universidad del Zulia. [Documento en línea] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27915750014> [Consulta: 2012 diciembre]
- Mato, D. Coord. (2009). *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). [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural- [Consulta: 2011 febrero]

- Mato, D. Coord. (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe. (IESAL/ UNESCO) [Documento en línea] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>[Consulta: 2011 enero]
- Mato, D. Coord. (2009) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir*. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural- [Consulta: 2011enero]
- Matul, D. (2008) La diversidad cultural en las relaciones culturales. *Entrevista con Daniel Matul*. Ciudad de Guatemala, CANEK Confluencia - Cuadernos de observación activa
- Méndez, A. (2012) Comentario realizado en la plataforma del Aula Virtual de la UCIREN, durante el foro: “*El camino hacia un paradigma de pluridiversidad desde la experiencia de la Amawtay Wasi*.” lunes, 10 de septiembre de 2012 [Documento en línea] Disponible en: (<http://ucired.org.mx>) Seminario Internacional Educación Intercultural a Nivel Superior) [Consulta: 2012 diciembre]
- Ministerio de Educación y Deportes (2002) *Guía pedagógica Ye'wuna*. Caracas: MEy D / DAI / Zona Educativa del estado Amazonas/ UNICEF
- Ministerio de Educación. (1980). *Informe de la Comisión de Lingüística en la Primera Etapa de Complementación del Decreto Presidencial 283 Referente al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en las Comunidades Indígenas de Venezuela*. Caracas: M.E., Dirección del Asunto Indígenas.
- Ministerio de Educación. Dirección de Asuntos Indígenas. (1998) *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Diagnóstico y Propuestas 1998 – 2008*. Caracas: Autor.
- Montemayor (2010). *Otras geografías. Experiencias de autonomías indígenas en México*. Gasparello y Quintana (Coords). México: Redez tejiendo la utopía
- Moreno, A. (2011) Autonomía universitaria y estado docente en Venezuela: ley orgánica de educación y ley de educación universitaria. *Educere. Foro universitario*. Enero –junio 2011. Año 15. N. 50 [Documento en línea] Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33407/1/articulo13.pdf>. [Consulta: 2012 diciembre]

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París. UNESCO
- Mosonyi, E. (2008) Universidad Indígena de Venezuela *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina /* coordinado por Daniel Mato.- Caracas: IESALC-UNESCO. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/diversidad_cultural.pdf. [Consulta: 2012 diciembre]
- Mosonyi, E. (2013). *La Universidad Indígena de Venezuela: su presente y retos para el futuro próximo. Documento sobre Universidad Indígena de Venezuela (UIV)*. Caracas, lunes 21 de Enero de 2013.
- Mosonyi, E. y Pocaterra J. (2004) *Experiencias recientes de revitalización lingüística en la Venezuela indígena*. Ponencia presentada en el evento Forum Barcelona 2004
- Novaro, G. y Bordegaray, D. (2004) Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, pp. 101-119. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a07.pdf>. [Consulta: 2011 diciembre]
- Ochoa, J. (2003). *La aneregogía y skopeóutica: retorno a la educación por aprendizaje*. México: Universidad autónoma Indígena de México.
- Parody V. (2011) Clase 2. Ensayo: Políticas públicas de educación superior intercultural. *Curso virtual sobre formación de formadores indígenas y afrodescendientes*. Caracas: (IESAL/ UNESCO. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: agosto 2011]
- Pech , B. (2011) Clase 1. Ensayo: Interculturalidad, producción de conocimiento y prácticas educativas. *Curso virtual sobre formación de formadores indígenas y afrodescendientes*. Caracas: (IESAL/ UNESCO.) [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: agosto 2011]
- Pequeño, A. (2007). *Imágenes en disputa. Representaciones de mujeres indígenas ecuatorianas*. Tesis de Maestría. Quito, Ecuador. FLACSO, AbyaYala- UNFPA.
- Pérez, A. (2010). Análisis de la Ley Orgánica de Educación: hegemonía del Estado docente versus educación y sociedad liberadora. *EDUCERE*. Año 14, N° 48 • Enero - Junio Mérida: ULA. 2010 • 29 – 44

