



República Bolivariana de Venezuela  
 © Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE)  
 Caracas-Venezuela, diciembre de 2014

Esquina de Salas a Caja de Agua, edificio sede del Ministerio del Poder Popular  
 para la Educación, piso 5, Parroquia Altagracia, Distrito Capital, Caracas-Venezuela  
 Teléfono: (+58-212) 596.41.11



Ministerio  
 del Poder Popular  
 para la **Educación**

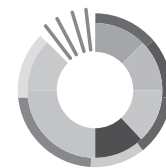
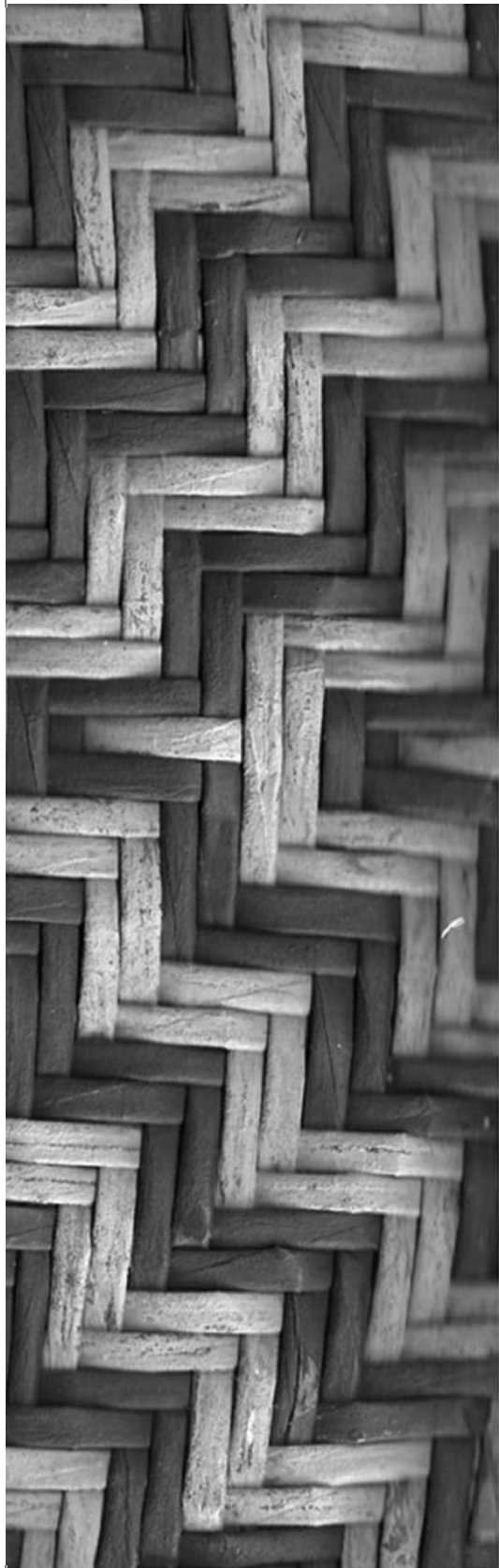
Inclusión y Calidad

## ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LOS PROYECTOS EDUCATIVOS POR PUEBLOS INDIGENAS (P.E.P.I)

Viceministerio de Comunidades Educativas y Unión con el Pueblo  
 Dirección General de Educación Intercultural  
 Coordinación de Educación Intercultural de la Zona Educativa del estado Zulia







Ministerio  
del Poder Popular  
para la **Educación**

Inclusión y Calidad

#### **ORIENTACIONES METODOLÓGICAS**

PARA LOS PROYECTOS EDUCATIVOS POR PUEBLOS INDÍGENAS (P.E.PI)

Autor:

**Viceministerio de Comunidades Educativas y Unión con el Pueblo  
Dirección General de Educación Intercultural**

Revisión de contenido:

**Dirección General de Currículo  
Dirección General de Educación Media  
Dirección General de Educación Inicial y Primaria  
Ministerio del Poder Popular para los Pueblos Indígenas**

Corrector:

**Dirección General de Educación Intercultural**

Ilustración:

**Xulio Formoso Fernández**

Diseño y montaje

**Oscar Vasquez Coraspe**

Primera edición: **2014.**

Tiraje: **3.681 ejemplares**

Impresión:

ISBN 978-980-02-0216-6

Hecho depósito de Ley

Depósito legal: If6842015370669

Dirección: **Esquina de Salas a Caja de Agua, edificio sede del Ministerio del Poder Popular para la Educación, piso 5, Parroquia Altagracia, Distrito Capital, Caracas-Venezuela**

Teléfono: **(+58-212) 596.41.11**

[www.me.gob.ve](http://www.me.gob.ve)

República Bolivariana de Venezuela  
© Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE)  
Caracas-Venezuela, diciembre de 2014



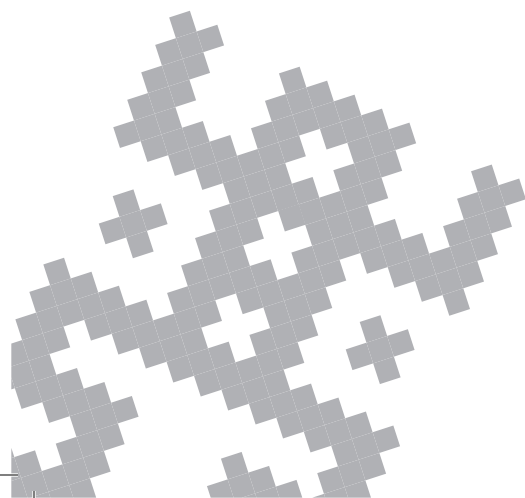
Este documento fue elaborado y publicado en el marco del Plan de Trabajo acordado entre el Ministerio del Poder Popular para la Educación y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) durante el período 2009-2014

# Breve reseña histórica de los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas

---

Los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (P.E.P.I.) constituyen las herramientas fundamentales en el marco de las políticas públicas del Sistema Educativo Venezolano de la República Bolivariana de propia Venezuela, para garantizar el ejercicio pleno del derecho de los pueblos indígenas a una educación propia fundamentada en sus prácticas pedagógicas o endosocializadoras, tal como lo consagra la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Son a su vez, la base de una verdadera pedagogía de la liberación para una Nación como la nuestra, que deslastrándose del colonialismo externo e interno, se reconoce en su Carta Magna, como multiétnica, multicultural y plurilingüe.

La Educación Propia de los pueblos indígenas está basada en la 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 para alcanzar “la vida buena” Anaa Wakuaipa, (en wayuunaiki). Relación orientada por los principios de armonía y reciprocidad que caracterizan a sus organizaciones sociales. La Educación Propia se fundamenta en los sistemas de crianza y socialización de cada pueblo y comunidad indígena, mediante los cuales se transmiten oralmente, con la práctica y el ejemplo, los elementos constitutivos de su cultura: idioma,



cosmovisión, valores, historia, mitología, territorialidad, espiritualidad, organización social y sistemas productivos.

De allí que cada comunidad indígena sea en sí un centro de saber milenario, un espacio pedagógico abierto y continuo, donde se cultivan, crean y recrean en un proceso dinámico, diversos conocimientos, etnociencia, tecnologías y objetos cuyo valor supremo es la representación simbólica y satisfacción solidaria de necesidades colectivas.

Dada la eficacia demostrada por estos modelos de enseñanza aprendizaje como base de sistemas sociales que han sabido resistir y sobrevivir a la guerra de exterminio que ha librado el colonialismo en su contra por más de 500 años, garantizando en muchos casos una vida plena, armoniosa y autosuficiente a sus integrantes, la educación indígena en la actualidad está llamada a afianzar, desarrollar y/o restablecer los sistemas propios de pensamiento, conocimientos y formas de saber, así como la manera de adquirirlos y convalidarlos dentro del Sistema Educativo Venezolano.

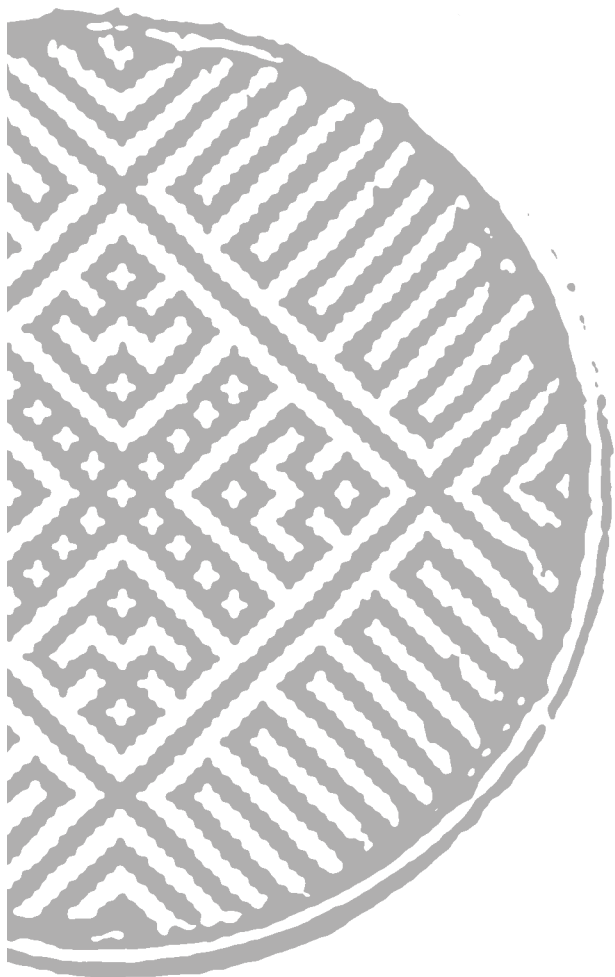
Por lo tanto la Educación Intercultural e Intercultural Bilingüe, reconocida como un derecho de rango constitucional en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, y como una modalidad del Sistema Educativo por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), debe estar basada en estos modelos de Educación Propia y a su vez, orientar los cambios fundamentales que requiere la educación venezolana en el actual proceso de Refundación de la República. Tanto el Estado como las organizaciones indígenas deben estar consciente de su gran potencial social y político, ya que más allá de lo pedagógico, esta debe ser entendida y asumida como una propuesta para superar el colonialismo aún vigente y la deuda histórica que el Estado tiene aún con pueblos indígenas.

Desde su surgimiento hasta el presente, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha constituido un movimiento político pedagógico que nace y se inserta en la lucha de los pueblos indígenas por reconstruir y conducir su proyecto histórico. Es por ello que, creemos que la EIB liberadora solo será aquella en la que sean los propios pueblos indígenas quienes decidan, diseñen y controlen su modelo educativo. Al respecto las Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y las Leyes Orgánicas son claras, los pueblos indígenas tienen el derecho de asumir con autonomía, pero con apoyo y orientación del Estado, la gestión de sus proyectos educativos desde la perspectiva del marco del Estado Docente.

Con el ánimo de propiciar un verdadero y equitativo diálogo intercultural en el marco del nuevo orden constitucional, el cual reconoce la diversidad cultural y étnica, debemos asumir la educación indígena desde una perspectiva histórica, cultural y lingüística que vaya más allá del ámbito escolar. El Estado debe garantizar que la educación impartida en los planteles ubicados en hábitats indígenas sea, de manera obligatoria y que abarque todos los niveles y modalidades, basada en una EDUCACION PROPIA intercultural y bilingüe. El diseño, ejecución y evaluación de políticas, planes y programas educativos y culturales orientados a las poblaciones indígenas deben nacer en el seno de cada uno de estos pueblos, garantizando la plena participación de sus miembros como expresión de una verdadera democracia participativa y protagónica tal, como lo consagra la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. La implementación y ejecución de dichas políticas, planes y programas han de reflejarse en los procesos de descentralización, para garantizar la pluralidad cultural y lingüística, y el desarrollo sustentable de los cuarenta y cuatro pueblos indígenas venezolanos, de acuerdo a su cosmovisión, idioma, organización social, y sus diversos modos de vida.

Esta realidad compromete a las autoridades educativas nacionales, regionales, municipales y comunales, como garantes de dicha participación, quienes, de acuerdo a las formas organizativas tradicionales u organizaciones representativas de los pueblos indígenas, apoyen la creación y funcionamiento de los Consejos Nacionales, Regionales y Locales de educación indígena para la planificación, promoción, ejecución y evaluación de los procesos educativos y lingüísticos, vinculando como eje de la educación indígena, el proyecto histórico de cada pueblo, sus aspiraciones y necesidades.

El proyecto histórico es una manifestación específica, muy particular de una cultura que a su vez es diversa a la del resto de la población nacional. Y las culturas indígenas, dinámicas y cambiantes, sustentadas en una tradición de milenios heredada de nuestros antepasados determina una forma de pensar propia, de cómo vivir y asumir los retos que nos plantea el mundo de hoy desde nuestra propia perspectiva. En este marco de ideas ofrecemos los principales lineamientos para el desarrollo de las políticas educativas, culturales y lingüísticas de la Educación Indígena, la educación propia junto a propuestas curriculares que atiendan la expresión de identidades y necesidades particulares de cada pueblo indígena en materia educativa.



## Definición

La Educación Indígena constituye el proceso social mediante el cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen, transmiten y recrean conocimientos, valores y demás elementos constitutivos de su cultura, desarrollan habilidades y destrezas que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos. Basada en los sistemas de crianza y socialización propios, se trata de una educación humanista, holística, continua, que abarca desde antes de la concepción hasta más allá de la muerte del ser humano, individualizada, compartida, autogestionaria y orientada principalmente a satisfacer las necesidades individuales y el bienestar colectivo dentro de los principios del equilibrio y armonía cósmicos y ambiental.

La educación indígena O EDUCACIÓN PROPIA-CONSAGRADA COMO UN DERECHO EN LA CONSTITUCION NACIONAL- constituye la fuente primaria de los contenidos curriculares y prácticas de la educación formal, así como la base de una política cultural y educativa coherente que atienda las realidades y necesidades de los pueblos indígenas.

La Educación Intercultural Bilingüe es aquella que basada en los principios y fundamentos de la EDUCACION PROPIA de cada pueblo indígena, en su idioma, cosmovisión, valores, mitología, espiritualidad y organización social,

es complementada sistemáticamente con la enseñanza del castellano fortaleciendo y ampliando la cultura propia, y al mismo tiempo apropiando en forma crítica y selectiva, otros conocimientos y técnicas pertenecientes a otras culturas a través de la interculturalidad. Con el ánimo de propiciar un verdadero y equitativo diálogo intercultural en el marco del nuevo orden constitucional, el cual reconoce la diversidad cultural y étnica, debemos asumir la educación indígena desde una perspectiva histórica, cultural y lingüística que valya más allá del ámbito escolar. El Estado debe garantizar que la educación impartida en los planteles ubicados en hábitats indígenas sea, de manera obligatoria y que abarque todos los niveles y modalidades, basada en una EDUCACION PROPIA intercultural y bilingüe. El diseño, ejecución y evaluación de políticas, planes y programas educativos y culturales orientados a las poblaciones indígenas deben nacer en el seno de cada uno de estos pueblos, garantizando la plena participación de sus miembros como expresión de una verdadera democracia participativa y protagónica tal, como lo consagra la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. La implementación y ejecución de dichas políticas, planes y programas han de reflejarse en los procesos de descentralización, para garantizar la pluralidad cultural y lingüística, y el desarrollo sustentable de los cuarenta y cuatro pueblos indígenas venezolanos, de acuerdo a su cosmovisión, idioma, organización social, y en general sus modos de vida.

Esta realidad compromete a las autoridades educativas nacionales, regionales, municipales y comunales como garantes de dicha participación –que de acuerdo a las formas organizativas tradicionales u organizaciones representativas de los pueblos indígenas, apoyen la creación y funcionamiento de los Consejos Nacionales, Regionales y Locales y Comunales de educación indígena para la planificación, promoción, ejecución y evaluación de los procesos educativos y lingüísticos, vinculando como eje de la educación indígena el proyecto histórico de cada pueblo, sus aspiraciones y necesidades.

