

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: UN RETO DE INSERCIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA TRANSCOMPLEJIDAD Y LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA



Autor: Juan Fontaines

Correo electrónico: fontaines81@gmail.com

Msc. Ciencias de la Educación

Doctorando en educación

Profesor Jubilado UNELLEZ

Teléfono contacto: 0426-6785321

Recibido: 22/01/2023 **Aprobado:** 03/03/2023

RESUMEN

El presente ensayo plantea un análisis epistémico alrededor de la educación intercultural bilingüe: un reto de inserción social a través de la transcomplejidad y la mediación pedagógica, partiendo de diferentes elementos teórico-prácticos relacionados con la educación transformadora, la comunicación y la estética desde el horizonte de las intencionalidades del aprendizaje en los procesos de formación humana. Se asume que la educación intercultural bilingüe, es una práctica que carga de sentido y reconocimiento a las personas en formación y sus contextos, por lo tanto, dispone no solo de estrategias y recursos debidamente seleccionados para promover el desarrollo de las capacidades a través de la apropiación de conocimientos plurales, sino que, además, pretende mejorar aquellas concepciones que sobre didáctica y evaluación tradicionalmente se han tenido. En este orden de ideas, a lo largo del presente ensayo, será posible reconocer, de manera singular y propositiva, algunas posturas de nivel conceptual que sugieren pensar la educación contemporánea desde el escenario pedagógico de las mediaciones. Se facilita, con ello, que los maestros y maestras indígenas puedan re-significar todos aquellos modelos, corrientes y tendencias educativas que han estado basadas en una lógica formativa transmisionista, memorística y lineal, centrada en la enseñanza y en el aprendizaje.

Descriptor: Educación intercultural bilingüe. Transcomplejidad. Mediación pedagógica.



BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION: A CHALLENGE OF SOCIAL INSERTION THROUGH TRANSCOMPLEXITY AND EDUCATIONAL MEDIATION

ABSTRACT

This essay proposes an epistemic analysis around bilingual intercultural education: a challenge of social insertion through transcomplexity and pedagogical measurement, based on different theoretical-practical elements related to transformative education, communication and aesthetics from the horizon of the intentions of learning in the processes of human formation. It is assumed that intercultural bilingual education is a practice that gives meaning and recognition to the people in training and their contexts, therefore, it has not only duly selected strategies and resources to promote the development of capacities through the appropriation of plural knowledge, but also seeks to improve those conceptions of didactics and evaluation that have traditionally been held. In this order of ideas, throughout this essay, it will be possible to recognize, in a singular and proactive way, some conceptual level positions that suggest thinking about contemporary education from the pedagogical scenario of mediations. This makes it easier for indigenous teachers to resignify all those models, currents and educational trends that have been based on a transmissionist, rote and linear formative logic, focused on teaching and learning.

Descriptors: Bilingual intercultural education. Transcomplexity. Pedagogical mediation.

INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una modalidad del Sistema Educativo Nacional, estableciéndose como obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, remitiendo esto a la ley especial para el desarrollo del diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los docentes correspondientes a esta modalidad. En este tenor, esta Educación, incluye las prácticas pedagógicas, de socialización y crianza originarias, con una participación activa de padres, representantes, familia y comunidad en su conjunto, respetando las especificidades culturales, y su carácter es obligatorio en los planteles y centros educativos que se ubiquen en hábitat y tierras indígenas; quizás la mayor barrera para



implementar esto es que no se han terminado de demarcar las tierras indígenas, lo que supone un criterio complicado de aplicar debido a que dicho proceso está en una etapa muy temprana por múltiples eventos que se suscitan e intereses de terratenientes y otros actores. Por tanto, el proyecto no trata simplemente de reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras que ya han sido establecidas.

Desde este prisma epistémico se trata, de implosionar, desde la dicotomía identidad-alteridad, en cada una de estas estructuras que son el rastro de la colonia, y representan el poder desde esta visión como un reto, propuesta, proceso y proyecto, es decir, una suerte de reconceptualización de las instituciones, desde una mirada epistémica y existencial. Esta refundación refiere que las cosmogonías que se ponen en el escenario y en vinculación equitativa que sea conceptualizada como lógica, práctica y modo cultural, o modos culturales que se interrelacionan con las maneras de pensar, actuar y vivir en colectivo, por ello, el nodo problematizante de la interculturalidad no se instaure solamente en las poblaciones indígenas y de origen afro, sino en cada uno de los sectores de la sociedad, incluyendo los blanco-mestizos que han sido occidentalizados.

