

# Fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe\*

Saida Luisa Guerra Velásquez<sup>1</sup>

 <http://orcid.org/0000-0002-4537-3092>

Josefa Coromoto Guerra<sup>2</sup>

 <http://orcid.org/0000-0001-7063-9924>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2655>

Recibido: 15 de octubre de 2016

Aceptado: 11 de febrero de 2017

## Complex epistemic foundations for an intercultural bilingual education

### Palabras clave:

Educación Intercultural Bilingüe, Ecosofía, Antropoética, Noosfera, Complejidad.

### Key words:

Intercultural Bilingual Education, Ecosophy, Anthropoetic, Noosphere, Complexity.

### Resumen

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Venezuela ha mantenido un rol asimilacionista e hispanizante de los indígenas, a consecuencia de la imposición de saberes de la cultura dominante, la modernidad, la colonialidad del saber y el poder. Esta investigación reflexiva, planteada desde la hermenéutica diatópica, tiene como objetivo fundamentar los epistemes de la EIB con la complejidad. Se plantea que el devenir de la EIB juega un papel preponderante para entender su condición actual, con lo que se pone en escena la noosfera del problema como un espacio de conciencia profundo. Finalmente, se abordan las visiones complejas de la EIB desde categorías como la ecosofía, antropoética, condición humana, el respeto por las culturas y el diálogo intercultural bilingüe.

### Abstract

The Intercultural Bilingual Education (EIB) in Venezuela has had an assimilationist and Hispanicist role for the native people, as a result of the imposition of knowledge of the dominant culture, modernity, colonial knowledge and power, which threatens the human condition of the Natives. This reflexive research, from the diatopic hermeneutics, aims to: substantiate the episteme of the EIB, with complexity. The evolution of the EIB plays a preponderant role in understanding its present condition, thus setting the noosphere of the problem on the scene; this is a space of deep consciousness. Finally, the complex visions of the EIB are addressed from categories such as ecosophy, anthropology, human condition, respect for cultures and bilingual intercultural dialogue.



**Referencia de este artículo (APA):** Guerra, S. & Guerra, J. (2017). Fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe. En *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 441-455. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2655>

\* Este artículo forma parte de la línea de investigación Las culturas minoritarias frente a la educación intercultural, financiado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín), Venezuela.

1. Doctora en Ciencias Agrícolas. Magíster Scientiarum en Producción Animal. Magíster Scientiarum en Evaluación de Empresas Públicas. Ingeniero Agrónomo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). [saidaguerra2005@yahoo.es](mailto:saidaguerra2005@yahoo.es)
2. Doctoranda en Ciencias Sociales Mención en Estudios Culturales. Magíster en Cultura Popular. [veravelas@hotmail.com](mailto:veravelas@hotmail.com)

## Introducción

Antes de empezar conviene aclarar que en este trabajo se toman como sinónimos los términos: aborigen, indígena y originario. Ahora bien, Venezuela ha sido uno de los países precursores en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para los pueblos indígenas, comenzando hace más de cuarenta años un movimiento de defensa de los aborígenes. El objetivo inicial de este tipo de educación, reconocido ampliamente, es el de preservar la lengua materna de las comunidades declaradas patrimonio de la humanidad. Pese a ello muchas de dichas lenguas se siguen extinguiendo.

Comboni (1996) define las EIB como el proceso a través del cual los individuos, al mismo tiempo que recuperan los conocimientos, saberes ancestrales y tecnologías propias de su medio, integran de manera crítica los conocimientos más importantes de la ciencia y tecnología occidentales a fin de construir formas de desarrollo sostenible y con identidad.

Cuando nos adentramos en las investigaciones de la educación y más concretamente en la EIB, nos encontramos con frecuencia métodos reduccionistas, en los que se ha instaurado una forma unidireccional de pensar, y que normalmente no abren espacios a escenarios ajenos a categorías convenidas en la tradicionalidad de la manera de investigar. Prácticamente, no hay una evolución que haya permitido explorar otros tipos de inteligencias o espacios intersubjetivos más allá de las partes del problema, visualizadas

en formas separadas o escuetas, y con miedo a formalizar situaciones que trasciendan un método.