- Plan de acción CRES. (2008). París: 2012 [Documento en línea] Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/.../plandeaccion.pd
- Ramírez, M. (1998). *Proyectos Orientados a la Revalorización y Revitalización Lingüística del Yaruro en pos de su estandarización*. Ponencia presentada en el XVIII ENDIL Maturín: Universidad de Oriente
- 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 (sin publicar)
- Ramírez, M. (2010) Políticas educativas para indígenas y planificación lingüística, *Acción Pedagógica* N. 19 Enero – Diciembre (p p. 64 - 78). [Documento en línea] Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/31920> [Consulta: 2011 diciembre]
- Ramírez, M. (2012) Interculturalidad educación y política: Visión integral desde la Socio interculturalidad. Valencia: 12ª. *Feria Internacional del libro* Universidad de Carabobo FILUC 2011, “La lengua que somos”
- Ramírez, M. (2012)a *Conferencia la coyuntura educativa de los pueblos indígenas: Retos para una ética intercultural*. Caracas: AVEC (Presentación Power Point)
- Ramírez, M. (2012)b *Conferencia sobre Interculturalidad educación y política. Visión integral desde la Sociointerculturalidad*. Mochicaui: UAIM. (Presentación Power Point)
- Rebolledo (2009) Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. (Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska (coords). México: UPN -/ Horizontes educativos. 444 p. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/64_EscuelasNormalesindigenas.pdf .[Consulta: mayo 2011]
- Rebolledo, N. (1996) La formación de profesores indígenas bilingües en México. *Revista Educación de Adultos, inea/sep*, México. (1996). [Documento en línea] Disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/075/075004.pdf>
- Rodríguez, E. (2011) Universidad Indígena de Venezuela. Una experiencia de educación indígena universitaria. En: *El Estado ante la Sociedad Multiétnica y Pluricultural. Políticas Públicas y Derechos de los Pueblos Indígenas en Venezuela (1999-2010)* Luis Bello (Edit.) Caracas: IWGIA. Serie Derechos Indígenas. (pp. 128 – 131). Documento en línea: www.iwgia.org/...publications.../0553_El_Estado_ante_la_Sociedad_...[Consulta: enero 2012]

- Rojas, A. ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. (Págs. 233 – 242) En: Mato, D. Coord. (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe. (IESAL/ UNESCO) [Documento en línea] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>[Consulta: 2011 enero]
- Ruiz, M. (2005) *Metodología para la Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Salazar, M. y Morles, G. (1988). *Revista Opinión Pedagógica*. Junio – diciembre, N. 3. Caracas: UPEL
- Samper (2005) Identidad y Globalización. En: *Ensayos sobre políticas públicas culturales para la región Andina*. Caracas: Fundación Bigott / CAF
- Sandoval, Guerra y Contreras (2011) *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos. Tomo I*. México: 2012 [Documento en línea] Disponible en: <http://www.eumed.net/librosgratis/2010e/830/Formacion%20de%20profesores%20indigenas%20el%20silencio%20de%20los%20inocentes.htm>[Consulta: 2011junio]
- Sarango, L. (2008). La Experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Hacia un nuevo paradigma de Educación Superior. En *Revista Yachaykuna – Saberes* 9: 38-67. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas
- Silva, D, Cisneros, S. y Acercamiento a lo intercultural bilingüe en Venezuela. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol 3, N° 28 (junio 2011) Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela
- Tapia, N. (2008) *Aprendiendo el desarrollo endógeno Construyendo la diversidad bio-cultural*. Agrupo/ Compás/Plural. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.agroeco.org/socla/pdfs/desarrollo-endogeno.pdf> [Consulta: 2011enero]
- Trapnell, L. La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. (403 – 412) En: Mato, D. Coord. (2008)*Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe. (IESAL/ UNESCO) [Documento en línea] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>[Consulta: 2011 enero]

Trigo (2011) Clase 4. Ensayo sobre Experiencias de Creación de las Instituciones de Educación Superior Para la Diversidad Cultural. *Curso virtual sobre formación de formadores indígenas y afrodescendientes*. Caracas: (IESAL/ UNESCO. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: Julio 2012]

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.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2011) *Documento base del currículo UPEL* Caracas: Autor.