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

Respecto al carácter epistémico la educación intercultural bilingüe se orienta a un conocer conociendo, a una transformación que implica necesariamente que dos o más entes o esferas culturales se asocien en el proceso educativo, en tanto la lengua, como vehículo, conduce un mensaje que refleja los elementos de la cosmovisión de grupos étnicos distintos, por tanto se hace imprescindible su conocimiento para



comprender el complejo mundo de los símbolos, y por ende, los significados que envuelve, lo que Pérez, Moya y Curcu (2013) refieren que el conocer se remite a una diversidad de miradas para poder explicar la realidad, lo que implica un desplazamiento de un conocimiento único por parte de los grupos hegemónicos, que se refleja a través de la no imposición de la lengua, como código casi monopolizador del saber, donde los actores sociales que pudieran haberse considerado en su momento “dominados”, ejercen el control cultural, siendo que este modelo es producto en principio de una cultura de resistencia (Bonfil, 1983) por parte de los grupos étnicos conquistados, de los que persiste su lengua como código metacultural.

Dentro de este marco la escuela como espacio de conducción del conocimiento, que propicia pedagógicamente de forma necesaria una perspectiva cognoscente donde la relación entre el ser y la realidad, conforma la base del proyecto de enseñanza-aprendizaje (Pérez, Moya y Curcu, 2013), lo que supone que en un contexto intercultural, este espacio sea mucho más plural, sin indicar esto que los parámetros propios del currículo sean suprimidos ni modificados tangencialmente, sino más bien pensados y repensados desde una perspectiva multilocal, pluricultural y multiétnica, que permita un diálogo transversal, que no constituya una suerte de paradoja donde se tenga un deber ser muy claro pero unas acciones en la ejecución del plan contrarias, tal como pasa muchísimas veces, particularmente en el caso venezolano con respecto a las escuelas que presentan estas condiciones, es decir, la población que accede a la educación tiene orígenes étnicos diferentes, esto sucede en estados como Zulia, Amazonas, Monagas, Delta Amacuro y Bolívar de forma más visible, pero también en Sucre, Guárico, Barinas, Mérida, Anzoátegui y Apure, con comunidades y pueblos indígenas tales como los Piaroa, Wayuu, Warao, Quinaroe, Yukpa, Japreria, Pumé, Pemón, Ye'kuana, Barí, Yanomami, Yaruros, Cuivas, entre otros.

En este corpus de reflexiones en el caso de la educación intercultural bilingüe en Venezuela, continúa respondiendo a un modelo de interculturalidad funcional con miras a una visión crítica, incorporando elementos desde ésta, ya que los espacios educativos en estas regiones donde residen comunidades y pueblos indígenas se implementan planes que ejercen su mayor complejidad cuando las escuelas son



conformadas de manera multicultural, como algunas zonas de Zulia y Amazonas, y esta complejidad viene gestada porque pese a que se realizan suposiciones sobre la cercanía de los grupos, desde el punto de vista territorial, no todos comparten de troncos lingüísticos similares, lo que genera un reto mayor para los operadores de políticas educativas ya que ninguno de los idiomas debe prevalecer sobre otros, y otro de los casos, y el más común, es la salida rápida de colocar como idioma de “unión”, el castellano venezolano, ya que por orden económico y social, se reviste de una suerte de poder superior ante sus homólogos indígenas, se utiliza en el comercio y en otras actividades, necesarias para la vida en sociedad, lo que se traduce en desventajas para los otros, que también son reconocidos constitucionalmente como oficiales, pero que en la praxis no concuerda.