Por todo lo anterior, en la presente investigación, se proponen epistemes complejos de la EIB, para lo cual se utiliza la hermenéutica diatópica como camino de la investigación (Santos, 2000):

El objetivo de la hermenéutica diatópica no es (...) lograr la completud –lo que es considerado como un fin inalcanzable– sino, por el contrario, suscitar la conciencia de la incompletud recíproca tanto como sea posible, mediante la participación en el diálogo de la manera que se haría si estuviera un pie en una cultura y otro en otra. De ahí su carácter diatópico. (p.275)

De esta manera, sería realizable un diálogo intercultural sin asumir la preeminencia de una cultura u otra, cuestión que se visiona en la indagación. Según Morin (1990, p.146), la hermenéutica de la complejidad “no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo”. Por ello la investigación cobra sentido amplio, no reduccionista, y los epistemes o conocimientos por emerger de la EIB no se amparan en la modernidad; sino que se presentan de manera compleja, enriquecedora y ajena a las mentes colonizadas.

La indagación se desarrolla en consecuencia desde la noosfera del problema, con interpretaciones desde la complejidad como categoría constitutiva. Así es como en la decantación, transformación y complejización de las ideas, desde la hermenéutica diatópica, se dan visiones nutridas de la EIB al final de esta indagación, a partir de la complejidad como categoría de análisis y piso transparadigmático.

### **Noosfera del problema**

El concepto de noosfera fue definido por Vernadsky (1994) con bases de la ecología global. Y es en sí un paradigma que resume la unidad del conocimiento científico-natural y social. No obstante, en esta investigación se asume la interpretación compleja de noosfera expuesta por Baguer (2013), que incluye una especie de conciencia global. Cabe aclarar que el espacio, lugar o esfera pensante de conciencia que se han dado en las líneas de salida a la problemática se han reducido a caminos escuetos, no globalizados, evidentes en las investigaciones tradicionalistas de la EIB. Dice al respecto Morin (1992, p.27): “¡Qué tremendo determinismo pesa sobre el conocimiento!, nos impone que hay que conocer, cómo hay que conocerlo, lo que hay que conocer. Manda, prohíbe, traza las rutas, establece valijas, alza las alambradas de espina y nos conduce allí donde debemos ir”.

Por el contrario, la noosfera no se conforma con la búsqueda de características y espacios del problema según la mirada tradicionalista y permite encontrar caminos y relaciones no reduccionistas.

Desde luego, estos caminos y relaciones se dan en la transmodernidad, que según Dussel (1992, p.162) es: “un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, la “otra-cara” oculta y negada”; pues la cultura y en concreto la educación intercultural son aún víctimas de la modernidad.

Para la modernidad, el problema con la EIB se centra en el espacio educativo, que le sirve de sustento a un modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que niega la evidencia de al menos dos culturas que se enfrentan, y más bien se presenta como un proceso de imposición de saberes, que sienta las bases para la supremacía de la colonialidad del saber y del poder, el cual se ha mantenido por más de quinientos años en el continente americano. En tal sentido, Dussel (1994) afirma que la invasión a nuestro continente significó el encubrimiento del otro, especificado en el hecho mal llamado “Conquista” que soslayó la riqueza más especial del ser humano: su capacidad, cultura y subjetividad.

En este mismo orden de ideas, para Mignolo (2003, p.22), la colonialidad no es un fenómeno derivado de la modernidad; sino que, de hecho, “la colonialidad es el reverso inevitable de la modernidad”. De esta manera, la colonialidad puntualiza la lógica del occidentalismo y la condición continua de herencias coloniales. Con otras palabras, el colonialismo es un discurso occidental que deriva en la colonialidad, como una consecuencia de la modernidad que ha permeado a la EIB.

En tal sentido y en consonancia con el proyecto hegemónico que vicia la educación, la modernidad está en manos de un Estado excluyente, que estableció directrices educativas a clases sociales particulares, en las que los aborígenes llevaron la peor parte. El reduccionismo presente de la problemática de la EIB es la característica más importante de la colonialidad, y como tal niega la totalidad.