Uribe, Morales, Arroyo, Y Hernández. (2010:11) La formación de profesores en la educación indígena de México. *Seminario de educación indígena*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores “Aragón” [Documento en línea] Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Formacion-De-Profesores-En-La-Educacion/1206563.html>[Consulta: 2012 marzo]

Vacacela, V. y Guerra, E. (2011) Conceptos e ideas de interculturalismo y de la interculturalidad en las experiencias de las IES para la diversidad cultural. *Curso virtual sobre formación de formadores indígenas y afrodescendientes*. Caracas: (IESAL/ UNESCO. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: agosto 2011]

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la Formación Docente en América Latina:Tendencias, temas y Debates*. PREAL, Documento 31.

- Valenzuela, E. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Daniel Mato (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), pp. 79-102. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: agosto 2011]
- Vásquez, E.; Chumpitaz, A. y Jara, C. (2009) *Niñez indígena y Educación Intercultural Bilingüe en Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i) resueltas y tareas pendientes*. Lima: CARE PERÚ, EDUCA, Save The Children, TAREA Y UNICEF. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2010/06/ninez-indigena-educacion-intercultural-bilingue.pdf> [Consulta: 2012 julio]
- Vergara, J. (2008). Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros. en Daniel Mato (Coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Curso virtual sobre formación de formadores indígenas y afrodescendientes*. Caracas: (IESAL/ UNESCO. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: septiembre 2011]
- Vigil y Trapnell (2011) Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB. *Revista cultural electrónica “Construyendo Nuestra Interculturalidad”* Año7. N°6/7. Noviembre 2011. Lima-Perú [Documento en línea] Disponible en: www.interculturalidad.org [Consulta: enero 2012]
- Villa (2011) clase 4. Experiencias de creación de las instituciones de educación superior para la diversidad cultural. *Curso virtual sobre formación de formadores indígenas y afrodescendientes*. Caracas: (IESAL/ UNESCO. [Documento en línea] Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2488%3Aconvocatoria-participe-en-el-nuevo-observatorio-de-diversidad-cultural-e [Consulta: agosto 2011]
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México: Universidad Veracruzana/ Universidad Autónoma Metropolitana/ Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/ División de Ciencias Sociales y Humanidades.

ANEXOS

[ANEXO A]

[Participantes del Curso virtual: Formación de Formadores en Educación Superior Indígena y Afrodescendientes. Aula de discusión virtual 2]

AULA 2

PAÍS

Aglaia Barbosa Costa	Brasil
Amador Teodocio Olivares	México
Armando Jesús Carrieri Hernández	Venezuela
Bertha Maribel Pech Polanco	México
Carlos Manuel Zapata Carrascal	Colombia
Farides Margarita Pitre Redondo	Colombia
Francisco Negrini Romero	Brasil
Gabriela Sancho Mena	Costa Rica
Jimena Carolina Ávila Medrano	Chile
Juana Francisca Álvarez Arboleda	Colombia
Kassandra Muniz	Brasil
Marco Washington Andino Inmunda	Ecuador
Margarita Isabel Susana Villa	Argentina
María Isabel Ramírez	Venezuela
Marie Lissette Canavesi Rimbaud	Uruguay
Moisés Gómez	Guatemala
Oscar Almario García	Colombia
Pánfilo Yapu Condo	Bolivia
Patricia Zúñiga Salas	Chile
Pedro Chavarria Lezama	Nicaragua
Sergio Enrique Hernández Loeza	México
Sonia Virginia Trigo	Argentina
VivianaLeticiaParody	
Argentina	

[ANEXO B]
**[Experiencias de Educación Superior Intercultural en América Latina y el
Caribe]**

EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN AMERICA LATINA



Fuente: Barreno. L. (2002)

[ANEXO C]