Desde esta óptica, permite considerar lo múltiple, lo vivencial y lo local, ya que “(...) se trata de impulsar el movimiento histórico cualitativo en la búsqueda de lo otro del conocer y del conocimiento(...) de lo diverso y del diálogo para pensar en conjunto y generar en el pensamiento el movimiento dialéctico de lo real” (Pérez, Moya y Curcu, 2013, p. 14), que desde la interculturalidad educativa, refiere a una Escuela como espacio de transversalizaciones de la cultura escolar con la cultura pública, de modo que se genere un tejido intersubjetivo que reposicione la imaginación como fuerza creativa de la formación humana, en miras de la emancipación de los pueblos autóctonos de la sociedad venezolana. A esto se suma, la diversidad de lenguas indígenas, que se encuentran en la actualidad en un proceso de desplazamiento, como una consecuencia de muchos factores dentro de los que figura el hecho de que el español durante mucho tiempo, al ser el idioma oficial, y no haber el reconocimiento de los otros idiomas, se erigía como la meta del modelo educativo para castellanizar a los indígenas, cosa contraria que sugiere la nueva visión que busca una escuela que se transforme en un lugar decisivo para retardar y revertir esta acción, y no ser el detrimento del manejo y perfeccionamiento de la lengua propia, sino un complemento.

Es por ello, que este modelo requiere que trascienda en Venezuela de la educación primaria, tal como señala Fanon (2001), “la descolonización que se



propone cambiar el orden del mundo es (...) un programa de desorden absoluto (...) un proceso histórico(...) aportado por nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad” (p. 30), esto es el desafío y proyecto que apunta a la interculturalidad crítica, un desafío y proyecto que deben provocar una serie de consideraciones, preocupaciones pero también cuestionamientos ante las actuales definiciones, prácticas y políticas en el ámbito educativo.

Praxis Educativa Bilingüe

Para la formación del docente intercultural bilingüe se deberá tomar en cuenta la actitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos, éste cuenta con una formación inicial adquirido de sus antepasados recogida de toda esa tradición cultural que lo coloca como el elemento fundamental para el desarrollo y aplicación de la EIB. De los planteamientos anteriormente expuestos se infiere, que dicha formación ha de responder a un perfil que no vea al Educador como el especialista que posee amplios conocimientos de una ciencia cualquiera cuyo contenido puede comunicar en abstracto, sino que además requiere interactuar con un grupo de estudiantes concretos e histórica y culturalmente determinados, para los cuales debe traducirse en su lengua sin distorsionar los conceptos y las estructuras teóricas básicas de la ciencia, de modo que los estudiantes se apropien de instrumentos conceptuales suficientes que les permitan abordar de manera inteligente el sector de fenómenos bajo referencia y a la vez comunicarse racionalmente entre ellos en una especie de racionalidad intersubjetiva, capaz de confirmar, reinterpretar y crear conocimiento por cuenta propia.

Al hilo de lo expuesto la acción pedagógica que se desarrolla en las escuelas del Programa de Educación Intercultural deberá coordinar y basarse en los cambios, en las creencias, en la formación de la personalidad y en el orden social. Los educadores deben conseguir para desarrollar estas prácticas el apoyo de la comunidad (Smith, Stanley y Shores, 1998). Lo cual permitirá resolver problemas en concreto, es decir, estar conscientes sobre qué hacemos, por qué lo hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos (González, Sánchez y Fernández 2005). Se fortalece la idea de la



necesidad de un docente intercultural bilingüe que potencie las habilidades procesadoras y creativas que le permitan ser capaz de aprehender sus valores culturales propios, y partiendo de allí transformar su realidad inmediata reconociendo el legado cultural, como principal elemento de enlace en el logro de un mejor nivel de calidad de vida.

Mas allá de la inmediates semántica se considera que es el docente el que crea la situación, la experiencia que permite al alumno tomar el primer aire e impulsarse con energía a partir de la introyección intercultural jugando con los elementos de la cultura autóctona y la criolla. De allí la importancia de la Etnoeducación como elemento para el desarrollo de la formación del docente del Régimen de EIB entendida según Artunduaga (1999), como:

un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, desarrollan habilidades, destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos. (p.4).

El docente indígena, comprometido con el cambio social, debe concientizarse para trasladar a su práctica las estrategias e innovaciones que plantea Porlán (2002), en su teoría del constructivismo y la formación del docente, según el cual el profesorado deberá modificar sus actitudes no sólo respecto a lo que enseña, sino también lograr que ese cambio sea resistente a la inercia instaurada en la cultura de muchos centros de enseñanza. Para lo cual debe adquirir nuevas destrezas profesionales relacionadas con el modo de organizar las experiencias de aprendizaje del niño y de la niña indígena a fin de poder estimular más y mejor la participación del alumnado (Luque, 2009). Por lo cual, se expresa en una nueva concepción de autonomía y responsabilidad del educador, individualmente y como grupo, en función del contexto sociocultural, económico y político donde realiza la praxis educativa.