Contrariamente, “la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad” (Morin, 1990, p.101).

Al develar el reduccionismo de la tradicionalidad, aparecen nudos críticos de su posición carente de complejidad, que se manifiestan en la imposición de saberes que gravitan alrededor del etnocidio cultural y lingüístico de los aborígenes. Así, los saberes impuestos a través de la coerción y de los aparatos ideológicos del Estado, como la iglesia, la escuela y los medios de comunicación, han logrado sus propósitos de hispanizar al indígena y borrarle sus rasgos originarios; pese a ello, muchas de estas culturas se niegan a morir, se resisten aun en plena globalización cultural. Cabe mencionar que la educación aplicada a los indígenas se ha fundamentado en un paradigma cartesiano, de modernidad y racionalidad occidental, a través de un método unidisciplinar en el que se evidencia la reducción de lo complejo a métodos mecanicistas.

Actualmente hay serios rezagos de ello, como plantea Leiva (2010):

La perspectiva técnica-reduccionista es aquella que plantean los docentes que consideran que la educación intercultural es, más que otra cosa, una educación que se imparte en contextos educativos (...). La diversidad cultural es vista como un problema para la convivencia escolar, y las acciones educativas interculturales se contemplan como una respuesta educativa a problemas fundamentalmente lingüísticos, conductuales y de índole curricular. (p.254)

En esta primera etapa, la noosfera se centra en el escenario del imperio español, que invade e impone sus saberes a la fuerza a los aborígenes, a quienes se busca borrarle su patrimonio, sus prácticas tradicionales, costumbres, y saberes ancestrales, con el fin de esclavizarlos. En este marco se produjeron antagonismos irracionales que llevaron a la domesticación de los llamados aborígenes, quienes se visionan como originarios del territorio americano. De acuerdo con Rodríguez y Guerra (2016, p.40), “el desconocimiento de nuestra cultura en la actualidad, o su sesgo forma parte de las consecuencias de la colonización de las mentes”.

El nefasto legado de imposición de saberes, impregnado del pensamiento colonial, se ancló en las mentes de las nuevas generaciones, que aceptan como natural la domesticación, el asimilacionismo de los indígenas. Estos visionarios reduccionistas y modernistas fueron los

encargados de diseñar las políticas educativas dirigidas incluso a los indígenas del siglo XX, y que se expresan en las experiencias hispanizantes, homogeneizadoras de EIB, que niegan la dialéctica necesaria en un proceso en que debiera respetar los valores más elementales del ser humano, como su condición humana.

En respuesta a ello, la meta final de la EIB es establecer, en el aula y en las futuras generaciones, relaciones que sean a la vez interculturales e igualitarias, lo cual implica romper la asimetría, la discriminación y los bloqueos presentes en los procesos educativos impartidos.

De este modo, se comienzan a abrir espacios complejos para la investigación, con otra visión de la historia que consigue enlazar miradas no tradicionalistas del devenir de la EIB. De acuerdo con Morin (1990, p.28), todo conocimiento “opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de núcleos de nociones maestras)”. En este sentido las autoras de este trabajo se enfocan en los nodos críticos del devenir de la historia de la EIB, sin que sea un recorrido estricto u objetivo principal de la indagación.

### **La educación dirigida a los indígenas en Venezuela: origen reduccionista de la educación intercultural bilingüe**

En el caso venezolano, se sigue conservando una raíz común: la ceguera paradigmática de

convivencia. Así, en tanto su condición humana, más allá de reconocer la multiculturalidad, las culturas se deben interrelacionar, en tanto haya en verdad una intencionalidad de preservar sus idiomas, que, a propósito, algunas veces son denominados de manera peyorativa lenguas o incluso dialectos. Para ilustrar estas ideas, la EIB en Venezuela recorre los siguientes nodos críticos:

#### **Cruda realidad de los inicios de la Educación Intercultural Bilingüe, pensando en el reduccionismo de la civilización de los aborígenes**