[Agrupamiento de países, según modalidades de formación inicial]

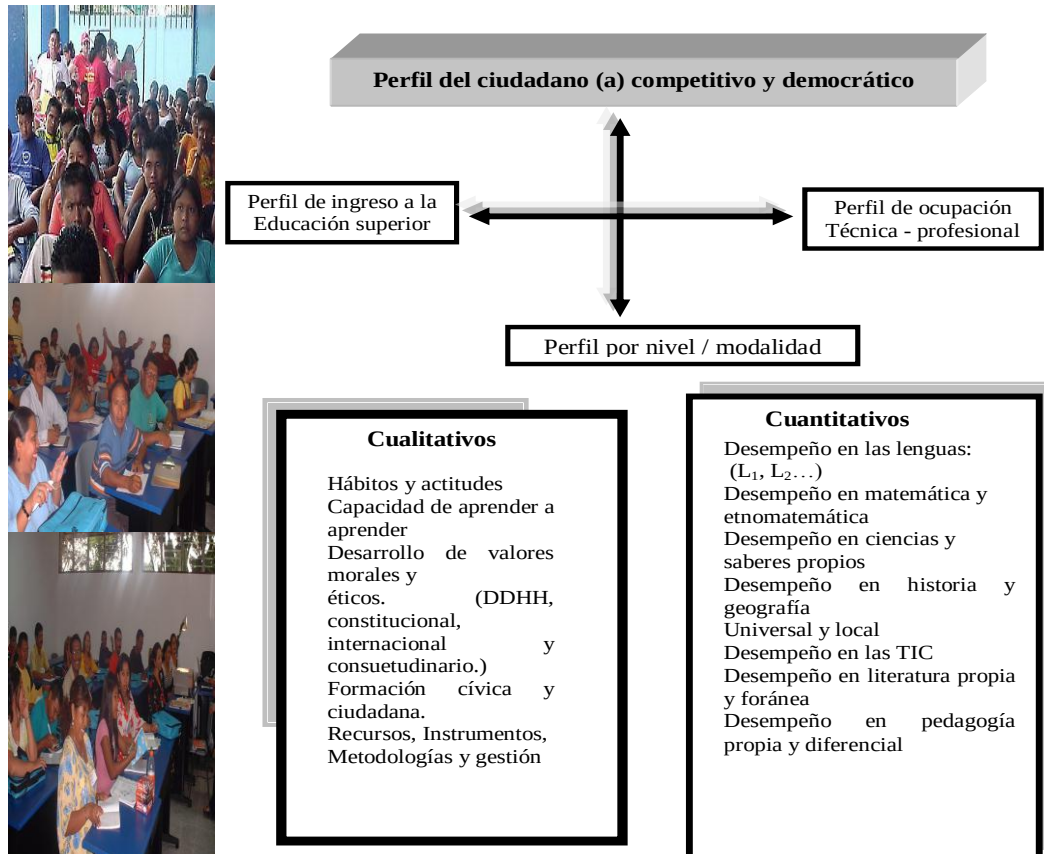
<i>Universidad</i>	<i>Instituto Superior</i>	<i>Educación Media (1)</i>
Brasil	Argentina	Guatemala
Chile	Brasil	Honduras
Costa Rica	Bolivia	Nicaragua
Colombia	Colombia	
Cuba	Ecuador	
El Salvador	México	
México	Panamá	
Perú	Paraguay	
Venezuela	República Dominicana	
	Uruguay	

(1) Los tres países que tienen como requisito la Educación Media se encuentran actualmente en proceso de cambio de su sistema de formación

Fuente: Vaillant, D. (2004: 18)

[ANEXO D]