El proyecto histórico es una manifestación específica, muy particular de una cultura que a su vez es diversa a la del resto de la población nacional; y las culturas indígenas, dinámicas y cambiantes, sustentadas en una tradición de milenios heredada de nuestros antepasados, determina una forma de pensar propia, de cómo vivir y asumir los retos que nos plantea el mundo de hoy desde nuestra propia perspectiva. En este marco de ideas ofrecemos los prin-

cipales lineamientos para el desarrollo de las políticas educativas, culturales y lingüísticas de la Educación propia Indígena junto a propuestas curriculares que atiendan la expresión de identidades y necesidades particulares de cada pueblo indígena en materia educativa.

La Educación Intercultural Bilingüe, implementada desde el Estado, es aquella que basada en los principios y fundamentos de la EDUCACION PROPIA de cada pueblo indígena, en su idioma, cosmovisión, valores, mitología, espiritualidad y organización social, es complementada sistemáticamente con la enseñanza del castellano fortaleciendo y ampliando la cultura propia, y al mismo tiempo apropiando en forma crítica y selectiva, otros conocimientos y técnicas pertenecientes a otras culturas a través de la interculturalidad.

No es nada fácil escribir sobre los antecedentes de una propuesta pedagógica como los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (P.E.P.I), dada la complejidad del tema, la multiplicidad de factores sociopolíticos que han determinado la relación de los pueblos indígenas con el Estado nada más que en materia educativa, así como los innumerables actores que han jugado un papel en la misma, pero debemos tratar de hacer un breve y muy limitado recuento histórico que ayude a comprender como surge esta propuesta en los procesos de refundación del sistema educativo venezolano y como la misma constituye uno de los avances más revolucionarios de la educación en el continente, tal como en su momento lo fue el de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La EIB, es un importante logro histórico en la lucha de resistencia de los pueblos indígenas por mantener sus culturas e idiomas ante las políticas etnocidas, “asimilacionista” e “integracionistas” – signadas por lemas tales como “el indio debe civilizarse”, como si fueran carentes de civilización o “integrarse a la vida nacional”; lo cual significaba dejar de ser indígena, abandonar su identidad, su especificidad y convertirse en “criollo”, hablar y escribir sólo en castellano.

Así vemos como esta política de Estado heredada de la colonia, se va legitimando durante nuestra vida republicana siendo emblemática la Ley de Misiones de 1915, vigente hasta el 2005, gracias a la cual la tarea de “educar”, de “incorporar” al indígena a la “vida nacional”, se delega a las misiones católicas a quienes a su vez se les otorga poderes absolutos, aún por encima de otras instancias del Estado, sobre los territorios indígenas.

En 1945 esta potestad se amplió a las misiones evangélicas de origen norteamericano, conocidas como las Nuevas Tribus y se mantuvo vigente con la Constitución de 1961, la cual en su Artículo 77 (parágrafo 2) declara: La Ley establecerá el Régimen de Excepción que requiere la protección de las comunidades indígenas y su incorporación a la vida de la Nación”.

Es importante acotar que aun en los años 60, niñas y niños indígenas eran en muchos casos, llevados a la fuerza y contra la voluntad de sus padres a las misiones religiosas, donde se les mantenían alejados de sus familias, se le obligaba a trabajar largas horas y se les prohibía hablar su idioma (práctica reseñada por los misma iglesia católica en su revista “Venezuela Misionera”).

Por otra parte, en el ámbito internacional, los movimientos políticos y sociales americanos de las primeras décadas del siglo XX, generaron un clima favorable a la creación de nuevas instituciones internacionales inspiradas en el sueño de Bolívar de una América unida. Más allá del continente, surgen instituciones como La Organización Internacional del Trabajo (OIT), creada en 1919, como parte del Tratado de Versalles que terminó con la Primera Guerra Mundial, y reflejó la convicción de que la justicia social es esencial para alcanzar una paz universal y permanente. Fue este organismo internacional el que en 1957 adelanta la primera Convención Internacional (Convenio 107) relativo a la Protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribuales y semitribuales en los países independientes, - el cual se modifica en 1989 y pasa a ser el Convenio 169- en cuyo articulado aborda el tema de los derechos de los pueblos indígenas, entre ellos, el derecho a un régimen de educación especial que garantice la preservación de sus idiomas y culturas, muy a pesar de la orientación integracionista de la Convención.

En América un sentimiento nacionalista y anti-imperialista aunado a la preocupación declarada por la situación de marginamiento de las poblaciones indígenas, entre otros factores, llevaron a que la Octava Conferencia Internacional Panamericana (Lima, Perú, 1938) acordara celebrar un Congreso Continental de Indianistas, en el cual se contemplara la creación de un instituto internacional (el desaparecido Instituto Indigenista Interamericano, organismo de la OEA) que atendiera el tema. Hay que hacer notar que en muchos países del continente más del 60% de su población era indígena monolingüe y estaban en su mayoría fuera del sistema educativo.

Ese histórico congreso “indianista” tiene lugar en Pátzcuaro (México) en 1940, y en él por primera vez los antropólogos plantean como única solución al llamado entonces “problema indígena” el reconocimiento de la condición multiétnica y multicultural de los Estados nacionales, con la consiguiente adecuación del sistema educativo a dicha realidad.

Comienza así a nutrirse en el continente una corriente de pensamiento indigenista que se hace eco de los reclamos y exigencias de los pueblos indígenas. A finales de esa misma década se crean la OEA, de la cual pasará a depender el Instituto Indigenista Interamericano y más tarde las Naciones Unidas, organismos internacionales sumados a la OIT, ante los cuales se hará llegar el reclamo de los indígenas por el cambio de políticas hacia sus pueblos, en particular en materia educativa y en el reconocimiento de sus territorios, idiomas y culturas. A su vez, surgen movimientos y acciones tendientes a superar la educación etnocida y homogeneizadora y en varias comunidades de diversos pueblos indígenas del continente, se tomaban las escuelas para enseñar en sus idiomas y según sus tradiciones como repuesta a los altos niveles de deserción escolar; experiencias que inspirarían nuevas corrientes de pensamiento pedagógico.

Pero las políticas educativas del Estado Venezolano, hasta finales de los años 70, continuaba siendo profundamente etnocidas y asimilacionistas; negaban e ignoraban no sólo la existencia de los pueblos indígenas sino la diversidad cultural del país. Las denuncias de antropólogos sobre las consecuencias de esta educación, y los constantes reclamos de los indígenas dan pie a que comience a desarrollarse un constructo teórico metodológico sobre una educación diferenciada para los pueblos indígenas en la cual tuviesen cabida sus idiomas y culturas: La Educación Intercultural Bilingüe, que como señalamos se convierte a su vez en una propuesta política.

En 1979 esta propuesta experimenta su primer gran logro cuando niñas y niños wayuu del Tepichi palajana, un preescolar indígena creado por Noelí Pocaterra en un barrio de Maracaibo, Estado Zulia, llegan hasta el Despacho del Ministro de Educación en Caracas, gracias a la colaboración del Movimiento por la Identidad Nacional y le demuestran al Ministro en qué consiste la EIB. Se crea así en el país el primer instrumento jurídico relativo a la EIB, el Decreto 283, del año 1979, el cual ordenaba la gradual implantación de la Educación Intercultural Bilingüe como un Régimen Educativo en zonas indígenas.

Este Decreto junto a los importantes aportes teóricos de Esteban Emilio



Mosonyi, Francisco A. Rengifo (funcionario del ME), Omar González Nájuez entre otros, convierte a Venezuela en pionera en la materia. El experto de PROEIB-Bolivia Vicente Limachi, (2010) al hablar de los Inicios de la Interculturalidad en América Latina, destaca este hecho: “En Venezuela, Mosonyi y González (1975), se encuentran entre los primeros en definir el concepto de interculturalidad y aplicarlo a la problemática educativa, al describir sus experiencias con los indígenas arahuacos del Río Negro, en Venezuela”

Pero el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe que arrancó relativamente con buen pie y logró adelantos importantes, perdió pronto el apoyo político que requería para lograr su verdadera “implantación” y además adoleció de tres grandes fallas:

En primer lugar, no contempló en su redacción la “obligatoriedad” del uso de los idiomas indígenas en la EIB (cfr. Villalón, 1994)

En segundo lugar, no llegó a formar parte del Sistema Educativo como tal, sino que pasó a depender de una instancia ministerial conocida como la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI), la cual no logró articular sus competencias con el resto de la institucionalidad, debido en buena medida a la concepción discriminadora y racista que caracterizaba a las políticas educativas y a la mayoría de los funcionarios del Ministerio de Educación.

Por último, el sistema educativo venezolano, desde esta misma perspectiva, no aceptaba la idea de que los indígenas fueran portadores de conocimientos, artes, ciencias y pedagogía propia.

En tal sentido, Mosonyi (2004), plantea que: “Ninguna inserción armónica de los pueblos indígenas en el marco de la educación oficial es viable, tal vez ni siquiera posible, si no se comienza con la afirmación de que cada cultura posee necesariamente un sistema educativo propio”, sistema que a su vez se convierte en el punto de partida, en el fundamento de la interculturalidad en el sistema educativo.

En relación a los idiomas y en atención a las constantes denuncias sobre los estragos que ocasionaba la imposición de la Educación Preescolar en las comunidades de los pueblos indígenas, la DAI logra, en 1993, la RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 954 mediante la cual se resuelve: “Extender el Régimen de Educación Intercultural al nivel de Preescolar en forma progresiva, comenzando por las comunidades más cercanas a los centros urbanos, bajo la modalidad de nichos lingüísticos”.

Pero a pesar de estos Decretos y Resoluciones, los esfuerzos en la formación de docentes indígenas bilingües, los alcances de la EIB hasta 1998 fueron muy limitados, tal como se desprende de un diagnóstico realizado y publicado por la DAI en ese mismo año, el cual, dado su amplia cobertura y a la participación de los docentes indígenas, se convirtió en un ejercicio de autoevaluación y toma de conciencia de la importancia de su papel como defensores de la EIB y de sus idiomas.

Entre las causas del fracaso de la EIB se señala el hecho de que se continuaba tratando de imponer un currículo pensado desde la estructura discursiva del castellano, desde las oficinas de Caracas que debía “contextualizarse” y traducirse a los distintos idiomas indígenas.

La lucha dentro y fuera de las escuelas indígenas continuaba y seguía nutriéndose de los aportes de lo que podemos llamar la “antropología de la descolonización”, una antropología comprometida con una mirada desde lo más auténticamente americano, lo indígena y su diversidad, cuyas palabras llegaban ahora a todas las tribunas y espacios políticos exigiendo el reconocimiento pleno de sus derechos como naciones originarias del Continente. Son estos aportes los que hoy por hoy fortalecen el trabajo de las y los educadores y maestros indígenas responsables del proceso de los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (P.E.P.I), convencidos de que es necesario ejercer acciones inmediatas, basadas en el actual ordenamiento jurídico, a objeto de contrarrestar el acelerado proceso de pérdida y erosión de nuestra sociodiversidad y garantizar una verdadera educación liberadora para los pueblos indígenas.

Como ya señalamos, la Educación Propia y la EIB adquieren, junto a la oficialidad de los idiomas indígenas, rango constitucional a partir de 1999, gracias a la larga y continua lucha de los pueblos indígenas y sus aliados. En este sentido, es necesario señalar que la promulgación de esta nueva Constitución, significó una ruptura con la concepción decimonónica de la Nación como única, cultural, étnica y lingüísticamente homogénea. Esta ruptura ha implicado un cambio de paradigmas por parte de los entes del Estado, sus funcionarios y de la ciudadanía en general con respecto a la visión y prácticas hasta ahora asumidas hacia los pueblos indígenas. Ya que, de una concepción completamente excluyente y reductora se pasa a la consagración de la diversidad étnica, social y cultural de la Nación, con el consecuente reconocimiento de los derechos fundamentales para los pueblos indígenas.



En materia educativa el nuevo orden constitucional supone varios retos, ya no se trata sólo de implementar la Educación Intercultural Bilingüe, sino de dar cabida a nuevas formas de enseñar, a una pedagogía diferente, y a los idiomas en que estas se conciben y practican.

Así tenemos que como resultado del mencionado Diagnóstico de la DAI e impulsados por este reconocimiento constitucional, se suceden una serie de acciones e iniciativas entre las cuales podemos señalar:

1999 – 2001, los pueblos indígenas con el apoyo del Ministerio de Educación profundizan la reflexión y sistematización sobre sus prácticas pedagógicas tradicionales recogidas en las primeras Guías Pedagógicas (pemón, ye'kwana, warao, kari'ña, sanema) que publica el Ministerio en colaboración con otras instituciones y empresas.

2001, el Ministerio de Educación crea la Dirección de Educación Indígena (DEI), mediante Resolución N° 181 de fecha 14 de Mayo de 2001, la cual tenía como misión dar cumplimiento a la política Educativa Nacional, orientando sus acciones hacia el desarrollo de la Educación Propia y la Educación Intercultural Bilingüe de los pueblos indígenas, garantizando el acceso, permanencia, cobertura, fortalecimiento y revitalización cultural, así como el uso, difusión y preservación de los idiomas y culturas indígenas a través de la educación.

Entre sus primeras actividades la DEI organiza ese mismo año el Encuentro Nacional de Educación Indígena, entre cuyas resoluciones y conclusiones propone el desarrollo de los Proyectos Históricos y Educativos de los Pueblos Indígenas que luego se reconocerían como Proyectos Educativos por Pueblo Indígenas.

Lamentablemente la creación de la DEI originó dentro del ME conflictos de competencia con la Dirección de Asuntos Indígenas, quien continuó ejerciendo funciones hasta el 2008, lo cual trajo como consecuencia confusión entre los docentes indígenas, las autoridades regionales y le restó un importante apoyo a los Proyectos Educativos por Pueblo Indígenas (P.E.P.I.).

En el año 2002, paralelamente la Comisión de Derechos de los Pueblos Indígenas de la Asamblea Nacional solicita la conformación de un equipo técnico, del cual forman parte la Antropóloga Beatriz Bermúdez funcionaria adscrita a la DEI y el Lingüista Emilio E. Mosonyi, para la redacción del proyecto de Ley de Educación Indígena y uso de sus Idiomas.

De la discusión de esta Ley, y en vista de que la Directiva de la Asamblea Nacional propone, a instancias del mismo equipo técnico, que la Educación Indígena sea incluida en la Ley Orgánica de Educación, en discusión para entonces, se resuelve proponerle a la Presidencia de la República la creación de una herramienta jurídica que garantice el ejercicio de los derechos consagrados en materia educativa y cultural a los pueblos indígenas. Propuesta promovida por el entonces Ministro de Educación Prof. Aristóbulo Isturiz y acogida por el Presidente Hugo Chávez quien en un multitudinario acto celebrado en el teatro Teresa Carreño, decreta "el uso obligatorio de los idiomas indígenas, tanto en forma oral como escrita, en los planteles educativos públicos y privados ubicados en los hábitat indígenas, así como en otras zonas rurales y urbanas habitadas por indígenas, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional" y la creación del Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas (Decretos N° 1.795 y 1.796, de fecha 27 de mayo de 2002).

2002-2004, Se diseña conjuntamente con UNICEF un Plan de estandarización lingüística (que no se ejecuta) y se organizan Encuentros Pedagógicos impulsados por el Ministerio de Educación y Deportes con el objetivo de impulsar los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas como una estrategia propia de participación en la construcción curricular (ver más adelante experiencia en Amazonas).

2005, se instala la Mesa Indígena en el marco del II Congreso Pedagógico Nacional celebrado los días 27 y 28 de junio de 2005, en Barquisimeto, en la cual participaron el Ministro de Educación, el Viceministro de Asuntos Educativos, los Jefes de Zona, el Director de Educación Indígena, los integrantes del Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas indígenas, y docentes integrantes de los equipos regionales de Educación Indígena, dicha Mesa acuerda entre otras cosas: FORTALECER EL ESFUERZO por parte de las Zonas Educativas al proceso de construcción de los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas.