Desde comienzos del siglo XX, en Venezuela, la educación indígena se centró en mantener a los aborígenes como sujetos políticos, pero ello se dirigía a reducirlos y civilizarlos, es decir, a que asumieran la lengua y cultura mayoritaria (que no era su cultura, sino la occidental), como se venía haciendo desde las épocas de la conquista, la Colonia y el periodo republicano. La educación se empleaba, en este sentido, como un instrumento para materializar el etnocidio lingüístico y cultural de los pueblos aborígenes. De acuerdo con González (2009, p.62), con la Ley de Misiones de 1915, se “daba a los indígenas un tratamiento de “menores de edad”, (...) así como establecer las normativas sociales, éticas, etc. por las cuales eran gobernados los pueblos indígenas, no contando para nada en sus decisiones, las autoridades tradicionales de estos pueblos”. Con estas políticas reduccionistas y mecanicistas, se logró la castellanización e hispanización de los indígenas, siendo esta una

política impositiva, desprovista de identificación con los usos, costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas.

Entre los múltiples ejemplos de imposición cultural, se destaca el caso de los indígenas wayúu (guajiros), en Venezuela, que según Guerra (2016, p.79), “han estado sometidos a procesos de aculturación y transculturización que han invisibilizado los comportamientos y roles construidos socialmente”. Durante el siglo XX, el Estado y la Iglesia idearon formas contundentes para lograr sus propósitos centenarios de reducirlos. En este sentido, Daza (2006a, p.23) afirma que “las viejas misiones que habían sido consideradas estratégicas por el Estado colonial, para la conquista de las fronteras indígenas, volvieron a revivir en los últimos años del siglo XIX y comienzos del siglo XX, como redentoras de los pueblos indígenas”.

Precisa al respecto Uzcátegui (2007) que entonces las políticas públicas se orientaban hacia la instauración de las misiones, y la forma como estas debían integrar al indio (quien no sabía hacer nada y vivía en la edad de piedra), a la sociedad civilizada y mayoritaria, emergente en Venezuela. Los indígenas fueron doblemente afectados: primero, por la carencia de una política apropiada para sus características culturales y, segundo, por la indefensión ante la explotación de los sectores empresariales privados. Estos hechos ponen en evidencia el ejercicio de poder ajeno que soslaya la cultura y costumbres de los indígenas, con la finalidad de desvalorizarlos y adiestrarlos.

En efecto, la Ley de Misiones, con las directrices reduccionistas de evangelizar y civilizar al indígena, usando como estrategia la educación, ha sido cuestionada por su tendencia a formar centros misionales y los regímenes de internados. De acuerdo con De la Torre (2005), estas fueron instituciones en las que todo el universo social y cultural de los indígenas era desprestigiado, extinguido, borrado. En el caso de los indígenas wayúu, se crearon varios centros misionales y orfanatos para imponerles las prácticas reduccionistas. Así, durante las clases, a los niños guajiros se les prohibía hablar su lengua y se buscaba transformar sus patrones culturales. Daza (2006b) señala que los capuchinos

Tenían una fe muy grande en vincular a los indígenas wayúu (*sic*) al trabajo agrícola, ignorando las tradiciones de éstos. Aprender los rudimentos de la agricultura era una de las actividades escolares que los niños *goajiritos* realizaban en los orfanatos. (...) Sin embargo, las granjas nunca abastecieron con alimentos a los orfanatos (...) Los orfanatos tenían la tarea fundamental de quebrar a los principales fundamentos de la cultura wayúu. (p.20)

En síntesis, en esta etapa los aborígenes fueron tratados con fines utilitarios. La idea era civilizarlos, soslayar su cultura y adaptarlos al “deber ser”, a lo civilizado e importante: la cultura del criollo, acentuando la desvalorización, estigmatización social y disyunción del ser humano.

### **Primeros reconocimientos de la EIB mediante decretos del Ministerio de Educación Venezolano desde la empírea no formativa de los docentes bilingües**

En la década de los años setenta, se diseñó e implementó la política sobre Régimen Educativo Intercultural Bilingüe (REIB), mediante Decreto 283 del año 1979, dirigido en forma experimental a los indígenas que tradicionalmente habían sido sometidos a procesos de reducción y civilización.