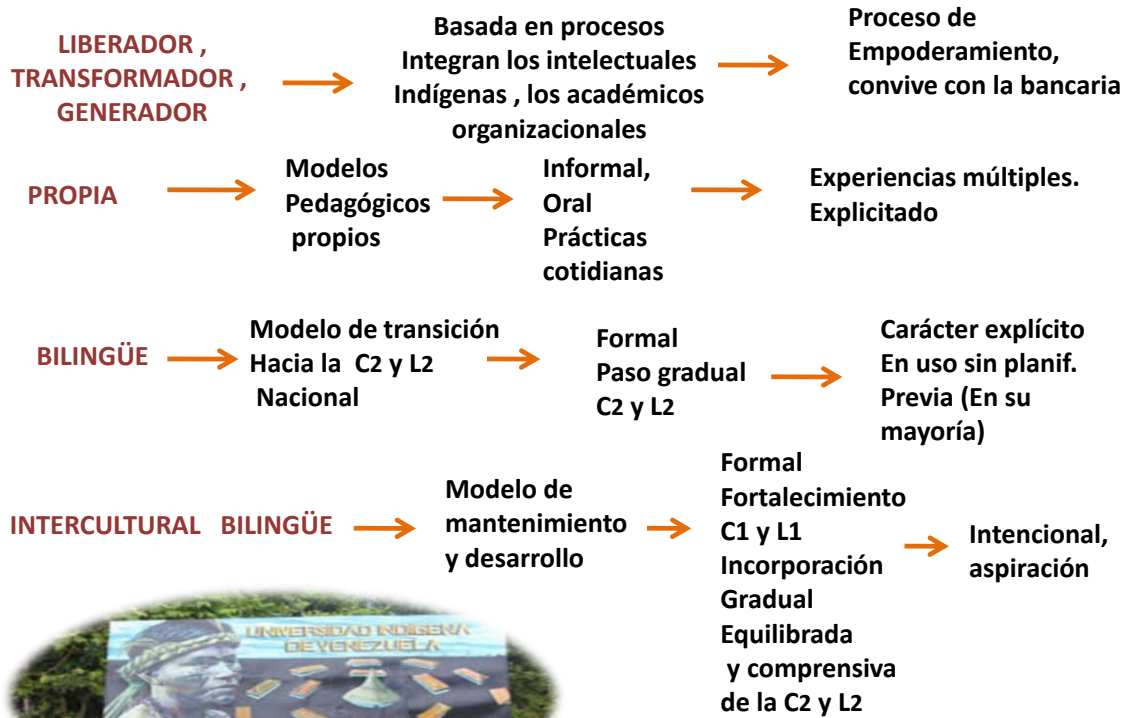
[Perfil del Educando EIB]



Fuente: Síntesis basada en: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006)

[ANEXO E]
[Modelos Educativos Indígenas]

MODELOS EDUCATIVOS INDÍGENAS



Fuente: Ramírez, M. (2012)