2005-2007, la Dirección de Currículo y Planificación Educativa y la Dirección de Educación Indígena le dan un gran impulso a la discusión en las regiones de las Orientaciones Generales para la construcción de los Proyectos Educativos por Pueblo Indígenas (P.E.P.I.) en base a un primer documento elaborado por la DEI.

Por su parte, el trabajo adelantado por los “calendarios productivos” en la Escuelas Bolivarianas en zonas indígenas produjo interesantes resultados por la relación que guardan la estrategia de los calendarios con los Proyectos Educativos por Pueblo Indígenas (P.E.P.I.).

Desde entonces hasta el presente han sido muchos los encuentros y las mesas técnicas realizadas en diferentes pueblos indígenas sobre el tema, las cuales produjeron, aunque de manera no uniforme, en cuanto a su acabado, iniciativas para completar las propuestas de los Proyectos Educativos por Pueblo Indígenas (P.E.P.I.) y plantearon la necesidad de diseñar un documento relativo a las ORIENTACIONES METODOLÓGICAS para la elaboración de los mismos que ayude no sólo a orientar a los docentes, sino a superar las trabas burocráticas y administrativas que han enfrentado para su construcción.

Como ya lo señalamos, los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas vienen a constituir uno de los diversos mecanismos institucionales por parte del Estado multiétnico y pluricultural venezolano para reconocer la diversidad sociocultural de los pueblos originarios indígenas y garantizar una educación con pertinencia cultural en el marco de la interculturalidad.

Estas orientaciones metodológicas son una propuesta que surge del estudio y sistematización de la experiencia adelantada por los ye’kuana y los wayuu en la elaboración de sus Proyectos Educativos y de la revisión de otras experiencias como los nichos etnolingüísticos arawakos, del lado venezolano, así como de experiencias pedagógicas indígenas en Brasil y Colombia.

Con estos aportes se pretende acompañar la reflexión colectiva de los otros pueblos indígenas de Venezuela, con realidades históricas y dinámicas diferentes pero con un mismo reto: descolonizar, junto con el Estado venezolano, la educación que se ha venido desarrollando en las escuelas en contextos indígenas, y el consiguiente surgimiento de un aporte pedagógico, que por un lado, anime el proceso educativo de las escuelas en comunidades indígenas y por el otro, enriquezca la construcción del pensamiento pedagógico venezolano del nuevo estado pluricultural.

---

**El documento está conformado por dos bloques, a saber:**

- Un bloque teórico que contiene la fundamentación conceptual, jurídica, antropológica, política y una mirada desde los lineamientos curriculares del MPPE.
  - El segundo bloque, presenta de forma operativa cómo elaborar los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas, qué deben contener y como responder a esos contenidos.
-

## Antecedentes

Los antecedentes que motivaron inicialmente la elaboración de los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (PEPI), partiendo de que estos son considerados como constructos teóricos que generan insumos para materializar las políticas educativas desde la visión propia de cada pueblo indígena y brindan base para dar pleno reconocimiento a lo que establece la CRBV en lo que respecta a que nuestro país es multiétnico y pluricultural resaltamos los siguientes:

Por una parte, la revisión de las conclusiones de los Congresos y Encuentros Pedagógicos Nacionales, en particular, el realizado en Puerto Ayacucho en julio de 2005, cuyo tema específico fue la elaboración del currículo y los proyectos educativos por cada pueblo indígena de esa entidad.

El tema de los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas también se puntualizó durante la realización del II CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL celebrado los días 27 y 28 de junio de 2005, en Barquisimeto, Estado Lara, en el que participaron el profesor Aristóbulo Istúriz, ex Ministro de Educación y Deportes, el Viceministro de Asuntos Educativos, los Jefes de Zonas Educativas, el profesor Jorge Pocaterra, ex Director de Educación Indígena, y los integrantes del Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas.



---

**Entre los acuerdos de la mesa indígena cabe destacar los siguientes aspectos:**

- Fortalecer el esfuerzo por parte de las Zonas Educativas al proceso de construcción de los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas.
  - Instrumentar un plan para la formación de los docentes indígenas y la promoción de la interculturalidad. Para lo cual se propone reorientar la Misión Sucre en las poblaciones indígenas con contenidos pertinentes.
  - Diseñar estrategias específicas para la revitalización lingüística y cultural de los pueblos más afectados.
  - Las Zonas Educativas deben garantizar la participación protagónica de los pueblos indígenas en el proceso de construcción de la Educación Bolivariana y la valoración de sus conocimientos y legado cultural por parte de toda la sociedad.
  - Promover la interculturalidad como principio rector de la Educación Bolivariana.
- 

Es decir, ese período del 2005 fue significativo para arrancar no solo con los Proyectos Educativos Indígenas, sino que se remarcó la necesidad de instrumentar planes de formación que en el caso de nuestro documento incluye en la formación no sólo a los docentes indígenas sino también a las instituciones educativas ministeriales. Sin embargo, esos acuerdos no fueron implementados.

Para esta fecha, el pueblo ye'kwana, en el marco de las asambleas comunitarias, intersectoriales y como pueblos para la elaboración de su Guía Pedagógica, fueron trabajando simultáneamente su Proyecto Educativo propio hasta la presentación de un primer borrador (2005), que recogía una revisión crítica de su proceso fundacional, el rol desempeñado por la escuela y se plantearon unos retos para orientar su educación a su proyecto histórico. Es de señalar que este documento borrador incluyó solo un sector de los tres existentes del territorio ye'kwana (Alto Ventuari), estando pendiente la participación del Alto Orinoco y Alto Caura. De este antecedente podemos destacar que esta sociedad parte de su cosmovisión en la cual una deidad o héroe cultural llamado Kuyujani fue quien trazó y delimitó los territorios de su pueblo y a partir de este elemento ellos articulan los demás componen-

tes de su cultura, a saber, la educación, las actividades socio productivas, el vivir en sociedad, sus procesos de endosocialización de sus miembros, por ejemplo. Lo que articula la educación en su contexto con el proyecto histórico propio.

En el proceso de construcción del Proyecto Educativo Wayuu, se destacó que en la búsqueda del desarrollo endógeno soberano y sustentable, es fundamental que cada pueblo y cultura que constituyen la diversidad cultural de nuestra nación construyan y sistematicen la pedagogía propia y participen en la construcción curricular de su proyecto educativo.

Se dijo, por ejemplo, “presentamos algunas reflexiones pedagógicas, las propuestas metodológicas, el esquema de contenido curriculares, y otras orientaciones necesarias para la construcción colectiva del Proyecto Educativo del Pueblo Wayuu, a través de sus organizaciones e instituciones, de los docentes e investigadores wayuu, de los depositarios de la cultura wayuu, de sus propias dinámicas de participación, con el objeto de producir los planes, programas, proyectos y estrategias pedagógicas interculturales, que contribuyan a la construcción del diseño curricular de la educación intercultural bilingüe, desde la perspectiva de la educación propia, cultura e idioma de este pueblo indígena.

También se afirma que la calidad de la educación que se imparte en contextos indígenas debe contemplar la pertinencia sociocultural, lingüística y ecológica, el sentido de tenencia de la tierra y del territorio de origen, la visión del mundo, las formas de organización política, económica y social, que revalorice su propia pedagogía y proceso histórico, dentro de un modelo de formación republicana, democrática, participativa y protagónica. La educación propia es el ámbito específico, natural y social del desarrollo de la educación intercultural bilingüe y del desarrollo endógeno, que según el pensamiento indígena se origina en la naturaleza, la comunidad y la familia, así como en la adaptación milenaria a los ecosistemas, como referentes insustituibles de su propio desarrollo cultural. De esta forma, la educación venezolana de carácter humanista e intercultural en un país multiétnico y pluricultural, se corresponde perfectamente con un modelo educativo por pueblos indígenas, tomando en consideración que el pensamiento bolivariano es constitucionalmente el fundamento de independencia, soberanía e integración continental de la nacionalidad venezolana.

Esta diversidad de pueblos y culturas y la educación por pueblos indígenas representa múltiples caminos de las nuevas construcciones de proyectos educativos y de una pedagogía de la vida y de la convivencia pacífica, lejos de ser un obstáculo al progreso y desarrollo endógeno, sostenible y específico, constituyen un reservorio de códigos lingüísticos, culturales y educativos; códigos etnocientíficos, manifestaciones literarias, filosofías de la educación y de la vida, de convivencia armónica con la naturaleza, que forman parte de las múltiples alternativas para la construcción de un proyecto educativo intercultural para la refundación de la República en las perspectivas descolonizadoras”.

Otro antecedente importante de señalar en el devenir histórico de la elaboración de los P.E.P.I., es el proyecto de Nichos lingüísticos warekena, una expresión de los Proyectos Educativos por Pueblo Indígena en Amazonas, Venezuela que se viene gestando desde 1993.

En 1993, La Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, dio a conocer el Proyecto sobre la “Implantación de los Nichos Lingüísticos en el sector sociocultural indígena”; No obstante, a pesar de reiterados intentos por instalar este tipo de modalidad educativa en el nivel preescolar de la educación indígena, nunca fue posible que arrancara en el Estado Amazonas el proyecto, tanto por falta de interés por parte de las autoridades educativas de la Zona Educativa como de la propia capital del antiguo Departamento Casiquiare, hoy Municipio Maroa del Estado Amazonas. Una de las regiones en donde siempre se pensó iniciar la propuesta fue en el área cultural y lingüística al interior de algunas comunidades ribereñas del río Guainía donde tradicionalmente se han hablado las lenguas indígenas originarias clasificadas dentro la familia lingüística Maipure-Arawakas, a saber, baniva, warekena, kurripako (con sus tres variantes dialectales: êje-kjénim, ãja-kurri y ôjo-karru) y la lengua nhengatú, ñengatú o yeral, un idioma Tupí-Arawako, cultural e históricamente vinculado con estos pueblos Maipure-Arawakos también rionegreros.

El Nicho Lingüístico es una figura surgida a raíz de la aprobación de la Resolución Ministerial 954 del 06 de agosto de 1993 cuya idea era - de alguna manera - sustituir el preescolar convencional de corte criollo que venía y aún viene funcionando en las comunidades indígenas del país (Maroa incluida), cuyo modelo es enterrar la cultura originaria y castellanizar con modelos

exclusivamente criollos u occidentales las sociedades indígenas, copiando en estas sociedades modelos foráneos de educación, especialmente urbanos, pasando por alto o desconociendo todas las valoraciones etnoculturales y lingüísticas que hacen a estos pueblos culturalmente diversos. Es decir, modelos educativos etnocidas.

La propuesta sugiere como estrategia el rescate de los valores y métodos de educación indígena propia utilizados ancestralmente por la tradición oral de estos pueblos para educar y formar a sus jóvenes mediante el papel que desempeñaron y aún desempeñan los ancianos y ancianas (o antigüeros) y las madres en la formación y socialización de los niños de estas etnias. En resumen, se trata de redimensionar el proceso de pedagogía aborigen. El trabajo dentro del nicho etnolingüístico (es decir, al interior cultural y lingüístico de la etnia) es monitoreado por un maestro hablante del idioma y preferiblemente miembro de la etnia y comunidad respectiva. Finalmente, todo el proceso debe asimismo contar con la supervisión de un etnolingüista o bien de un licenciado indígena formado en educación intercultural bilingüe.

Como señalamos arriba, en la actualidad, la nueva Constitución Bolivariana establece puntualmente una serie de derechos y conquistas históricas que les dan una oportunidad prácticamente única a los pueblos indígenas en lo que hace a su proyecto educativo propio.

En esa oportunidad, la Alcaldía del Municipio Maroa a través de su Dirección de Educación Municipal ofreció todo el apoyo al Proyecto de los Nichos Lingüísticos, mientras que aspiramos que las comunidades indígenas ribereñas se sumen a este intento quizás final para darle organicidad a un plan de rescate de la tradición lingüística y cultural que originó la diversidad multiétnica y pluricultural que caracteriza a esta región y a todo el noroeste amazónico de Suramérica, patrimonio cultural casi único en la Nación. Es obvio que sin el apoyo de las madres indígenas del Municipio el proyecto habría sido un fracaso. (cfr. González Nández, 2004).

En el 2004, en el marco del primer taller de Nichos Lingüísticos, se sistematiza la experiencia con la participación de las madres indígenas con el fin de identificar las formas pedagógicas y metodológicas propias, así como su estructura organizativa y la razón de ser de estos Nichos para los pueblos Arawakos. Este trabajo sistematizado por el pueblo Arawako del Guainía contó con el asesoramiento de la profesora Mirna Burgos (profesora de

LUZ en ese entonces). Esa experiencia sirve de antecedente a otra forma de concebir los Proyectos Educativos por Pueblo Indígena y que responde a la realidad histórica – geográfica, lingüística y cultural de cada pueblo.

Como parte de su historia de vida fueron narrando lo que hacen cotidianamente: los oficios y responsabilidades en el hogar, en el trabajo y en la comunidad; destacando como elementos importantes, el rol de ellas como madres, la del marido, la de los niños y niñas, la responsabilidad de la madre en la crianza de las niñas y niños, así como, la responsabilidad específica del padre con los niños, refiriéndose a algunas prácticas que son secretas entre el padre y el niño; también explicaron algunos conocimientos sobre yerbas que consideran importante para la enseñanza a los niños, aunque manifestaron que son enseñanzas que las dan progresivamente a todos los niños, señalaron a dos de las madres como conocedoras de oficio de las yerbas y plantas, algunas medicinales y otras para distintos usos, explicaron la historia de dos plantas y el conocimiento necesario para cortarlas, sembrarlas, utilizarlas, y el secreto de algunas yerbas para su uso.

Es relevante precisar que sus narraciones precedieron a la inquietud que formalmente expresaron para participar en la jornada sobre la educación propia que simultáneamente se desarrollaba en la Casa de la Cultura de Maroa, es decir: les preocupaba no saber expresar conceptualmente lo que es educación propia, esta situación permitió trabajar con un gráfico elaborado por el Prof. Mendoza en 1994 que presenta una posibilidad del mundo de vida indígena, y en el que se identifican algunos elementos que permiten aclarar las sendas a transitar en ese proceso relacional, de saberes y educación, así como las vías de transmisión y desarrollo de sus saberes generándose con esto toda una reflexión y revisión a la luz de lo que consideraron corresponde con sus culturas. Se agregaron algunos elementos por ejemplo hicieron toda una precisión de lo que implica para ellas la siembra, distinguiéndola a su vez del conuco.

Lo interesante de este trabajo es la posibilidad que se dieron las madres para contactar consigo mismas, para identificar sus prácticas cotidianas y no cotidianas como formas de enseñanza, en reconocer que la dificultad es para definir conceptualmente y no en lo que saben y enseñan a sus hijos, en la importancia que tienen estas enseñanzas para vivir en comunidad, esta re-visión las llevó a explicar algunos trabajos y el beneficio de estos para la

familia y la comunidad, así como, a resolver la dificultad, presentándose a los otros participantes para demostrarles lo que saben y lo que quieren que sus hijos sepan. Decidieron preparar cada una un plato de comida propia de su dieta alimentaria, explicando con ello los ingredientes que tiene, cuándo se consume y para qué, dónde y cuándo se producen, demostrando así, además de sus recetas, todo un conocimiento de las tierras aptas, tiempo de siembra, cultivo, caza, pesca, historia de las plantas, beneficios nutritivos y otros.

Como parte del proceso se asignaron la tarea de agregar alguna otra actividad que recordaran como importante, comenzarían a buscar a las madres o abuelas que saben más que ellas para aprender, incluyendo las palabras olvidadas y declararon que todo esto les ayudaría a “no estar desnudas” como lo expresara el Prof. Mendoza en algunas de sus ponencias.