El REIB además de promover el desarrollo de las competencias lingüísticas de los indígenas, favorecería la Interculturalidad, esta “no solo entendida en cuanto contacto entre culturas, sino como un proceso continuo de relación y aprendizaje que propicia el respeto mutuo y el desarrollo pleno de las capacidades de cada individuo” (Hernández, 2015, p.103).

En la década de los años ochenta se aprobaron los primeros alfabetos indígenas, mediante la Resolución N° 83 del año 1982 del Ministerio de Educación, que autoriza los alfabetos experimentales. Es de notar que este proceso sigue los tecnicismos de lingüistas, sin profundizar ni dar preeminencia a las culturas indígenas. Pese a ello, Guerra y Finol (2015) reconocen que la descripción del sistema sonoro del guajiro y la escritura de su lengua, logran avances en 1982 con la estructuración de la gramática del idioma wayuunaiki. El Alfabeto de Lenguas Indígenas Venezolanas, el idioma del wayúu, quedó consti-

tuido por 22 letras, de estas 18 son consonantes y 6 vocales. Con este se busca incrementar la escritura del wayuunaiki, pero a los indígenas, acostumbrados a la tradición oral, les ha sido difícil asumir este reto.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014, p.7) expresan que el “Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB) que arrancó relativamente con buen pie y logró adelantos importantes, perdió pronto el apoyo político que requería para lograr su verdadera “implantación”” (p.7). Se mencionan como fallas del REIB, la falta de “obligatoriedad” del uso de los idiomas indígenas en la EIB, que no llegó a tener rango relevante en la estructura administrativa ministerial ni aceptación en el resto de la institucionalidad debido a la concepción discriminadora y racista propias de las políticas educativas, y principalmente a que la mayoría de los funcionarios del Ministerio de Educación y el sistema educativo venezolano no aceptaban que los indígenas fueran portadores de conocimientos, artes, ciencias y pedagogía propia. Prevalció el reduccionismo, la fragmentación del proceso educativo, carente de la esencia de la complejidad, así como la colonización de las mentes de quienes tomaban las decisiones de las políticas educativas. De acuerdo con las mentes colonizadas, los propios venezolanos se convirtieron entonces en verdugos y discriminadores de sus coterráneos y se mantuvo la desvalorización cultural y lingüística.

### **La EIB declarada como ley y modalidad del subsistema de Educación Bolivariana, aún con rezagos de reduccionismo**

Con el gobierno bolivariano actual, se han logrado avances significativos en la concepción y soporte legal de la educación de los pueblos indígenas. A la EIB se le dio rango constitucional en 1999, se reconoce además el carácter multicultural y plurilingüe del país, al promover la participación y el empoderamiento de los pueblos indígenas. En el Artículo 9 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se plantea el uso oficial de los idiomas indígenas por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad.

Durante el año 2002 promulgan el Decreto Presidencial N° 1795, mediante el cual se dispone el uso obligatorio de los idiomas indígenas, en todos los planteles públicos y privados ubicados en los hábitat indígenas, incluyendo las áreas rurales y urbanas habitadas por indígenas.

Estos hechos son de mucha significación para los indígenas, pues con ellos se reconocen sus saberes, sus modos de enseñanza-aprendizaje y su lengua autóctona.

Con la aprobación de la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005); la Ley de Idiomas Indígenas (2008) y el reconocimiento en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) de la EIB como una modalidad del sistema educativo, se regula la transversalización de la interculturalidad. En la LOE se plantea que la

EIB se regirá por una “ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los y las docentes correspondientes a esta modalidad”.

Pero, a pesar del reconocimiento de todo este marco jurídico, los resultados son pocos alentadores, Al respecto Villalón (2011, p.147) expresa que todo este marco normativo no ha impedido el incremento de la castellanización y el empobrecimiento de la diversidad lingüística venezolana, y precisa: “el hecho que las lenguas continúen mermando a pesar de un envidiable marco jurídico que persigue todo lo contrario”. Este mismo autor señala la existencia de varios factores favorecedores de la homogeneización lingüística o al menos el repliegue de los idiomas ancestrales, y afirma que las condiciones sociales imperantes determinan la expansión o contracción lingüística, especialmente la escolarización en castellano y la creciente emigración de los indígenas desde sus hábitat hacia los centros urbanos del país, que han incidido en la castellanización del indígena.