El papel de la Educación Intercultural Bilingüe

La EIB debe afianzar la identidad y pertenencia étnica del niño o niña indígena, introduciéndolo gradual y equilibradamente en la comprensión de la lengua y cultura nacional foránea. Sin embargo, Rojas (1998), manifiesta:

La Educación formal oficial que hasta ahora se ha venido impartiendo en las zonas indígenas del país, ha ocasionado y ocasiona problemas críticos para las poblaciones indígenas. Tal situación es producto de que tanto el sistema educativo como sus programaciones están hechas y concebidas para formar, preparar e instruir a niños y jóvenes no indígenas de las zonas urbanas. (p.14).

Desde esta óptica se puede afirmar, que en los pueblos indígenas el sistema de creencias religiosas por extraño que pueda parecer en las sociedades modernas, por expresar un simbolismo ajeno, es esencial en este contexto, inseparables de los códigos morales, lingüísticos semiológicos, tanto de las formas de comunicación como de explicación. Por otra parte, Merino y Muñoz (1998), proponen la pedagogía de la interculturalidad, debido al reto que significa la realidad de una sociedad multicultural y multiétnica, la cual emerge caracterizada por el intercambio, la movilidad de las personas, de los sistemas de valores, modelos culturales-sociales, así como por la convivencia en un mismo lugar de idéntica pluralidad cultural-étnica.

En este contexto, la EIB es un proceso que hace énfasis en las expresiones de la cultura tradicional de los grupos étnicos, estimulando en todas sus áreas, la dignidad y autoestima de los educadores al afianzar y rescatar las tradiciones, valores y patrones fundamentales de las culturas indígenas. De lo expresado anteriormente se evidencia la preocupación de facilitar a las poblaciones indígenas una formación integral, basada en los lineamientos de la propuesta para el desarrollo curricular de la educación.

Es por ello, que la propuesta curricular regional plantea contenidos eco culturales referenciales de identidad regional. Estos contenidos de identidad regional, así como los de identidad y desarrollo local, se concretizan en la institución escolar



con los proyectos pedagógicos de plantel y los proyectos pedagógicos de aula. El proyecto de aprendizaje local para la educación indígena contiene los siguientes objetivos: (a) Fortalecer la identidad del niño indígena con su cultura; (b) Contribuir a elevar la calidad de vida de los pueblos indígenas, tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales; (c) Fomentar la relación intercultural entre los pueblos indígenas y los otros pueblos que conforman el país; (d) Fortalecer las formas organizativas propias de los pueblos indígenas; y (e) Contribuir a que el niño indígena se forme con criterios propios con relación a su propia historia, religión, cosmovisión entre otros.

En relación con esta idea, todas estas innovaciones curriculares requieren de la formación y definición del perfil de un docente que esté comprometido con los retos y desafíos propuestos en la reforma curricular vigente, insertando la Educación Intercultural Bilingüe a los ejes transversales que plantea el Currículo Básico Nacional, integrando los procesos de aprendizaje de los pueblos indígenas, a cada uno de los contenidos, e interactuando virtuosamente con ellos. La constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece en su artículo 121, lo siguiente:

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 a tendiendo a sus particularidades socio culturales, valores y tradiciones (p. 43)

Por tanto, la finalidad de la Educación Intercultural Bilingüe deberá basarse, en la dotación a las personas con los saberes básicos de una cultura general en lo humanístico y en lo científico tecnológico; estimular el deseo y las capacidades de aprender y de crear con afán de excelencia; promoviendo un sano desarrollo emocional, preparando al individuo para ser autor de su propio cambio y transformación, estimulando el respeto y la solidaridad hacia los demás seres humanos, generando un justo equilibrio entre la apertura hacia las distintas culturas que conforman el contexto Nacional y Regional.