Por lo expuesto y en atención al respeto a esas madres que vitalizan sus saberes, y sin excluir a ningún miembro de la familia, es puntual y determinante precisar que la educación propia es el fundamento para cualquier iniciativa para el desarrollo comunitario de los pueblos indígenas que viven en el municipio Maroa y que el espíritu de creación y vida descansa en las ancianas y se desarrolla por ellas: Birmania, Coromoto, Margarita, Rosarito, Laurita, Yolanda y Carmen.

En el 2011 los profesores Omar González Nández y Manuel Larreal, fundaron la Asociación Civil IWINE, la cual fue creada para el rescate de las lenguas en vía de extinción; la misma contó con el financiamiento de Fundayacucho. Ambos lograron concretar un programa de Nichos Etnolingüísticos (2008-2011) dejando como resultado la consolidación de tres Nichos lingüísticos en Amazonas. Es bueno señalar que esta experiencia ha contado con el respaldo del Ministerio de Educación (con resolución, apoyo logístico y personal). Hasta la fecha los Nichos han sido impulsados por los propios colectivos indígenas y su profunda aspiración es que sean asumidos oficialmente por la Dirección General de Educación Intercultural del Ministerio del Poder Popular para la Educación.





## Experiencias latinoamericanas sobre Educación Propia Indígena

# EL PROYECTO ETNOEDUCATIVO NASA

**E**n las reuniones técnicas para elaborar el Documento sobre los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas se revisaron algunas propuestas de dos países vecinos que han venido trabajando el tema de la educación de y para sus pueblos originarios indígenas; a saber, Colombia y Brasil.

En Colombia, la educación propia indígena se llama Etnoeducación. Se revisaron dos proyectos educativos colombianos, el del Pueblo Wayuu llamado **ANAA AKUA'IPA** que introduce muy claramente este concepto:

*“ANAA AKUA'IPA, Es la carta de navegación, la bitácora, para que el etnoeducador, a través de la investigación y del ejercicio pedagógico, transforme la práctica y el quehacer educativo desde la reflexión comunitaria propia de la Nación Wayuu. Se trata de un proceso de construcción social que responde a las necesidades particulares de la educación de la Nación Wayuu, considerando su territorio, autonomía, tradiciones, usos y costumbres para la formación integral del ser. Define, de manera participativa y concertada, los criterios y conceptos básicos que orientan a la Nación Wayuu para la determinación e implementación de acciones que contribuyan al logro del “Anaa Akua'ipa”*

*o bienestar en su propio territorio, manteniendo relaciones de equilibrio con la naturaleza y otras culturas con quienes interactúa.”*

El otro proyecto colombiano, llamado Ewa: Comunidad Virtual de Apoyo a Procesos de Etnoeducación Nasa, también basado en la etnoeducación que, de acuerdo a sus impulsores está fundamentada en la “educación natural” o propia; y dos modelos aplicados desde el mundo criollo, a saber: la educación bilingüe intercultural y la educación oficial. Aún cuando el proyecto Nasa es para introducir en las escuelas indígenas las TIC con contenidos culturales propios, todo el sistema lo que busca es privilegiar una educación que ellos llaman natural que “...se ubica preferiblemente en las dinámicas comunitarias por las cuales los seres humanos se van haciendo copartícipes y cogestores de la identidad cultural propia”

En cuanto al modelo brasileño analizado, revisamos el puesto en práctica en el Estado de Roraima, Brasil. El cual fue impulsado por los movimientos indígenas de los pueblos Taurepán (Pemón) y Wapishana (Arawakos) quienes buscaron, con fuerza desde los años de 1970, discutir un proyecto de “educación específica y diferenciada”, “a nuestra manera”, “bicultural”, “intercultural”, de acuerdo con lo que afirma el antropólogo Maxim Repetto, uno de sus propulsores. Repetto también añade que “...estas propuestas, a pesar de mantener diversas ambigüedades, intentaban reapropiarse de la escuela y dar contenidos más indígenas al proceso de escolarización. Esto en un contexto de movilización indígena continental y de las luchas por la defensa de sus territorios, siendo el caso de la tierra indígena Raposa Serra do Sol, en Roraima, un caso emblemático en Brasil, apenas resuelto en favor de los indígenas en 2009.

Estas demandas llevaron a la Universidad Federal de Roraima, Brasil, a crear en 2001, el “Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena”, que en 2009 pasó a ser instituto. En 2003, comenzó a funcionar el curso “Licenciatura Intercultural”, que aprovechando las experiencias anteriores, se propuso desarrollar una propuesta innovadora, formando a los profesores para trabajar su propia realidad. Así se adoptó un sistema de temas contextualizados, en vez de disciplinas, con una propuesta de trabajo transdisciplinar y con énfasis en la formación para la investigación. Fue el primer curso de esta naturaleza

en una universidad federal en Brasil, y creó una demanda nueva para el Ministerio de Educación.

El enfoque propuesto para estos centros de formación de docentes indígenas fue el Inductivo Intercultural. Repetto la define así:

“El marco teórico de la propuesta inductiva intercultural presenta una concepción de cultura clara y fuerte (modelo sintáctico de cultura) que aunque puede ser criticado por su aspecto funcionalista, en armonía con la visión indígena de cultura. Esto es relevante, ya que el curso ha funcionado con una concepción de cultura academicista y no práctica, a veces folclorizante, donde el profesor indígena es inducido a priorizar la elucubración abstracta y no la actividad concreta que los miembros de la comunidad desarrollan” Para nosotros resulta evidente que la propuesta se aleja de una educación verdaderamente propia indígena, y donde priva más el componente de la sociedad cabocla o criolla brasileña de carácter hegemónico, que el referente cultural indígena autóctono. Si comparamos esta propuesta con los Proyectos Educativos Indígenas avanzados en Venezuela y Colombia (arriba mencionados) podremos notar que en este caso sí se antepone la visión “emics” o propia de estos pueblos indígenas opuesta a la visión dominante/reduccionista occidental. (cfr. González Nãñez, 2012b)



# Fundamentación los Proyectos Educativos por Pueblo Indígena (PEPI) desde el Marco Jurídico Venezolano

**E**l Decreto Presidencial N° 283, promulgado el 20 de septiembre de 1979; mediante el cual se implanta gradualmente en los planteles de educación que se encuentran en zonas habitadas por indígenas, un régimen de educación intercultural bilingüe, adoptado en su diseño a las características socioculturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional, se constituye en el primer instrumento jurídico que apoya la EIB en el país, para la atención de más de 34 pueblos indígenas diferenciados en sus culturas e idiomas (art.-1)

Otro documento que sustenta la Educación Intercultural Bilingüe es la Ley Aprobatoria del Convenio 169 de la OIT-ONU sobre Pueblos Indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su reunión N° 76 del 27 de junio de 1989 (Gaceta Oficial N° 37.305 del 17 de octubre de 2001) la cual reconoce las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida, y de su desarrollo económico, de fortalecer sus identidades culturales, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven.

De esta forma en el artículo 28, se establece que los “Estados deberán adoptarse disposiciones para la preservación de las culturas y lenguas indíge-





nas...”, y en el artículo 30, numeral 1, establece que “ Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darle a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a la educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio, especialmente a partir del reconocimiento de sus derechos culturales, educativos y lingüísticos”.

Por otra parte, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996), señala en su Título I referido a los principios generales que cada lengua es una realidad constituida colectivamente y es en el seno de una comunidad que se hace disponible para el uso individual, como instrumento de cohesión, identificación, comunicación y expresividad creadora. Así mismo, en materia de educación en la sección II, esta Declaración establece como principios: “La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida”.

Por lo tanto, la educación debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartido, debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo. Toda comunidad lingüística tiene derecho a decidir cuál debe ser el grado de presencia de su lengua, como lengua vehicular y como objeto de estudio, en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: Preescolar, primario, secundario, técnico y profesional, universitario y formación de adultos. Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros el conocimiento de las lenguas vinculadas a la tradición cultural, así como adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural: historia, idioma, geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura, y el máximo do-

minio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer (Artículos 7, 23 y 24)

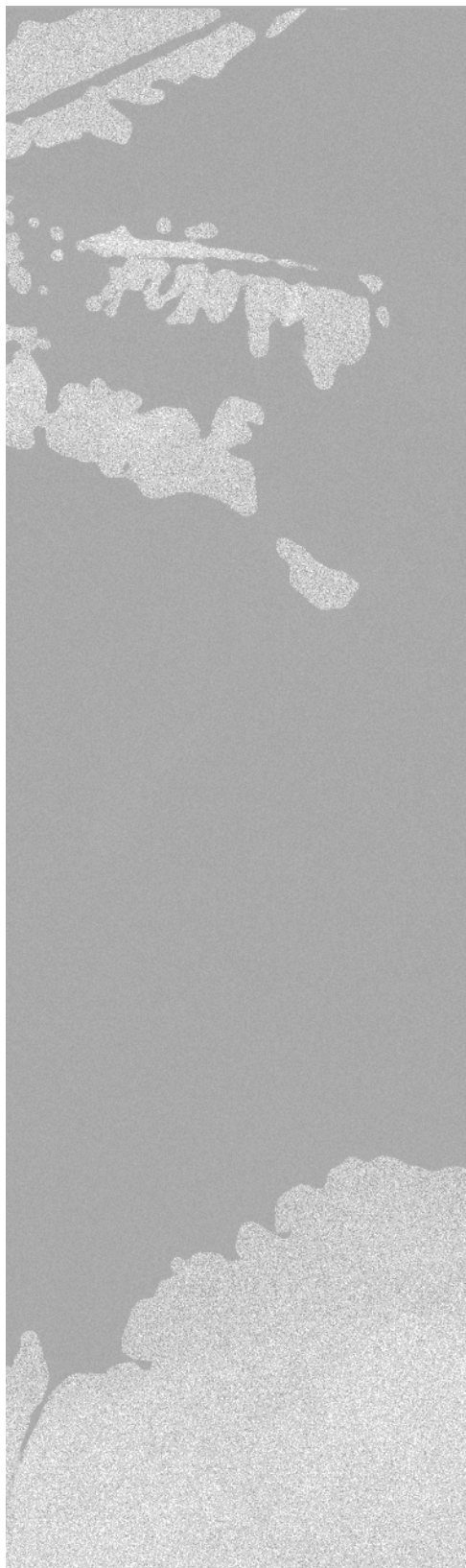
Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) ratificada por la República Bolivariana de Venezuela el 20 de julio de 1990 señala que los Estados partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya. “En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o emplear su propio idioma”. (Art- 29 y 30)

En la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001), corrobora que los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los definen el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; y los artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural.

Posteriormente, en el año 2007, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, reconoce:

**Artículo 13.**

1.- Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus



historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escrituras y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.

2.- Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario servicios de interpretación u otros medios adecuados.

#### **Artículo 14.**

1.- Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

2.- Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

En el ámbito nacional, la Ley Orgánica para la Protección de los niños, niñas y adolescentes (1998) apunta sobre los Derechos culturales de las minorías. "Todos los niños y adolescentes tienen derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o creencias y a emplear su propio idioma, especialmente aquellos pertenecientes a minorías étnicas, religiosas, lingüísticas o indígenas". Y con respecto a la educación de niños y adolescentes indígenas: "El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes indígenas regímenes, planes y programas de educación que promuevan el respeto y la conservación de su propia vida cultural, el empleo de su propio idioma y el acceso a los conocimientos generales por su propio grupo o cultura. El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir con esta obligación". (Art.-36 y 60)

En la Constitución República Bolivariana de Venezuela (1999). se establece que el "El pueblo de Venezuela, en ejercicio de sus poderes creadores e invocando la protección de Dios, el ejemplo histórico de nuestro Libertador Simón Bolívar y el heroísmo y sacrificio de nuestros antepasados aborígenes y de los precursores y forjadores de una patria libre y soberana; con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un

Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, a las futuras generaciones; aseguren el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación alguna..." Y, también, "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, por constituir patrimonio cultural de la nación y de la humanidad"

Específicamente en relación a los derechos de los pueblos indígenas expresa "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 y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida. Corresponde al Ejecutivo Nacional, con la participación de los pueblos indígenas, demarcar y garantizar el derecho a la propiedad colectiva de sus tierras, las cuales serán inalienables, inembargables e intransferibles, de acuerdo a lo establecido en esta Constitución y en la ley".

*"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".*

(Art.-9,102, 119 y 121).

#### **Existen una serie de decretos presidenciales que favorecen también la EIB:**

- Decreto Presidencial N° 1.795, del 27 de mayo de 2002, mediante el cual se establece la obligatoriedad del uso oral y escrito de los Idiomas Indígenas, en todos los planteles públicos y privados ubicados en comunidades indígenas, incluyendo las áreas urbanas habitadas por pueblos indígenas.

- Decreto presidencial N°1.796 del 27 de mayo de 2002, mediante el cual se crea como órgano consultivo para las políticas educativas, el Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas.
- Decreto Presidencial N° 3.645, mediante el cual se crea con carácter permanente, la Comisión Presidencial para la Prevención y Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial y otras Distinciones en el Sistema Educativo Venezolano, la cual tendrá como objeto la elaboración, formulación, seguimiento y evaluación de programas, métodos y políticas públicas correspondiente al sector educativo, que garanticen la igualdad de posibilidades, oportunidades y de trato para todas las personas en el goce de su ejercicio efectivo del derecho a la educación. Esta Comisión Presidencial se crea con fecha seis (6) de mayo de dos mil cinco (2005), publicado en la Gaceta Oficial 38.182, considerando la preeminencia del derecho a la no discriminación, para la consecución de la equidad en el disfrute de derechos de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos en la sociedad venezolana.

Posteriormente, surge la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2007) la cual robustece aún más el marco jurídico de protección de los derechos de esa población específica. Así, en su artículo 1 expone que el Estado venezolano reconoce y protege la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, como pueblos originarios, garantizándole los derechos consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, los tratados, pactos y convenios internacionales y otras normas de aceptación universal, así como las demás leyes de la República, para asegurar su participación activa en la vida de la Nación venezolana, la preservación de sus culturas, el ejercicio de la libre determinación de sus asuntos internos y las condiciones que los hacen posibles.

Según su propio articulado, la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas señala que sus propósitos son:

- 1.- Promover los principios de una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica, pluricultural y multilingüe, en Estado de justicia, federal y descentralizado.
- 2.- Desarrollar los derechos de los pueblos y comunidades indígenas reconocidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en las leyes, convenios, tratados válidamente suscritos y ratificados por la República.

3.- Proteger las formas de vida y el desarrollo sustentable de los pueblos y comunidades indígenas, con fundamento en sus culturas e idiomas.

4.- Establecer los mecanismos de relación entre los pueblos y comunidades indígenas con los órganos del Poder Público y con otros sectores de la colectividad nacional.

5.- Garantizar el ejercicio de los derechos colectivos e individuales de los pueblos, comunidades indígenas y de sus miembros.

En el Título IV, De la Educación y la Cultura, Capítulo I. De la Educación Propia y la Educación Intercultural Bilingüe.

**Artículo 74.**

“El Estado garantiza a los pueblos y comunidades indígenas el derecho a su educación propia como proceso de socialización y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades, tradiciones y necesidades”

**Artículo 75.**

La educación propia de los pueblos y comunidades indígenas está basada en los sistemas de socialización de cada pueblo y comunidades indígena, mediante los cuales se transmiten y renuevan los elementos constitutivos de su cultura.