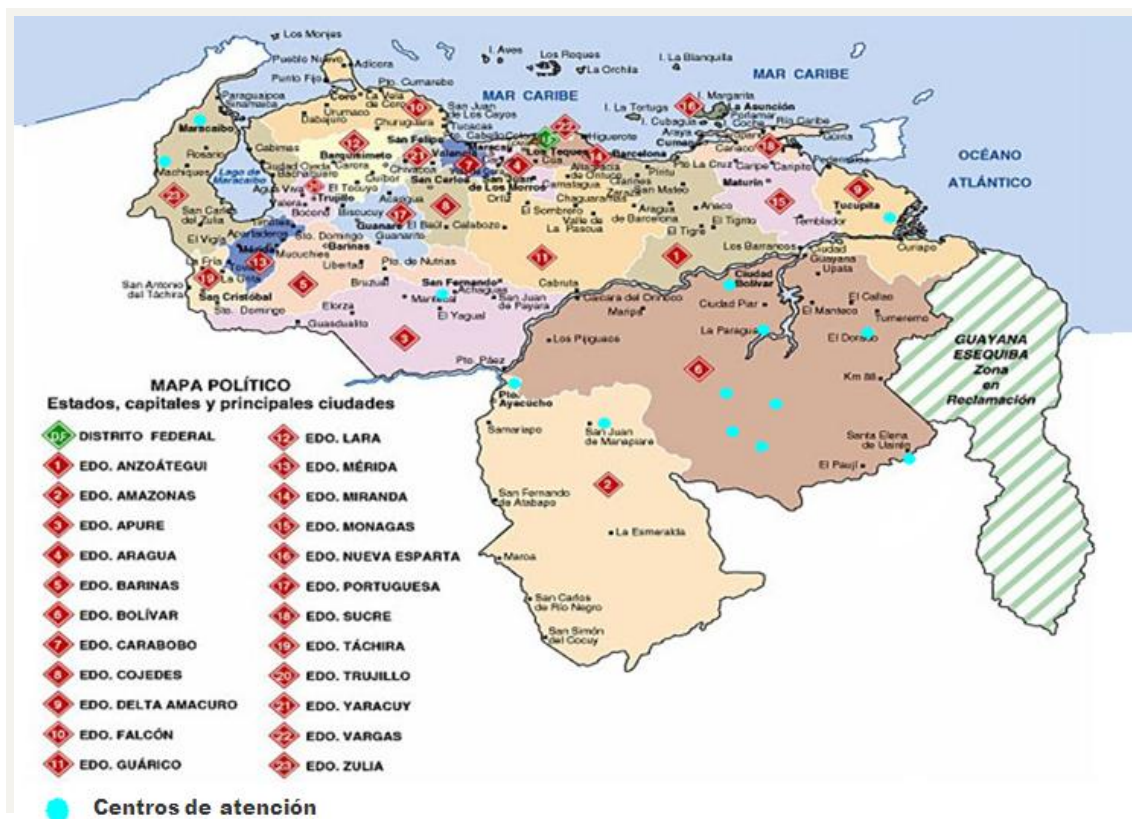
[ANEXO F]
[Ubicación Geográfica de la UIV.
Municipio Sucre, Caño Tauca, Estado Bolívar]



Fuente: http://maps.google.co.ve/maps?hl=es&gs_rn=2&gs_ri=hp&cp=11&gs_id=1b&xhr=t&q=estado+bolívar&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&bvm=bv.42261806,d.eWU&biw=1366&bih=67

[ANEXO G]

[Centros de Atención del PEIB / UPEL]



Fuente: Archivos PEIB

[ANEXO H]

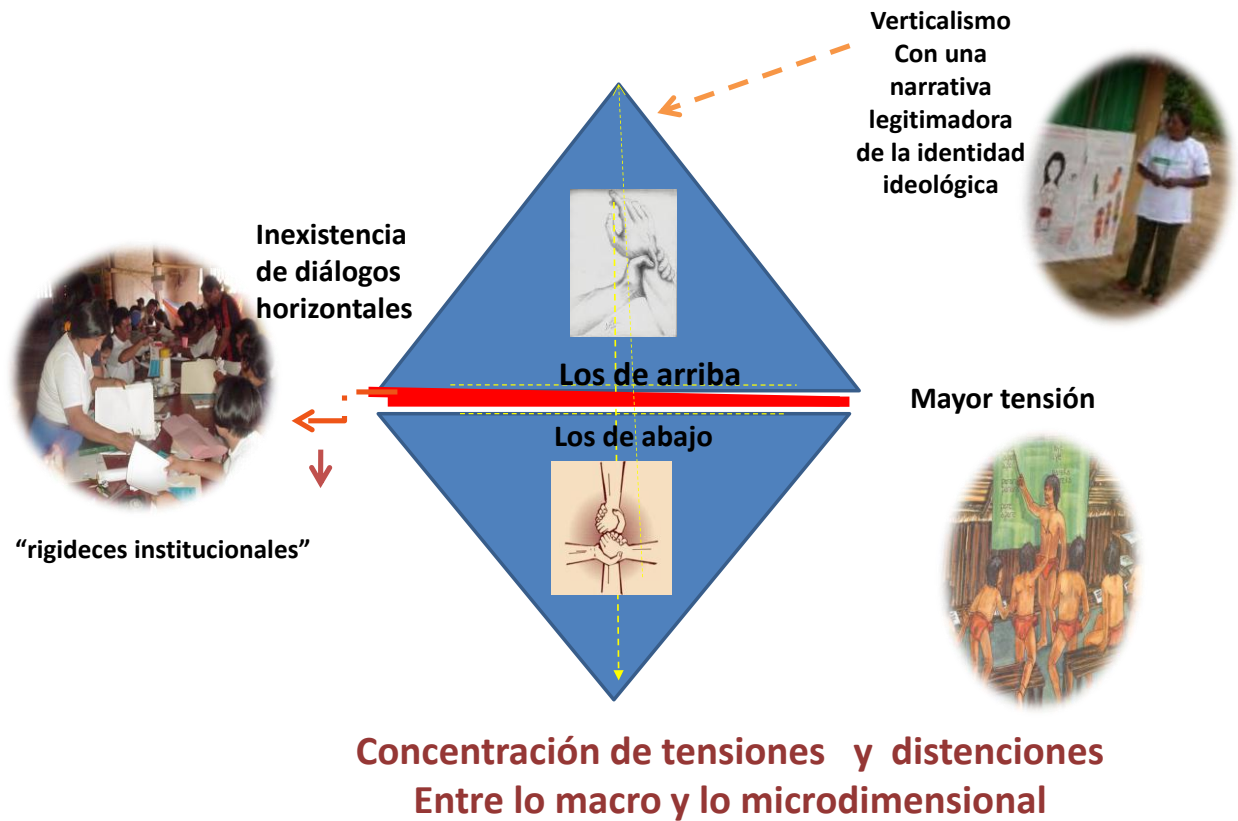
[Malla de Ubicación y Secuencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (3ra Versión)]