Educación Intercultural en Venezuela

La educación intercultural en Venezuela se inicia en el año 1982 con el programa dispuesto en el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe aprobado en septiembre de 1.979 (Decreto 283) que tenía como objetivo preservar las lenguas de las etnias culturalmente distintas y superar las dificultades planteadas por un régimen educativo que repetía contenidos y programas orientados a la población criolla (Mosonyi y Rengifo, 1989), donde se pretende contribuir a la definición del concepto y la praxis de la educación indígena, teniendo como un punto de partida su propia e intransferible realidad, considerando su grado de desarrollo cultural, el uso y el enriquecimiento de su lengua nativa, pero también su experiencia de educación informal y su nivel tecnológico, entre otros aspectos.

En diversas oportunidades se hicieron evaluaciones que desnudaron los problemas en su aplicación debido al número insuficiente de maestros indígenas sustituidos por docentes criollos generalmente desconocedores de la lengua y la cultura del grupo, a la escasez de recursos en general y de textos especiales bilingües y a la carencia de un equipo interdisciplinario especializado para planificar y dar seguimiento a los planes (Mosonyi, 2004). A este respecto, es importante resaltar que la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), con el reconocimiento de los idiomas indígenas, en su artículo 121 del capítulo VIII, que refiere los Derechos de los Pueblos Indígenas, indica que:

(...) tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto, (...) una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades, valores y tradiciones (...) (p. 43).

Lo que supone necesariamente, una incorporación de los elementos que caracterizan cada una de las culturas que conforman el territorio nacional, considerando la lengua como un vehículo que muestra esas representaciones del mundo que tiene cada pueblo o grupo étnico, en este caso los indígenas que cuentan



más de 53 en cantidad según el Censo de Población Indígena del año 2011, llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadísticas. Uno de los avances en esta área, fue la creación en el año 2011 de la Universidad Indígena, que respondía a las necesidades generadas por este espacio de diálogo que se gestaba en todo el territorio nacional, dando los primeros pasos para formar a los indígenas en un ambiente que se suponía “natural” desde el punto de vista cultural, con la inclusión de sabios de cada uno de los pueblos y comunidades indígenas para que redactasen los primeros textos, que se relacionaban con las cartillas y libros de lectura, las gramáticas, diccionarios y textos que usarían en la educación secundaria los jóvenes a lo interno de sus comunidades, apoyado por especialistas en antropolingüística y lingüística (UNICEF, 2014).

Esta iniciativa amplía el ámbito de la investigación, que va desde la preparación y formación de los educadores indígenas, pero también abarcar profesiones apropiadas para cada una de las áreas del saber que requiere ser asumida en la interculturalidad con los conocimientos de la cultura universal, pero que lamentablemente existen objeciones en cuanto a la ideología subyacente.

El sistema educativo de la República Bolivariana de Venezuela, garantiza el ejercicio pleno del derecho de los pueblos indígenas a una educación propia fundamentada en sus prácticas pedagógicas o endosocializadoras, lo que deriva en que reconociéndose como multiétnica, multicultural y plurilingüe, se basa en una relación dialéctica de los seres humanos con la naturaleza, en el antiguo y profundo conocimiento que a lo largo de milenios han acumulado estas sociedades sobre los suelos, aguas, plantas, animales y demás recursos de sus hábitats necesarios para garantizar las condiciones materiales y espirituales. Serrón (2007) señala como referente para enseñar lengua en Venezuela, es alfabetizar y/o hispanizar a poblaciones autóctonas, o en su defecto que las poblaciones criollas aprendan lenguas autóctonas, sin embargo, no hace énfasis en que también se trata de un modelo de enseñanza intercultural-bilingüe.



Fundamento Legal de la educación intercultural bilingüe

En el marco de la fundamentación legal, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) (2000), en su Capítulo VIII De los derechos de los pueblos indígenas, destaca el Artículo 119, el cual señala que “El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y derechos originarios sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan...” (p.43)., y en el Artículo 121, se indica que “Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto...” (p.43). En este sentido, el estado garantiza la valoración y manifestaciones culturales de las comunidades 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.

Otro de los referentes legales, es la Ley Orgánica de Educación (2009), la cual en su artículo 27, señala:

La educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros... (p.12).

La educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, hasta el subsistema de educación básica. Asimismo, se regirá por una ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los docentes correspondientes a esta modalidad.



En la Ley de Educación Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas (2016), resalta el artículo 4, donde:

La Educación Intercultural Bilingüe tiene como fin la formación de personas conocedoras, portadoras y transmisoras de los elementos constitutivos de su cultura, complementados por los conocimientos adquiridos en su proceso formativo, para la convivencia en una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural. (p.1).