**Artículo 76.**

*“La educación intercultural bilingüe es un régimen educativo específico que se implementará 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. Este régimen está fundamentado en la cultura, valores, normas, idiomas, tradiciones, realidad propia de cada pueblo y comunidad y en la enseñanza del castellano, los aportes científicos, tecnológicos y humanísticos procedentes del acervo cultural de la nación venezolana y de la humanidad. Todo ello estará desarrollado en los programas de estudio”*

**En cuanto a las obligaciones del Estado para garantizar la educación en pueblos y comunidades indígenas se establece:**

**Artículo 77.**

A los efectos de la implantación del régimen de educación intercultural bilingüe en los pueblos y comunidades indígenas. Los órganos competentes del Estado, con participación de los pueblos y comunidades indígenas desarrollarán:

- Los planes y programas educativos para cada pueblo o comunidad indígena basados en sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.
- La uniformidad gramatical de la escritura del idioma de cada pueblo indígena.
- La revitalización sistemática de los idiomas indígenas que se encuentran amenazados o en peligros de extinción, a través de mecanismos idóneos.
- La formación integral de docentes indígenas expertos en educación intercultural bilingüe.
- El ajuste del calendario a los ritmos de vida y tiempos propios de cada pueblo o comunidad indígena, sin perjuicio del cumplimiento de los programas respectivos.
- La adecuación de la infraestructura de los planteles educativos a las condiciones ecológicas, las exigencias pedagógicas y los diseños arquitectónicos propios de los pueblos y comunidades indígenas.
- La creación de bibliotecas escolares y de aulas que incluyan materiales relacionados con los pueblos indígenas de la región y del país.
- La producción y distribución de materiales didácticos y de lectura elaborada en los idiomas indígenas.
- Las demás actividades que se consideren convenientes para la educación intercultural bilingüe.

**Artículo 79.**

En el régimen de educación intercultural bilingüe los idiomas indígenas se enseñan y emplean a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. La enseñanza del idioma castellano será paulatina y teniendo en cuenta criterios pedagógicos adecuados. Los órganos del Ejecutivo Nacional con competencia en educación establecerán conjuntamente con los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas, alternativas para la enseñanza de los idiomas indígenas en el sistema de educación nacional, incluyendo las universidades públicas y privadas del país.

**Artículo 80.**

Las instituciones educativas presente en las comunidades indígenas deben adoptar el régimen de educación intercultural bilingüe, además de cumplir con las normas legales vigentes que regulen la materia educativa y la presente Ley.

**Artículo 81.**

En el régimen de educación intercultural bilingüe, los docentes deben ser hablantes del idioma o idiomas indígenas de los educandos, conocedores de su cultura y formados como educadores interculturales bilingües. La designación de estos docentes será previa postulación de los pueblos y comunidades indígenas interesada, y preferiblemente deberán ser pertenecientes al mismo pueblo o comunidad de los educandos. El Estado proveerá los medios y facilidades para la formación de los docentes en educación intercultural bilingüe.

**Artículo 83.**

El Ejecutivo Nacional, con la participación de los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas, diseñará y ejecutará programas de alfabetización intercultural bilingüe para indígenas y deberá proveer los recursos necesarios para tal fin

**En la misma Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas, en el Capítulo II. De la Cultura. Del derecho a la cultura propia.**

**Artículo 86.**

El Estado reconoce y garantiza el derecho que cada pueblo y comunidad indígena tiene al ejercicio de su cultura propia, expresando, practicando y desarrollando libremente sus formas de vida y manifestaciones culturales, fortaleciendo su identidad propia, promoviendo la vitalidad lingüística de su idioma, preservando su propia visión del mundo, profesando sus religiones, creencias y cultos, así como conservando y protegiendo sus lugares sagrados y de culto.

**Artículo 94.**

Los idiomas Indígenas son de uso oficial para los pueblos indígenas y constituyen patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad, de conformidad con la constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la presente Ley.

**Artículo 95.**

El Estado garantizará el uso de los idiomas indígenas en:

- La traducción de los principales textos legislativos y cualquier otro documento oficial que afecte a los pueblos y comunidades indígenas, especial-



mente la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, las Constituciones de los estados con presencia indígena y la presente Ley.

- Los procesos judiciales y administrativos en los cuales sean parte ciudadanos indígenas con la presencia de intérpretes bilingües.
- El uso en actos públicos y oficiales de los estados con población indígena.
- La utilización y el registro de toponimia usada por los pueblos y comunidades indígenas en la cartografía y los documentos del Estado.
- La publicación de textos escolares y otros materiales didácticos para fortalecer los diferentes niveles del régimen de educación intercultural bilingüe.
- La edición y publicación de materiales bibliográficos y audiovisuales en cada uno de los idiomas indígenas dirigidos al conocimiento, esparcimiento y disfrute de los indígenas.
- Los procedimientos de información y consulta a los pueblos y comunidades indígenas, incluida la traducción y reproducción de textos y otros documentos.
- Los servicios y programas del sistema nacional de salud dirigidos a los pueblos indígenas.
- Todos los casos en los que se considere necesario.

**Específicamente en el campo de la educación, nuestra Ley Orgánica de Educación vigente desde 2009, establece:**

**Artículo 15, numeral 1.**

*“Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional y nacional, con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal”.*

**Artículo 27.**

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 indí-

genas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. El acervo autóctono es complementado sistemáticamente con los aportes culturales, científicos, tecnológicos y humanísticos de la Nación Venezolana y el patrimonio cultural de la humanidad.

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.

La educación intercultural bilingüe se regirá por una Ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales educativos, la formación y pertinencia de los docentes correspondientes a esta modalidad.

Por su parte, en la Ley de Idiomas Indígenas (2009) se recogen los conceptos y principios enunciados en la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996) y la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad cultural (2001); ratifica y desarrolla los preceptos constitucionales (1999) y los enunciados de la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI, 2005) relacionados con los derechos lingüísticos y el uso de de las lenguas indígenas.

**Título III. De la Política lingüística: Planificación en materia de idiomas**

**Artículo 27.**

El diseño y planificación de las políticas públicas en materia de idiomas indígenas corresponde al órgano competente en materia de educación.

**Artículo 31.**

Obligatoriedad de la enseñanza en los idiomas indígenas.

Es obligatoria la enseñanza en los idiomas indígenas, de forma oral y escrita, en todos los planteles educativos públicos y privados, ubicados en los hábitats indígenas. En las zonas rurales y urbanas habitadas por indígenas, se garantiza la educación propia y el sistema educativo bajo el principio de la interculturalidad. Corresponde al órgano rector de la política educativa, en coordinación con los entes competentes en materia de idiomas indígenas, velar por el cumplimiento de este precepto.

**Artículo 34.**

Los Idiomas indígenas en el Sistema Educativo Nacional.

El Sistema Educativo Nacional debe establecer planes, programas, proyectos y actividades que incluyan la creación de cátedras, seminarios y es-

**ORIENTACIONES METODOLÓGICAS  
PARA LOS PROYECTOS EDUCATIVOS POR  
PUEBLOS INDÍGENAS (P.E.P.)**

pecializaciones en idiomas indígenas, que permitan la enseñanza en todos los niveles y modalidades de los centros educativos públicos y privados, a los fines de los habitantes del país, conozcan y dominen los idiomas indígenas.

**Artículo 35.**

El Estado, a través de los órganos y entes competentes, con la participación de los pueblos y comunidades indígenas, debe establecer los mecanismos apropiados para la enseñanza de los idiomas indígenas. Estos incluyen la formación de los docentes indígenas y no indígenas, elaboración y aprobación de los alfabetos, gramáticas, técnicas pedagógicas y didácticas interculturales, publicación de materiales educativos y culturales, y la elaboración de cualquier material necesario para la enseñanza.

**Asimismo, en relación al ente nacional de idiomas indígenas, considera:**

**Artículo 9.**

“Se crea el Instituto Nacional de Idiomas Indígenas, como ente descentralizado de carácter académico, con autonomía financiera, administrativa y funcional, personalidad jurídica y patrimonio propio, adscrito al órgano rector en materia de educación” y que tiene por objeto la ejecución de políticas y actividades destinadas a la protección, defensa, promoción, preservación, fomento, estudio, investigación y difusión; así como velar por el uso adecuado de los idiomas indígenas, adaptado al desenvolvimiento natural y cultural que experimente cada uno de ellos, con la participación protagónica, directa y efectiva de los pueblos y comunidades indígenas

**Siguiendo con la normativa nacional, la Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas (2009), dice:**

**Artículo 8.**

Se reconoce y protege como patrimonio vivo de la nación a los ancianos y ancianas indígenas que transmitan sus

idiomas, voces, cantos, leyendas, creencias, cuentos, ritos y otras expresiones, enseñanzas culturales e históricas, los cuales serán incluidos en el sistema educativo nacional, a través de la educación intercultural bilingüe, mediante los planes, programas, proyectos y actividades, que a tal efecto dicte el ministerio competente.

El Estado a través de los órganos y entes competentes en materia educativa, cultural e indígena, establecerá los beneficios socioeconómicos a los ancianos y ancianas indígenas que enseñen o transmitan la herencia histórica y cultural en los centros, planteles e instituciones educativas de carácter público como incentivo e intercambio de la enseñanza cultural y ancestral.

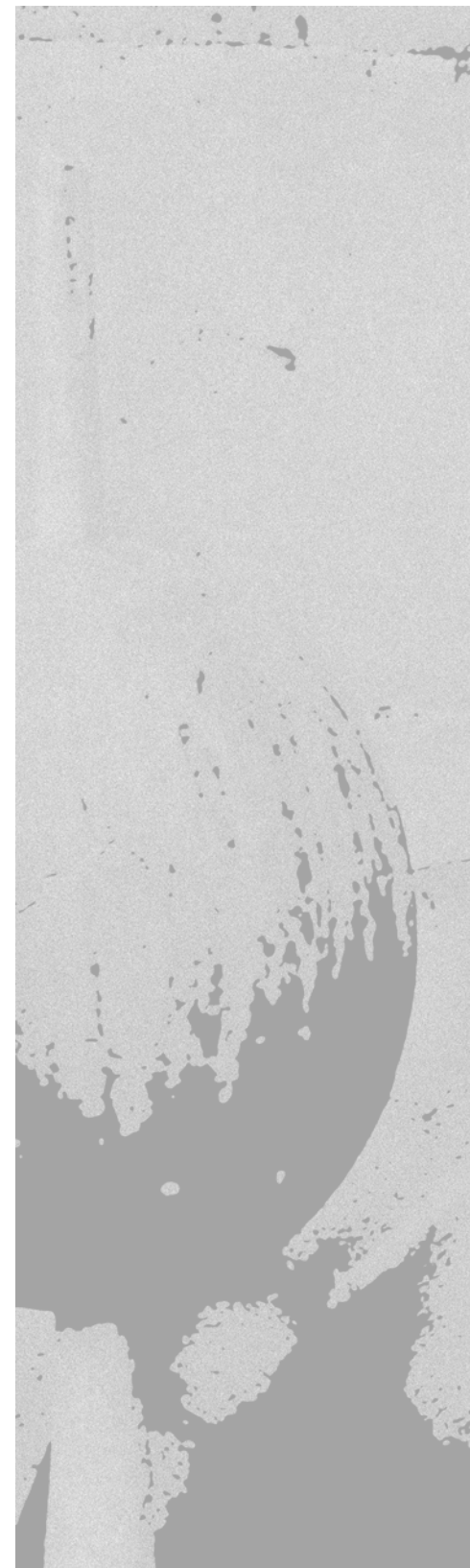
**Artículo 9.**

A los fines de ésta Ley se entiende por:

1.- Patrimonio Cultural Indígena: comprende el conjunto e bienes, creaciones, manifestaciones y producciones tangibles e intangibles constituidas por los elementos característicos de la cultura de uno o más pueblos y comunidades indígenas, desarrollados y perpetuados por éstos.

2.- Bienes Intangibles: son las expresiones, usos, tradiciones, representaciones, conocimientos, saberes, cosmovisión creencias, técnicas y prácticas, que sin tener un sustento tangible o material, son transmitidas oralmente de generación en generación, su interacción con la naturaleza y su historia, siendo reconocidas por los pueblos y comunidades indígenas como integrantes de su patrimonio cultural.

En resumen, el marco jurídico venezolano en materia de educación en contexto indígenas y la fundamentación de los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas, definen el carácter multiétnico y pluricultural del Estado venezolano y el reconocimiento de la existencia de los pueblos y comunidades indígenas quienes tienen derecho a tener su propia vida cultural y a su propio idioma.





En este sentido se oficializan de los idiomas indígenas y se garantiza el derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, el cual debe basarse en los sistemas de socialización de cada pueblo y comunidades indígenas y atender a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones. Esta modalidad educativa es un régimen educativo específico orientado a favorecer la interculturalidad y a satisfacer las necesidades individuales y colectivas de los pueblos y comunidades indígenas. Para esto el Estado venezolano deberá desarrollar regímenes, planes, programas y proyectos de estudio para cada pueblo o comunidad indígena de carácter obligatorio e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, hasta el subsistema de educación básica que promuevan el respeto y la conservación de su propia vida cultural, el empleo de su propio idioma y el acceso a los conocimientos generales por su propio grupo o cultura.

Toda acción del Estado venezolano en contexto indígena, de afectación diversa, debe partir del reconocimiento a la libre determinación de sus asuntos internos y a las condiciones que los hacen posibles como un reconocimiento de las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida, y de su desarrollo económico, de fortalecer sus identidades culturales, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven... para esto los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de garantizar el derecho a decidir que compete a los pueblos indígenas en los asuntos que los involucre y para esto se deberá garantizar su participación en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo susceptibles de afectarles directamente.



# Fundamentación Antropológica y Lingüística de los Proyectos Educativos por Pueblo Indígena

La existencia de la diversidad cultural y lingüística es el punto de partida para comprender que Venezuela como nación pluriétnica está formada por pueblos indígenas, así como sus afrodescendientes y sus componentes criollos de ancestro europeo. En lo que hace a sus pueblos indígenas el país exhibe una gama de civilizaciones que hoy está por el orden de 52 pueblos originarios indígenas (Censo, 2011), los cuales, en su mayoría o hablan sus idiomas o pugnan por revitalizarlos y otros están gravemente amenazados.

En cualquier espacio de la sociedad venezolana nos encontraremos con una diversidad etnocultural donde siempre el componente criollo ha estado marcado por la etnicidad, a veces múltiple (multiétnica), de los pueblos indígenas, bien originarios de esas regiones o migrantes y/o desplazados a esas regiones por dinámicas históricas también variadas. Incluso, las relaciones fronterizas, cuyo enfoque y aplicación ha sido más desde una perspectiva política que etnológica, varía mucho de una frontera a otra.

Es gracias a la legislación bolivariana más reciente que se reconoce esa diversidad y se le reconocen y consagran derechos a ejercerla a todos sus integrantes.

La educación, en este caso la educación propia indígena (sistema de socialización y endoculturación de cada pueblo desarrollado en el tiempo de

manera oral), es el sistema ideal para encausar el proceso de revitalización de esas identidades mantenidas hasta ahora gracias a la resistencia de los pueblos indígenas y que ahora todos esos saberes diversos pueden pasar a formar parte del pensum de la educación que desarrolla el Estado en comunidades y poblaciones indígenas.

El escenario de los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (P.E.P.I) se fundamenta en la Teoría de la interculturalidad educativa cuya base es el reconocimiento democrático de la pluralidad de lenguas y culturas en una relación de respeto y tolerancia de los saberes de cada pueblo indígena involucrado en el evento educativo.







# Proceso de Descolonización del Discurso Antropológico Occidental hacia una nueva visión Latinoamericana

*“Nosotros los indígenas también tenemos la herencia que nos dejaron nuestros ancestros de donde arrancar y consolidar nuestra autodeterminación como pueblos indígenas pemón, con características propias de una población con cultura”*  
(Casilda Berti y Antonio Sifontes - educadores pemones -, 1999, 123).

**E**l pensamiento de esta pareja de educadores del pueblo pemón de la Gran Sabana es un reconocimiento explícito a la diversidad cultural en el caso de las sociedades originarias que habían permanecido durante milenios excluidas, pero también podemos afirmar que ocurría algo similar en el caso de los conocimientos locales de los pueblos campesinos.