Semestre	Asignatura					Tercera aproximación al plan de estudios	
8	Materiales Educativos EIB	Legislación asociada a los pueblos y culturas indígenas	Práctica Profesional IV Consolidación de la Práctica Profesional	Proceso de socialización intercultural	Literatura Indígena	Actividades Creativas II	Unidades de LIBRE ELECCIÓN
7	Actividades Creativas I	Desarrollo Endógeno y contexto indígenas	Recursos para el aprendizaje	Éticas y Valores desde la Interculturalidad	Las TIC y el diálogo intercultural	Actividad Física y Salud	
6	Cosmogonía	Idioma Castellano II	Organizaciones Comunitarias	Mediación Intercultural	Práctica Profesional III Experiencia Didáctica	Venezuela espacio-tiempo II	
5	Etnomatemática	Idioma Indígena V	Salud integral y espiritualidad	Teorías e ideas pedagógicas	Didáctica de la enseñanza de las lenguas indígenas.	Gestión educativa intercultural y las TIC's	
4	Planificación linguo - educativa	Idioma Indígena IV	Didáctica del Castellano como segunda lengua	Práctica Profesional II Integración con el contexto socio-educativo	Venezuela espacio-tiempo I	Evaluación de los aprendizajes.	
3	Geometría	Idioma Indígena III	Psicología de los aprendizajes	Ciencias integradas	Planificación educativa	Teoría y Praxis de la EIB	
2	Idioma castellano I	Idioma Indígena II	Desarrollo de procesos cognoscitivos	Curriculum intercultural	Práctica Profesional I Experiencia Inicial	Investigación Educativa Crítica	
1	Idioma Indígena I	Cosmovisión y pedagogía propia	Filosofía del sistema educativo venezolano	Introducción a la Investigación	Identidad, interculturalidad y ciudadanía	Matemática	

Fuente: Informe de avance sobre la transformación curricular del PEIB (noviembre 2012).

[ANEXO I]

[Concentración de tensiones y distenciones
Entre lo macro y lo microdimensional]



Fuente: Guerra y Ramírez (2012)

[ANEXO J]

[EIB entre Tensiones y Distenciones]



Fuente: Ramírez, M. (2012) b Conferencia sobre Interculturalidad educación y política. Visión integral desde la Sociointerculturalidad. Mochicaui: UAIM.

[ANEXO K]

[Complejo Escenario de Construcción Socio Intercultural]

complejo escenario de construcción socio intercultural



Fuente: Ramírez, M. (2012)b