Otra ley importante mencionar es la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005), donde en su Artículo 5 refiere que: “los pueblos y comunidades indígenas tienen el derecho de decidir y asumir de modo autónomo el control de sus propias instituciones y formas de vida... (p.2). En este ámbito, la Educación Intercultural Bilingüe es una Modalidad del Sistema Educativo Nacional dirigida a los pueblos y comunidades indígenas, impartida en los idiomas originarios y en castellano, basada en la cultura, educación propia, valores, tradiciones y realidad de cada pueblo o comunidad indígena.

También se cuenta con la Ley de Idiomas Indígenas (2021), enfatizando en el Artículo 1, el cual menciona que: “Tiene por objeto regular, promover, fortalecer el uso, revitalización, preservación, defensa y fomento de los idiomas indígenas, basada en el derecho originario de los pueblos y comunidades indígenas al empleo de sus idiomas como medio de comunicación y expresión cultural” (p.3). Y en el Artículo 3, donde: “Los idiomas indígenas constituyen el patrimonio cultural de los pueblos y comunidades indígenas, de la Nación y de la humanidad...” (p.3). A tal efecto, el Estado, los pueblos, comunidades y familias indígenas, son corresponsables en el uso, preservación, defensa, fomento y transmisión de los idiomas indígenas de generación en generación.

A modo de colofón, la educación intercultural bilingüe requiere de un personal conocedor de las tradiciones culturales propias de su grupo étnico y que responda a las competencias de trazar, conformar y armar un perfil profesional engranado con las exigencias de la nueva propuesta establecida en la Constitución Bolivariana de Venezuela, consolidando la interculturalidad y la participación de las minorías étnicas



en su propio proyecto de vida. La interculturalidad, la práctica de la etnoeducación y los planteamientos de los miembros de las comunidades indígenas son condiciones necesarias para la creación del perfil profesional del docente del programa de educación intercultural bilingüe.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Artunduaga, L. (1999). La Etnoeducación, una Dimensión de Trabajo para la Educación en Comunidades. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la educación, la ciencia y la cultura
- Bonfil, G. (1983): Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 27:181-191.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Gaceta Oficial N° 5.453 extraordinario, de fecha 24 de marzo de 2000.
- Díaz, Á. (2009). Marco legal de la Educación Intercultural en Venezuela. Recuperado en: <http://ruedadeprensa.ning.com/profiles/blogs/marco-legal-de-la-educacion>.
- Diseño curricular para la educación básica de las comunidades indígenas venezolanas. (1978). Omafai-Ministerio de Educación. tomos I y II.
- Fanon, F. (2001). Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, A., Sánchez P. y Fernández, V. (2005). Transformación del Rol del Docente en una Sociedad en cambio. Bogotá: Trillas.
- Ley de Educación Intercultural Bilingüe (2016). Comisión permanente de pueblos indígenas. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Ley de Idiomas Indígenas. (2021). Gaceta oficial N.º 6.642 extraordinaria de fecha 13 de septiembre 2021.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República de Venezuela 5929 (Extraordinaria), agosto 15, 2009.
- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas. (2005). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 38.344, diciembre 4, 2005.
- Luque A. (2009). Concepciones constructivistas práctica escolar. Buenos Aires. Ediciones Paidós.



- Merino, A.; Muñoz, R. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del perfil profesional*. Madrid: Editores Síntesis Educación.
- Mosonyi, E. y Rengifo, F. (1989). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe. En: *Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina*, pp. 153-176. Emanuele Amodio (compilador). 2ed. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Mosonyi, E. (2004). Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. *Boletín de Lingüística*, enero-junio, año/vol. 21, Caracas, Venezuela, 2004, Universidad Central de Venezuela, pp. 116-125.
- Pérez, E., Moya, N. y Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. En: *Revista Educere*. Año 17. N° 56. Mérida. ULA.
- Porlán, R. (2002). *Investigación y renovación Escolar*. España: Editorial Morata.
- Rojas, N. (1998). *Los Docentes para una sociedad intercultural*. Material mimeografiado.
- Serrón, S. (2007). Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sorda en Venezuela, una aproximación. *Opción*, v. 23, n. 53.
- Smith, S.; Stanley, P.; Shores, J. (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- UNICEF/Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014). *Orientaciones metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas*.