Otro pensador indígena, el filósofo Kurripako (Arawak) Filintro Rojas Sabana, cuya frontera étnica no es más que la que establece su territorio cultural ancestral en la frontera colombo-venezolana, cuando afirma “Nací en Maroa y amanecí en Puerto Colombia” (1997:7). Este pensador obviamente preocupado por la exclusión y abandono de sus saberes por parte de indígenas y no indígenas afirmaba:

“Yo creo que en la misma hora de la aculturización, nosotros, los pocos pensadores trataremos de no dejar la tradición en el olvido, para poder revivir la esperanza.

¡Oh pueblo curripaco, veo tus comunidades en el suelo, la cultura rota, jefes caminando sin rumbo hacia un olvido!” (1977).

Ante “Una Tierra de tanto silencio”, que durante los años 60 también acusaba al dirigente pemón Carlos Figueroa, finalmente el Estado Venezolano, a finales de 1999 aprobó la llamada Constitución Bolivariana de Venezuela, donde se le reconoce a estos pueblos su derecho a la diversidad cultural.

En las ciencias sociales latinoamericanas, en particular en el caso de la antropología la discusión sobre la otredad y el reconocimiento de la diversidad de conocimientos, de las ciencias “periféricas” frente a la ciencia hegemónica occidental fundamentalmente eurocéntrica puede remontarse a la discusión sobre la llamada antropología del sur, que al margen de una visión compartida por los países latinoamericanos presenta en cada país sus singularidades por lo cual usamos, como lo propone Krotz (1997), el plural “Las antropologías”. También su surgimiento está vinculado a las nociones de dos importantes etnólogos. Una fue la inserción en la formación metodológica del antropólogo de las categorías emics/etics acuñadas por el lingüista Kenneth Pike (1954) y llevadas a la etnología por autores como W. Goodenough (1971), M. Harris (1981), C. Geertz (1989, 1990), entre otros y que van a desembocar en la discusión sobre la otredad, etnoinvestigación, F. Morales

(1995), la(s) etnociencias (G. Bonfil 1987, Cardoso de Oliveira (1988, 1993), E. E. Mosonyi 2004, O. González Nández, (1980, 2004); N. Arvelo-Jiménez (1990, 1996) S. Vidal (1994), J. Clarac (1994, 2004, 2007); Amodio, E. (1993, 1994); García Canclini (1992, 1999), García Gavidia, N. (1975, 2005) Lander E. (2000), Quijano Valencia, O. (2002), S. Castro Gómez (2000), entre otros.

Otra discusión vinculada estrechamente con el surgimiento de antropologías críticas comprometidas particularmente en nuestros espacios fue la situación colonial y la antropología como disciplina utilizada al servicio de ese proceso (una antropología colonizadora o de la dominación). Uno de los resultados de esta reflexión fue el surgimiento de lo que se ha llamado antropología del desarrollo Ribeiro, D. (1992), Fanon F. (1963, 1970), Escobar, A. (1988), Mariátegui J. C. (1971)

Durante los años 60, el debate en la Escuela de Antropología de la UCV sobre lo que luego se llamaría La diversidad y La otredad se inició con la lectura del famoso Manifiesto Diferencialista de Henri Lefebvre (1972); era la época en que comenzaba un intenso proceso de descolonización, especialmente del Mundo Africano y se habla de una antropología diferencialista, tiempos para el análisis de la revolución en Argel, donde cabe citar las reflexiones de Frantz Fanon y Jacques Berque (1968) al respecto. Surge una teoría del antidesarrollo frente a las tesis cepalistas neoliberales en A. Latina. La antropología europea colonialista por excelencia cuyos modelos son apropiados por las academias en EUA y Latinoamérica, comienza a desmoronarse. Comienzan a hilvanarse las utopías de Bonfil Batalla para los pueblos indios mexicanos que aún están forjándose. En Venezuela llegan aires de todos estos centros de debate y se organiza lo que se llamó un indigenismo de autogestión o crítico para oponerlo a un indigenismo colonialista, homogenizador de las diferencias. Fue así que en abril de 1968, un grupo de antropólogos comprometidos con el futuro de los pueblos indígenas organizamos en la Universidad Central de Venezuela, la Sociedad Venezolana de Antropología Aplicada (SOVAAP) la cual básicamente trató de enfrentar al indigenismo oficial que se había convertido en encubridor y cómplice de la situación colonial de las poblaciones indígenas del país.

También contemporáneo con este cuestionamiento de las metrópolis colonialistas hechas por las poblaciones indígenas sojuzgadas, debemos recordar el surgimiento del Grupo de BARBADOS donde participan dos antro-

pólogos venezolanos: Esteban E. Mosonyi y Nelly Arvelo Jiménez. Se discuten y aprueban tres documentos trascendentales a este respecto: Las Declaraciones de Barbados I (1971), Barbados II (1977) y Barbados III (1993). El argumento central en estas Declaraciones se puede encontrar en la llamada "Barbados No 1" ( Barbados, 30 de enero de 1971) que en resumen, fijaba su posición frente a las siguientes cuestiones:

### **1.- RESPONSABILIDAD DEL ESTADO**

No caben planteamientos de acciones indigenistas que no busquen la ruptura radical de la situación actual: liquidación de las relaciones coloniales externas e internas, quebrantamiento del sistema clasista de explotación y de dominación étnica, desplazamiento del poder económico y político de una minoría oligárquica a las masas mayoritarias, creación de un estado verdaderamente multiétnico en el cual cada etnia tenga derecho a la autogestión y a la libre elección de alternativas sociales y culturales.

El análisis que realizamos demostró que la política indigenista de los estados nacionales latinoamericanos ha fracasado tanto por acción como por omisión. Por omisión, en razón de su incapacidad para garantizar a cada grupo indígena el amparo específico que el Estado le debe y para imponer la ley sobre los frentes de expansión nacional. Por acción, debido a la naturaleza colonialista y clasista de sus políticas indigenistas.

### **2.- LA RESPONSABILIDAD DE LAS MISIONES RELIGIOSAS**

La obra evangelizadora de las misiones religiosas en la América Latina corresponde a la situación colonial imperante, de cuyos valores está impregnada. La presencia misionera ha significado una imposición de criterios y patrones ajenos a las sociedades indígenas dominadas, que bajo un manto religioso encubren la explotación económica y humana de las poblaciones aborígenes. El contenido etnocéntrico de la actividad evangelizadora es un componente de la ideología colonialista.

### **3.- LA RESPONSABILIDAD DE LA ANTROPOLOGÍA**

Desde su origen la Antropología ha sido instrumento de la dominación colonial, ha racionalizado y justificado en términos académicos, abierta o subrepticamente, la situación de dominio de unos pueblos sobre otros y ha aportado conocimientos y técnicas de acción que sirven para mantener, reforzar o disfrazar la relación colonial. América Latina no ha sido excepción y con frecuencia creciente programas nefastos de acción sobre los grupos indí-

genas y estereotipos y distorsiones que deforman y encubren la verdadera situación del indio pretenden tener su fundamento científico en los resultados del trabajo antropológico.

La Antropología que hoy se requiere en Latinoamérica no es aquella que toma a las poblaciones indígenas como meros objetos de estudio, sino la que los ve como pueblos colonizados y se compromete en su lucha de liberación.

Así pues, es necesario tener presente que la liberación de las poblaciones indígenas es realizada por ellas mismas, o no es liberación. Cuando elementos ajenos a ellas pretenden representarlas o tomar la dirección de su lucha de liberación, se crea una forma de colonialismo que expropia a las poblaciones indígenas su derecho inalienable a ser protagonistas de su propia lucha.

En esta perspectiva es importante valorar en todo su significado histórico la dinamización que se observa hoy en las poblaciones indígenas del continente y que las está llevando a tomar en sus manos su propia defensa contra la acción etnocida y genocida de la sociedad nacional. En esta lucha, que no es nueva, se observa hoy la aspiración de realizar la unidad panindígena latinoamericana, y, en algunos casos, un sentimiento de solidaridad con otros grupos oprimidos.

Reafirmamos aquí el derecho que tienen las poblaciones indígenas de experimentar sus propios esquemas de autogobierno, desarrollo y defensa, sin que estas experiencias tengan que adaptarse o someterse a los esquemas económicos y sociopolíticos que predominen en un determinado momento. La transformación de la sociedad nacional es imposible si esas poblaciones no sienten que tienen en sus manos la creación de su propio destino. Además, en la afirmación de su especificidad sociocultural las poblaciones indígenas, a pesar de su pequeña magnitud numérica, están presentando claramente vías alternativas a los caminos ya transitados por la sociedad nacional.

Finalmente, al interior de la visión de los escritores y poetas latinoamericanos surge también un enfoque propiamente americanista, también llamado nativista, incluso "folklorista" el cual irrumpe con la construcción del modernismo cultural en la literatura hispanoamericana. Cf. A. Martínez (1995<sup>a</sup>, 1995b), a F. Ortiz (1978), Rama, A. (1984), J. M. Arguedas, 1975), Plata, E. (2004), V. González Nájuez (2009), López-Sanz (2008), entre otros.

La corriente de pensamiento etnológico propiamente latinoamericana, sobre la antropología del sur, fue una matriz de opinión generada inicialmen-

te en México por el antropólogo Esteban Krotz (Univ.de Yucatán), como respuesta a una antropología del norte donde, como afirman algunos antropólogos de esa corriente. (cfr. González Nájuez, 2011)

Por su parte, Sánchez Saavedra (2006) afirma: "El punto fundamental de su trabajo es señalar que en esa búsqueda del otro por parte de la 'Antropología del Norte' se ha omitido el análisis del nosotros, han fallado en incorporarse como sociedad dentro del contexto de construcción de ese otro, donde tienen mucho que ver. La propuesta de Alejos es sin duda plantear un pensamiento centroamericano propio que analice críticamente lo que otros han escrito sobre nosotros, lo que nosotros hemos escrito sobre nosotros e incluir dentro de nuestra mirada interna la presencia del otro en nosotros. Es decir, fundamentar nuestro análisis en los postulados de Mijaíl Bajtin sobre la identidad, lo que se ha venido llamando: sobre la 'antropología dialógica'. Uno de los inconvenientes fundamentales en esta postura es la dificultad de rastrear actualmente ese otro presente en la relación de nosotros".

El maestro Krotz apunta: "Todo esto ha vuelto casi regular una situación, que los practicantes de la antropología formados en y provenientes de las culturas del norte se encuentren en sus acostumbrados lugares de estudio no sólo con informantes, sino con estudiantes y colegas nativos. A su vez, en las crecientes comunidades antropológicas del sur se extiende la conciencia de que ciertas dificultades no tratadas en la bibliografía tradicional no son pasajeras o marginales, sino que tienen que ver con la 'utilización' de la antropología en situaciones donde los fenómenos socioculturales abordados no son de la misma manera 'otros' como en la antropología generada en el norte" (Krotz, 1997: 17).

Es más, según E. Krotz, algunas características que identifican a las antropologías desarrolladas en Latinoamérica, señala Saavedra, es "la falta de reconocimiento de la antropología, de los/as antropólogos/as, e instituciones del sur. Donde muy poco se sabe sobre la antropología del sur en países del norte y desde los mismos países del sur se desconoce sobre uno/a y otro/a en cuanto a la antropología y los/as que la desarrollan" (Krotz, 1997: 17-19).

Es bastante claro que no sólo los países del norte no conocen sobre la antropología de los países del sur y viceversa sino que también entre los propios países del sur no existe un reconocimiento de la antropología entre todos ellos. En Centroamérica conocemos mucho más de lo que se ha producido en

**ORIENTACIONES METODOLÓGICAS  
PARA LOS PROYECTOS EDUCATIVOS POR  
PUEBLOS INDÍGENAS (P.E.P.)**

EEUU, México y Europa que del continente. Los contactos son muy limitados y se dan más que todo a nivel personal.

Recientemente, a raíz de la introducción de la discusión sobre los programas sociales del gobierno bajo el término desarrollo endógeno hemos rescatado para la discusión la corriente de pensamiento del ya citado antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla cuyos textos se discutían antes en la vieja escuela de antropología de la UCV; de su enfoque hemos tomado la teoría del etnodesarrollo, es decir, el uso de los conocimientos propios como estrategia para superar las dificultades a las que han sido llevadas las sociedades colonizadas; el rescate y repotenciación de las tecnologías y los saberes propios. De todas estas discusiones se nutre la formación de nuestros estudiantes y por ello me parece sustantivo ir pensando en una redefinición de nuestra ciencia antropológica venezolana, más centrada en la reflexión del hombre latinoamericano y venezolano sobre sí mismo.

Un reciente aporte a este debate ha sido la opinión de la antropóloga Jacqueline Clarac de la ULA quien participa en el debate que se ha generado en el portal de la MISIÓN CIENCIA que coordina el sociólogo Rigoberto Lanz (2007). Clarac señala:

“...Por supuesto, pertenecemos también nosotros en América Latina a la cultura occidental, que necesita construir teoría y apoyar su búsqueda científica en ella... Recuerdo sin embargo a Maurice Godelier, quien fue co-tutor de mi tesis de doctorado y con quien conversaba mucho. Como le había llevado todas mis fichas y notas de trabajo de campo realizado en Venezuela antes de empezar el doctorado, se contentó mucho y conversando con él, como yo no lo veía llegar a hablar de “marco teórico-metodológico”, tímidamente le pregunté al respecto (por el énfasis que se acostumbraba poner en la necesidad de dicho marco en la UCV en mis tiempos – no sé si ahora todavía...) y él se rió. Me dijo: “No sé qué tienen en América Latina de creer que la teoría precede la investiga-

ción... La teoría se construye después de la investigación si se logra construirla...”

Ahora bien: Estamos en pleno proceso revolucionario, un proceso hiperdinámico en el cual tenemos que participar todos, y no solamente los “científicos” y los “tecnólogos”, es decir, los académicos universitarios. Vemos con preocupación que muchos creen que para hacer participar al pueblo hay que “llevarle” los conocimientos científicos, hay que “llevarle” la tecnología, hay que enseñarle a fabricar software, etc, etc... lo único que preocupa a todo el mundo es : ¿Cómo hacer esto? ¿Cómo hacer llegar la ciencia y la tecnología al pueblo? Para que participe, y que éstas no sean sólo la pertenencia de nosotros, los universitarios... Pero nadie (o casi nadie) parece preguntarse si no tendría el pueblo conocimientos que nosotros también podríamos aprovechar.

Una importante ruptura epistemológica con los centros académicos de la teoría de los estudios poscoloniales, especialmente de las universidades norteamericanas, la plantea la socióloga aymara boliviana, Silvia Rivera Cusicanqui (2010) quien devuelve al propio seno de la “adentridad” (“la Bolivia-nidad” en su caso), los saberes que son propios de nuestras Antropologías del Sur, la discusión sobre esa pertenencia que algunos intelectuales no indígenas como W. Mignolo, C. Walsh, A. Quijano, N. García Canclini, etc. habían recolonizado y convertido en un “discurso ficticio”.

Cusicanqui lo señala, cuando plantea que “...la apuesta india por la modernidad se centra en una noción de ciudadanía que no busca la homogeneidad sino la diferencia...”

La modernidad que emerge de estos tratos abigarrados y lenguajes complejos y mezclados Gamaliel Churuata los llamó “una lengua con patria” es lo que construye la hegemonía india al realizarse en los espacios creados por la cultura invasora el mercado, el estado, el sindicato. Al hacerlo, se funda un proyecto de modernidad más orgánica y propia que la modernidad impostada de las elites, caricaturas de occidente







que viven de la ventriloquía de los conceptos y teorías, de corrientes académicas y visiones del mundo copiadas del norte o tributarias de los centros de poder hegemónicos” (2010).

Para Rivera es fundamental tener claro la idea de lo que su pueblo llama Ch’ixi...el modo en que lo mestizo da cuenta de una realidad donde “coexisten en paralelo múltiple diferencias culturales, que no se funden sino que antagonizan o se complementan”, Una mezcla noexenta de conflicto ya que “cada diferencia se reproduce a sí misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras formas de forma contenciosa”.

Rivera, en una clara alusión a Canclini señala que “Lo indio no debe ser planteado entonces en términos de una identidad rígida, pero tampoco puede subsumirse bajo el discurso ficticio de la hibridación. Lo Ch’ixi como alternativa a tales posturas, conjuga opuestos sin subsumir uno en el otro, yuxtaponiendo diferencias concretas que no tiende a confundirse en una comunión jerarquizada. Lo Ch’ixi constituye una imagen poderosa para pensar la coexistencia de elementos heterogéneos que no tienden a la fusión y que tampoco producen un término nuevo, superador y englobante” (Cusicanqui, 2010)

Rivera Cusicanqui advierte: “La posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos y de la lengua con que nombramos el mundo. El retomar el bilingüismo como una práctica descolonizadora permitirá crear un “nosotros” de interlocutores/as y productores/as de conocimiento, que pueden posteriormente dialogar de igual a igual, con otros focos de pensamiento y corrientes en la academia de nuestra región y del mundo. La metáfora del Ch’ixi asume un ancestro doble y contencioso, negado por procesos de aculturación y “colonización del imaginario”, pero también potencialmente armónico y libre, a través de la liberación de nuestra mitad india ancestral y el desarrollo de formas dialogales de construcción del conocimientos” (2010:71)



## Fundamentación Conceptual del Proyecto Educativo por Pueblo Indígena (P.E.P.)<sup>1</sup>

**L**os Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas son un instrumento orientador del proceso educativo en contextos indígenas, garantizado por el Estado y que responde a los derechos educativos de los pueblos indígenas; el mismo parte del respeto y reconocimiento de las prácticas educativas propias, de la tradición oral que define las estrategias por las cuales se regirán, integrando los principios pedagógicos, políticos, socioculturales, comunitarios y saberes ancestrales de cada pueblo indígena.

Puede definirse también como una estrategia que permite abordar los contextos específicos de los pueblos indígenas, sin perder su carácter nacional garantizándoles la pertinencia socio cultural de sus aprendizajes.

Incorporan las diversas estrategias educativas por parte del órgano rector de la educación en el país, que garantiza los derechos colectivos de los pueblos indígenas (participación, al ejercicio de sus idiomas, a su identidad,

<sup>1</sup> **PROYECTO:** Es la identificación y estudio de una situación que se quiere mejorar y hacia donde se orientaran todos los esfuerzos por transformar o crear la nueva situación que queremos. Es la descripción o caracterización de una situación que a nuestro juicio debemos cambiar. Para esto el proyecto contempla una serie de estrategias y metas que orientan, aglutinan voluntades y esfuerzos para la transformación de dicha situación.

**PEDAGÓGICO (EDUCATIVO):** Es una concepción, es la o parte de la cosmovisión de una persona o pueblo, o de una cultura sobre la persona, la sociedad, la participación, sobre los procesos educativos, los contextos o ambientes naturales de aprendizaje. Es lo que mueve.



autodeterminación, consentimiento previo...), y su diversidad respondiendo a las demandas y luchas por la el reconocimiento pleno de sus derechos originales.

Permiten la representación en un mapa estratégico de la realidad educativa que se imparte o desarrolla entre ellos, la educación propia y la educación intercultural bilingüe que cada pueblo propone.

Expresa y desarrolla los valores ancestrales que han orientado la educación propia (proceso de transmisión de sus valores, cultura...) de cada uno de los pueblos indígenas.

Ratifican el carácter de “pueblos originarios” que históricamente han conformado sociedades diversas y autocontenidas. Como consecuencia del proceso de dominación y de una educación homogenizante y asimilacionista, los ha atomizado reduciéndolas a “comunidades” y haciéndolas altamente vulnerables y susceptibles para la colonización y desaparición (amenaza actual).

Se conciben como un proceso dinámico y en constante definición. Esto a su vez aportará nuevas ideas y experiencias a la teoría pedagógica venezolana en construcción, y en corresponsabilidad con el Pla de la Patria.

Se convierten en espacios y procesos de construcción y toma de conciencia de las estrategias de dominación, etnocidas, reduccionistas y homogenizadoras a la cual han estado sometidos estos pueblos y a identificar el papel o rol que ha jugado la escuela en este proceso. Se espera que estos proporcionen visiones y estrategias superadoras de ese reduccionismo y dominación, así como, insumos para construir un perfil de una escuela liberadora y emancipadora indígena que prolongue y actualice en el tiempo productos culturales innovadores sin abandonar sus raíces societarias originarias.

Implican la sistematización de las prácticas pedagógicas tradicionales y las pautas de crianza de cada pueblo indígena.

Son pasos (métodos) acciones, estrategias, políticas, contenidos, tiem-

pos o decisiones que se deben operativizar para alcanzar en un tiempo determinado el pueblo que queremos con el apoyo de nuestra educación (lo propio y lo intercultural).

En resumen, los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas, plasman por escrito el SUEÑO de cómo queremos ser dentro de un tiempo determinado y en un espacio denominado República Bolivariana de Venezuela en donde la Educación, mediante su ente rector, asumen corresponsabilidad con los pueblos indígenas.

### **DESARROLLO CURRICULAR Y PROYECTOS EDUCATIVOS POR PUEBLOS INDÍGENAS.**

La formación en Educación Intercultural está presente en el desarrollo curricular de la educación venezolana a través del diálogo de saberes entre lo interdisciplinario y transdisciplinario, asumiendo la contextualización geohistórica en lo local, regional y nacional, vinculando las formas de organización de los aprendizajes utilizadas en las instituciones educativas en cada uno de los niveles y modalidades del subsistema de educación básica; con la intención de responder a las transformaciones expresadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación (2009), las diversas leyes relacionadas con los pueblos y culturas indígenas. y el Plan Económico y Social de la Nación.

En este sentido, se busca la articulación y coordinación de los diversos planes, programas y proyectos, tal como es el caso de la estrategia pedagógica para convertir la educación intercultural en un hecho pedagógico de la vida cotidiana de la escuela y sus diversos actores. La educación intercultural y el desarrollo curricular que la articula, desde una visión y sentido de pueblo indígena, se expresa en el PEPI que señala el norte histórico superando toda tendencia desarticuladora y desintegradora en la que han estado sometidos los pueblos indígenas y éstos deben ser desarrollados en el Proyecto Educa-

#### **PUEBLO INDÍGENA:**

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, ART.126: “Los pueblos indígenas, como culturas de raíces ancestrales, forman parte de la Nación, del Estado y del pueblo Venezolano como único, soberano e indivisible. De conformidad con esta Constitución tienen el deber de salvaguardar la integridad y la soberanía nacional.

El termino pueblo no podrá interpretarse en esta constitución en el sentido que se la da en el derecho internacional”.

Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas: ART.3: numeral 1: “Son grupos humanos

descendientes de los pueblos originarios que habitan en el espacio geográfico que corresponde al territorio nacional, de conformidad con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y las leyes, que se reconocen a sí mismo como tales, por tener uno o algunos de los siguientes elementos: identidades étnicas, tierras instituciones sociales, económicas, políticas, culturales y, sistemas de justicias propios, que los distinguen de otros sectores de la sociedad nacional y que están determinados a preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras.”

tivo Integral Comunitario (PEIC), como expresión y concreción comunitaria, así como en las otras formas de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje: Proyecto de Aprendizaje (PA), el Plan Integral (PI), y la Clase Participativa (CP); a través del conjunto de didácticas que la y el docente diseñarán según los intereses, necesidades, potencialidades e intencionalidades que respondan al desarrollo de la educación intercultural en el subsistema de educación básica. En ese sentido presentamos las declaratorias por cada nivel y modalidad, las cuales se expresan de manera coherente, progresiva y pertinente en el marco la educación intercultural.

### **UNA RELACIÓN COMPLEMENTARIA E INCLUYENTE**

Tanto los Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas como el Proyecto Educativo Integral Comunitario tienen en común una forma de expresar y ejercer el poder popular en educación decidiendo el norte de la escuela como pueblo, y de los procesos de enseñanza aprendizaje, con la diferencia en las escalas de abordaje o referencias. Si bien el PEIC busca concretar el Proyecto Educativo Nacional, el PEPI es el puente entre la unidad básica local que es la comunidad – escuela y el proyecto nacional; es además el desde dónde se debe dar esa articulación de lo local con lo nacional con visión y sentido de pueblo, desde su cultura, como lo establece la CRBV.

Es bueno señalar que no todas las comunidades indígenas gozan de fortalezas culturales, lingüísticas y no todos conservan el valor de estos elementos de identidad, los nuevos retos de la relación con la sociedad envolvente los lleva a veces a replegarse, dejarse asimilar. Es aquí donde los PEPI abren el espacio dialéctico entre lo propio y lo ajeno, lo abandonado y conservado, la revitalización y la pérdida total. Es un momento – proceso histórico que como pueblo y en el ejercicio de su autodeterminación, deben ellos afrontar para poder con claridad trazar el rumbo de la escuela y de esta manera desarrollar la corresponsabilidad con el estado docente (Escuela- familia-comunidad / escuela familia pueblo indígena).

En este sentido, el PEPI puede ser la expresión del proyecto nacional traducido, releído a la luz de la realidad socio cultural y geohistórica de cada pueblo indígena. A su vez los PEPI pueden ser la expresión de los esfuerzos comunitarios (PEIC) de concretar el Proyecto Nacional y que luego de su tejido se llega a una visión compartida en el PEPI.

En este sentido, desde el punto de vista conceptual, ambos comparten una misma orientación curricular como es la planificación por proyectos, como estrategia para organizar y generar conocimientos y, desde el punto de vista metodológico, igual, la planificación por proyecto considera la escala de trabajo, por comunidad o por pueblo.

Cada pueblo en el ejercicio de su autodeterminación y de su contexto puede partir de los PEIC (como el caso yekwana) para iniciar la gran consulta – asamblea de comunidades que luego se sistematiza en el PEPI o al revés, orienta los PEIC (como ha sido el caso wayuu, los Nichos lingüísticos, aunque en el caso wayuu combina ambas estrategias).

Con todo esto, el planteamiento es que la visión y sentido de PUEBLO Indígena consagrado en la CRBV e instrumentos internacionales, ha sido fuertemente golpeada durante 500 años en donde la escuela no solo ha invisibilizado y castellanizado, sino que junto a políticos y religiosos, los han dividido, desarticulados, minimizados, reducidos a comunidades, rompiendo con su matriz cultural propia.

En cambio, son la autodeterminación y participación de dichos pueblos lo que confiere legalidad y legitimidad a las políticas educativas del estado docente a desarrollarse con la partición de los pueblos indígenas de manera conjunta y corresponsable.

La experiencia nos dice, en el caso Amazonas, por ejemplo, que la voz de un pueblo indígena muchas veces entra en contradicción con los intereses de una comunidad (el turismo en Autana; la minería; contrabandos diversos).

### **DESARROLLO OPERATIVO**

Es cierto que la construcción de los PEPI son un proceso costoso, complejo, lento, pero también es una práctica que vienen desarrollando los pueblos y sus organizaciones indígenas a través de asambleas comunitarias, por sectores, por regiones, por pueblo y congresos. Desde cada pueblo pueden ir armando su PEIC como lo vienen haciendo, como un primer nivel, en la construcción del PEPI.

Como base de insumos en el diseño conjunto de políticas públicas en educación bajo el principio de corresponsabilidad para una mejor planificación, los PEPI sistematizan por pueblo sus aspiraciones y su contexto, sus planteamientos.



Para considerar un desarrollo curricular de la educación intercultural desde las determinantes geohistóricas deben priorizarse en el proceso de formación, entre otros, los siguientes planteamientos:

1.- Las ciencias sociales ameritan ser vistas desde el enfoque geohistórico donde la ciencia que intelecta el espacio concebido y creado por las relaciones de interculturalidad, como expresión de la diversidad organizacional de la sociedad, y, ceñidos a condiciones históricas materiales, sociales, políticas y simbólicas dadas o determinadas, son las que esclarecen la comprensión del desarrollo desigual de los pueblos desde la formación económico-social. De allí la contextualización en tiempo y espacio como unidad dialéctica, materializada a partir de los siguientes elementos:

- La interculturalidad como fundamento de la construcción de la identidad.
- La integración política de los pueblos.
- El episteme del pensamiento transformador y liberador latinoamericano: como piso originario en materia de la construcción de una teoría pedagógica radical nacional.
- La lucha por los derechos humanos y los valores bolivarianos y robinsonianos: como expresión de uno de los elementos constitutivos de la identidad venezolana que deben verse expresados en la formación de la interculturalidad.

2.- Es preciso considerar a la persona como un ser social colectivo, que no niega al ser individual pero lo trasciende. Esto equivale a la reafirmación de la condición humanista, el valor de la vida, el valor del trabajo creador y la producción, así como la solidaridad, equidad, libertad, honestidad, cooperación, justicia, igualdad valores que son referentes de las diversas comunidades en el desarrollo de la interculturalidad.

3.- Se asume la geometría del poder como necesidad histórica de materialización, donde se desprende que el saber geohistórico es la esencia para la nueva geometría de la comunidad, siendo ésta una de las formas de impulsar la educación intercultural para la construcción de un nuevo marco ético de la ciudadanía.

4.- Se incorpora el principio de continuidad orgánica del ser social, entendiendo la educación intercultural y la noción de historia como un proceso fundamental para la formación integral de la persona que se materializa en la sociedad a partir de las formaciones económico-sociales, políticas y cultura-

les consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

5.- Se concibe la escuela intercultural como el lugar geográfico que involucra al ser social desde sus especificidades culturales en relaciones pluriculturales entre las comunidades, teniendo en la institución escolar intercultural la garantía de la inclusión y lugar donde se materializa el Estado Docente y la construcción de la ciudadanía fundada en la pluriculturalidad, en perspectiva geohistórica.

6.- Se reconoce la importancia de la Integralidad desde lo transdisciplinario en el abordaje de todos los componentes espaciales-temporales para una nueva cultura de la participación protagónica, donde todos y todas:

- Conocen su espacio de producción de la vida cotidiana material, social y simbólica y deben formarse para interpretarlo, comprenderlo y explicarlo desde la interculturalidad.
- Analizan su realidad intercultural, construida en colectivo y en la que conciben la solución a los problemas como el factor central en la construcción de la ética de los colectivos y factor constitutivo de la ciudadanía.
- Participan activamente en la planificación de proyectos comunales vinculándolos a los proyectos estructurales regionales y nacionales.
- Asumen la transformación y la creación de espacios geográficos, orientados a la creación de condiciones de vida sustentables ecológicamente desde el diálogo intercultural de saberes entre las comunidades y sus relaciones con el espacio donde idean su vida cotidiana.

7.- Se estimula el desarrollo de proyectos pedagógicos que permitan la construcción de instrumentos y fórmulas de participación protagónica para el ejercicio de la soberanía popular y la búsqueda de la riqueza espiritual y material como fórmulas de construcción pluricultural de la nación venezolana.

8.- se consider la contextualización curricular intercultural como principio a partir de las siguientes unidades dialécticas de análisis:

- Realidad-pensamiento.
- Territorialidad.
- Ocupación espacial y organización territorial.
- Conciencia que da el conocimiento como primer poder del pueblo.
- Participación protagónica.
- Pluriculturalidad e interculturalidad.

Entonces, el desarrollo curricular se considera un proceso intencionado para la formación integral de las presentes y futuras generaciones a partir de la educación intercultural al responder a las necesidades geohistóricas en tanto se desarrollen las relaciones de enseñanza y aprendizaje en el marco de la participación. El desarrollo curricular de la interculturalidad deberá viabilizar las condiciones que permitan concretar la conciencia pluricultural como práctica social permanente en lo educativo como resultado de las relaciones y del diálogo de saberes.

El desarrollo curricular intercultural basado en los postulados de coherencia epistemológica, pertinencia social, pertinencia didáctica, pertinencia de los aprendizajes, participación y flexibilidad, favorece el proceso educativo y la formación permanente de la persona y las comunidades, respetando las edades, la diversidad biopsicosocial, idiomática y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacional.

---

**En la elaboración del PEPI, el desarrollo curricular intercultural debe atender a principios de:**

- Atención a las diferencias y desarrollos personales y colectivos.
- Formación en, por y para el trabajo liberador y formativo.
- Integralidad.
- Equidad.
- Unidad en la diversidad.
- Flexibilidad.
- Participación protagónica.
- Pluriculturalidad.

---

El desarrollo curricular intercultural contextualizado se concibe a partir de orientaciones educativas, pedagógicas, didácticas, organizativas y de planificación, conformándose en orientaciones metodológicas y estratégicas que otorgan coherencia y pertinencia a la formación y a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la concreción de las secuencias temáticas, los contenidos, articulados en los PEIC.

Las intencionalidades educativas interculturales deberán permear al Sistema de Educación, en conjunción con los ejes integradores, concebidos como factores estructurantes y de organizativos de los saberes y orientacio-

nes de las experiencias de enseñanza y aprendizajes de cada geohistoria comunitaria.

---

**Los contenidos educativos pluriculturales representan el “qué” los cuales se derivan del enfoque ontológico, epistemológico y axiológico asumidos en la concepción curricular intercultural y geohistórica; éstos en su selección deben responder a:**

- Al desarrollo integral del ser humano desde una perspectiva intercultural
- La valoración del trabajo y su dimensión teórico-práctica.
- La participación protagónica consciente y solidaria en los procesos de transformación social.
- El sentido de pertinencia geohistórica desde la perspectiva intercultural de género.
- Al desarrollo de las eticidades y valores humanos.
- Al desarrollo de los derechos humanos
- Al carácter sistémico.
- La relevancia, lo significativo, lo simbólico.
- La pertinencia y actualidad en respuesta a necesidades, retos planteados por la sociedad pluricultural del conocimiento y contradicciones sociales más complejas que afectan a los procesos formativos personales y comunitarios.
- Una perspectiva humanista y cooperativa hacia la construcción de una cultura de la participación ciudadana y solidaridad social en las relaciones de interculturalidad.
- La trascendencia articulada de los contextos del espacio escolar: aula, escuela, familia y comunidad.
- Los principios de diversidad, integración, progresividad y coherencia geohistórica.

---

La Educación intercultural como proceso integral, permanente y socializador es generado de las relaciones entre familia, escuela y comunidad.

## CRITERIOS PARA ELABORAR EL DISEÑO INTERCULTURAL DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

**A la hora de elaborar los PEPI deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:**

- Metodología interdisciplinaria: Implica pensar y proceder para enfrentar al conocimiento en la complejidad de la realidad geohistórica, estableciendo relaciones interdisciplinarias que permitan cumplir el principio sistémico de la educación fundada en la pluriculturalidad.
- Integralidad: establecer el conjunto de relaciones entre las diferentes disciplinas asegurando el reflejo consecuente de las relaciones interculturales objetivas en la sociedad.
- Investigación intercultural: está referida al logro de la relación sistémica, interactiva, compleja diversa y geohistórica entre la educación y la sociedad como base objetiva del proceso educativo intercultural entre las comunidades que se reconocen como diversas en el conjunto social.

### ¿CÓMO SE ELABORA UN PEPI?

La elaboración del PEPI es un proceso eminentemente colectivo en el que todos y todas deben participar, en particular los sabios o dueños de conocimiento, autoridades tradicionales y no tradicionales, los docentes, estudiantes y aliados de las comunidades indígenas en colectivos y asambleas comunitarias / o de pueblo, en su idioma materno (preferiblemente) y respetando la jurisdicción y formas de organización propias (en su hábitat – territorio, según su tiempo) de cada uno para garantizar la visión local de pueblo tejiendo o reconstruyendo el entramado de la organización, dándole unidad a la visiones como pueblo.

El enfoque metodológico abarca la etnogénesis, la etnohistoria, la etnografía, la geohistoria y territorialidad, y la acción/participación de cada pueblo. Es importante la organización de equipos de sistematización en versiones bilingües y plurilingües.

### ¿QUÉ CONTIENE UN PEPI?

El contenido específico de cada PEPI debe estar enmarcado en los siguientes aspectos:

#### 1.- Cultura, etnicidad y contemporaneidad de cada pueblo indígena

Se construye en dos momentos:

El primer momento es una reflexión acerca de sus raíces y cosmovisión contada por cada pueblo indígena, que implica una descripción de su etnogénesis, etnografía y etnohistoria.

**Etnogénesis:** es la explicación que cada pueblo hace acerca de sus orígenes. Por lo general está contenida en sus narrativas míticas y mitohistóricas expresadas mediante la oralidad.

**Etnografía:** es la descripción de cada pueblo-cultura que por lo general había sido hecha desde afuera y que ahora se trata de que cada pueblo describa quiénes son desde su visión holística e integradora.

**Etnohistoria:** es la historia propia de cada pueblo contada por ellos mismos mediante sus propios estilos narrativos y discursos antropológicos expresada también por la oralidad.

**Etnicidad:** es el perfil del ethos societario contada de una manera global y específica por cada pueblo. Por lo general ésta remite a la identidad que cada pueblo tiene con respecto a sus raíces étnicas.

A continuación se sugieren algunas preguntas orientadoras para los docentes y miembros de los pueblos indígenas en la construcción de sus proyectos educativos por pueblos indígenas.

**Etnogénesis** ¿Cómo se originó EL MUNDO para nosotros? ¿De dónde venimos? ¿Cómo y dónde surgió nuestro Pueblo? ¿Cómo comenzamos a diferenciarnos como Pueblo y qué nos hace distintos de los otros Pueblos?

**Etnografía** ¿Cuáles rasgos culturales distintivos te hacen pensar que te caracterizan o te hacen integrante del Pueblo?

**Etnohistoria** ¿Cómo narran tus antepasados, hermanos mayores y sabios tu historia propia frente a la de otros Pueblos?

**Etnicidad** ¿Cuáles rasgos culturales y sociales que te identifican como miembro del Pueblo? ¿Cómo se describe tu cosmovisión? ¿Cuál es tu idioma? ¿Cómo es tu territorio, tu hábitat? ¿Cuáles son tus rasgos físicos que te caracterizan como pueblo? Narra tus mitos, relatos, cuentos leyendas? Menciona

alguna de tus costumbres, celebraciones. ¿Cómo es tu arquitectura, tu arte, tus rituales de iniciación?

El segundo momento es un diagnóstico o caracterización de la situación actual del pueblo indígena, desde el punto de vista del contexto moral, social, espiritualidad, político, económico, ambiental, geopolítico, pedagógico, cultural y lingüístico, territorial, autodeterminación.

En este punto se propone responder a las preguntas ¿dónde estamos? ¿cuántos somos? ¿qué controlamos? ¿de qué disponemos? ¿qué sucede?

#### **También es preciso realizar la caracterización de:**

- la comunidad y su entorno al pueblo y su contexto.
- el centro educativo a la educación en el territorio del pueblo indígena.
- los estudiantes al pueblo indígena.

Todos estos aspectos definen la contemporaneidad del pueblo indígena. Otras preguntas orientadoras para los docentes y miembros de los pueblos indígenas en la construcción de sus proyectos educativos por pueblos indígenas podrían ser:

#### **Aspectos generales**

¿Cuál es la situación de control cultural y autodeterminación de tu pueblo sobre sus propios recursos y problemas? ¿Existe autonomía sobre los asuntos y la vida de los miembros de tu Pueblo? ¿Tienen ustedes gobierno tradicional indígena? ¿El Estado no indígena dominante se los reconoce? ¿Reconoce sus autoridades tradicionales?

Los jóvenes de su sociedad ¿reconocen también esas autoridades? ¿se respeta a los sabios y curanderos tradicionales ?

#### **Específicos**

¿En qué situación se encuentra tu Pueblo considerando los siguientes contextos: social, cultural, lingüístico, económico, salud, político? ¿Cuántos o qué población son para poder decir que “somos el Pueblo...?”

¿Cómo lo podemos caracterizar como comunidad o conjunto de comunidades y su entorno o como un conglomerado articulado con la sociedad indígena y criolla que la rodean? ¿Podemos hablar que nuestro pueblo se encuentra en una situación intercultural o es un pueblo criollo (no indígena) más?

Dentro del Estado pluricultural que establece la CRBV, ¿Se consideran interculturalmente articulados con la sociedad nacional o más bien como un apéndice de la misma?

¿Cuál es la situación del centro educativo y la educación en nuestro territorio? ¿podemos hablar que coexisten la educación propia de nuestra sociedad indígena y la escuela no indígena? ¿Alguna de las dos se superpone a la otra? ¿Están nuestros estudiantes apegados a la tradición indígena o están adquiriendo y defendiendo valores foráneos solamente?

Luego de reflexionar en torno a los aspectos señalados, es importante que se elabore un mapa mental del territorio de cada pueblo (ubicando las comunidades, lugares sagrados, espacios productivos, referencias geográficas, entre otros)

#### **2.- Perspectivas futuras del pueblo indígena y de la educación que demandan**

en este apartado hay que definir hacia dónde vamos como pueblo y los aportes que puedan darse desde él y su educación propia, entendida ésta como aquella que se centra en sus prácticas de socialización y endoculturación desarrolladas bajo estructuras marcadas por la oralidad, a éste proyecto y cómo la escuela materializará la proyección de cada pueblo indígena involucrado.

Por otra parte, hay que caracterizar la educación en contexto indígena como eje integrador - holístico. Metas y prioridades de acuerdo a su cosmovisión y contemporaneidad (contexto situacional).

Los docentes y educandos indígenas junto a su comunidad y durante la asamblea, deberán definir:

**a)** Hacia cuál destino piensan que se dirige su pueblo (indígena) en su historia inmediata. (Cuál creen que es el aporte sustantivo como pueblo) Se puede decir que nuestro pueblo (el pueblo tal...)... ¿es dueño de su destino? Se puede señalar que nosotros (los.....) estamos ejerciendo una educación propia entendida esta como aquella que se centra en sus prácticas de socialización y endoculturación bajo estructuras marcadas por la oralidad.

**b)** Según nuestra historia tradicional propia, nuestra cosmovisión, saberes y etnociencias desarrollados desde los antepasados, la educación siempre la hemos entendido como el mismo mundo, es decir, como un



todo; la educación la hemos concebido como un eje integrador; por ello pensamos como nuestras metas y prioridades educativas propias son las siguientes (los docentes, líderes y sabios así como las autoridades tradicionales y no tradicionales de cada pueblo deberán redactar esta parte).

### **3.- Instancias y compromisos para el desarrollo de los proyectos educativos por pueblos indígenas (P.E.P.I).**

Es el cómo el pueblo indígena ve materializar sus perspectivas futuras y de la educación que demandan, sus metas y prioridades desarrolladas desde su cosmovisión y su contemporaneidad.

---

#### **Dicha materialización tendrá en cuenta los diversos ámbitos de los procesos educativos:**

- Orientaciones dirigidas a qué hacer desde los Proyectos Educativos Integral Comunitarios (PEIC), (Cómo se aborda a nivel escuela - comunidad / comunidad educativa).
- Orientaciones dirigidas a qué hacer desde a los Proyectos de aprendizaje (PA), (Cómo se aborda desde la praxis educativa del docente indígena).
- Orientaciones dirigidas a qué hacer desde la comunidad / pueblo indígena /organizaciones indígenas (Qué compromiso asumen).
- Orientaciones dirigidas a qué hacer desde el Estado / MPPE- ZE. (Cuál es el aporte solicitado al Estado). (Cómo articular con las misiones y los niveles educativos).

---

### **4.- Estrategias para el seguimiento y evaluación de los proyectos educativos por pueblos indígenas (P.E.P.I).**

Consiste en definir las garantías e indicadores de cómo el Estado, con la participación de los pueblos indígenas, avanza en la puesta en práctica del Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (P.E.P.I) y sistematizan la dinámica de transformación hacia una educación en contextos indígenas para su liberación y emancipación. Define los resultados esperados, sus indicadores y medios para verificar los avances del proceso educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Diseño curricular para la educación básica de las comunidades indígenas venezolanas.** Omafai-M.E. tomos I y II. 1978.

**Mosonyi, Esteban Emilio y Francisco A. Rengifo (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). 2 ed. Quito: Ediciones Abya-Yala.

**Mosonyi, Esteban 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

**Fernández, Alí y Darío Moreno (s/f)** La EIB: una propuesta educativa para los pueblos indígenas que se va construyendo en Venezuela entre aprendizajes y nuevos desafíos". Presentación powerpoint disponible en la red.

**González Nájuez, Omar (1993)** "Educación indigenista y educación indígena en Venezuela" 1er Congreso Internacional de los Derechos Humanos de los Indígenas. (Caracas: 25 al 28 de octubre, 1993)

**González Nájuez, Omar (2004)** "Los Nichos Lingüísticos Arawakos del Guainía-Río Negro (Municipio Maroa) del Estado Amazonas. Reflexiones teóricas y prácticas sobre su relanzamiento". En: Memorias del II Congreso Nacional de Antropología Universidad de Los Andes-Mérida. 01 al 05 de noviembre de 2004.

**González Nájuez, Omar (2011)** "Las antropologías del sur y la postmodernidad en América Latina". En: Revista Venezolana de Ciencia Política. N° 39 Enero-junio, 2011.

**González Nájuez, Omar (2012a)** "Ideas y propuestas sobre una extensión del programa de los Nichos Etnolingüísticos a los Municipios Atabapo, Alto Orinoco Río Negro (sector Casiquiare) y Maroa del Estado Amazonas". En: Presente y Pasado. Revista de Historia. ISSN: 1316-1369. Año 17. N° 34. Julio-diciembre, 2012. Escuela de Historia. Universidad de Los Andes. Documentos, pp. 169-178.

**González Nájuez, Omar (2012b)** "La educación inicial intercultural indígena en Venezuela y la estrategia de los Nichos Etnolingüísticos". I Seminario

Internacional: Avances, Desafíos y Perspectivas de la Política Educativa Indígena en Venezuela: “Hacia el fortalecimiento de la Educación Propia y Educación Intercultural Bilingüe” Parlamento Indígena de América (Grupo Parlamentario Venezolano), Asamblea Nacional Caracas: 9 y 10 de marzo de 2012

**Ley Orgánica de Educación** (LOE, (2009)

**Moreno Chirinos, Darío Agustín (2010)** “Educación intercultural bilingüe: una propuesta educativa en Venezuela. Revista Innovación Educativa, vol. 10, N° 50, enero-marzo 2010, pp. 31-41. Instituto Politécnico Nacional, Puebla. México.

**Pocaterra, Jorge (2010)** “La Educación Propia y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”. 1er Encuentro de Ciencias, Tecnologías y Saberes Indígenas. Ministerio del PP para la Educación. Zona Educativa del Estado Zulia. Maracaibo.

**Relatoría del “Taller de formación en Educación Propia y Bosquejo Gramatical de las Lenguas Maipure-Arawakas del Sur del Estado Ama-**

**zonas” (2004).** Organizadores: Dirección de Educación Indígena (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes). Alcaldía del Municipio Maroa-Dirección de Educación Municipal. Maroa, Estado Amazonas y la Maestría en Etnología de la Universidad de Los Andes. Maroa, 2004. (documento inédito)

**Rivas-Rivas, S., y D. Moreno (compiladores),** “Glosario intercultural” en Mimeo, 22,

**Venezuela, 2007, Proyecto Intercultural Guaicaipuro.**

**Villalón, María Eugenia (1994)** “Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada”. Cuadernos del Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP). Caracas



unicef 

The UNICEF logo is a circular emblem containing a globe with a mother and child, surrounded by a laurel wreath.