Es de destacar que la vergüenza étnica lleva a los educandos a la infravaloración y subestimación de la lingüística y cultura ancestral. Se inhiben de reconocerse como indígenas, “factor poderoso que reprime el empleo, transmisión y difusión de la lengua vernácula (...) muchos pueblos orgullosos de su identidad llegan a descuidar su patrimonio lingüístico o a considerarlo solamente como un valor emblemático,



utilizable en ciertos ritos y ocasiones especiales” (Mosonyi, 1998 p. 6).

Y es que la facilitación de los contenidos educativos en castellano obvia la lengua ancestral indígena; lo cual se agrava con el hecho de que la implementación de la política educativa dirigida a los indígenas se realiza con docentes no indígenas, impregnados de la colonialidad del saber/poder, postulada por Mignolo (2003), en la cual se aborda inapropiadamente y hasta se excluye la realidad indígena. La colonialidad del saber se evidencia en la percepción y desatención de los docentes a la diversidad y particularidades de los indígenas; percepciones que se ven reforzadas y se cristalizan en la carencia de materiales y estrategias para abordar los procesos educativos en forma diferenciada. Como producto de estos procesos, la colonialidad de saberes se reproduce en los educandos, que son niños y adolescentes indígenas.

En este sentido, Ponte (2013) señala que:

a pesar de los encomiables esfuerzos emprendidos para desarrollar esta educación, lo cierto es que la oferta educativa para las comunidades indígenas se facilita predominantemente cuando no exclusivamente en español, hecho que a juicio de los especialistas transforma la escuela en un instrumento de destrucción de las lenguas maternas (...) el país que pierde a pasos agigantados su diversidad cultural y lingüística. (p.525)

Rodríguez y De la Herrán (2015, p.161) reportan que los indígenas venezolanos pumé, hablantes del idioma yaruro, son atendidos con el currículo oficial, el cual es inadecuado para la realidad indígena, debido a la inexistencia de un modelo de EIB, la falta de formación didáctica, la carencia de dominio de la lengua originaria de los pumé y la pobreza metodológica en la comunicación didáctica, todo ello aunado a la escasa integración entre la escuela y la comunidad.

En el caso de los indígenas wayúu del Estado Zulia, la EIB se trabaja con un especialista que aborda el idioma y la cultura indígena por breve tiempo semanal en cada grado de primaria. Guerra y Finol (2015, p.297) expresan al respecto que en la escuela “se ha asumido una política de EIB que se administra a través de una materia, facilitada una vez a la semana, durante dos horas por cada grado, con poca incidencia en la superación del déficit cultural y lingüístico que presentan los educandos indígenas”.

Partiendo de la problemática expuesta y con la intención de apoyar la educación de los indígenas, trabajamos en la visión de la Educación Intercultural Bilingüe expuesta por Dietz y Mateos (2011, p.60), quienes plantean la necesidad de educar en “una paulatina descolonización de saberes, lenguas y subjetividades”; así como superar el interculturalismo funcional manejado por los especialistas de EIB, que promueve el diálogo y la tolerancia, pero sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes en el ámbito escolar.

Analizadas las etapas del devenir de la EIB, se concluye que hay rezagos reduccionistas en cada una de ellas. Con otras palabras, se sigue profundizando la pérdida lingüística de nuestros aborígenes, la condición humana no se atiende en toda su extensión, muchos elementos de su cultura y saberes ancestrales no están presentes en dicha educación y, en síntesis, la asimetría cultural entre los pueblos en contacto, se sigue profundizando.

La noosfera del problema de la EIB da cuenta de las políticas de Estado reconocidas en las leyes, pero que no se materializan en la práctica, entre otras razones por la escasa formación, compromiso, ética, respeto y amor por la cultura del otro y, sobre todo, por el reduccionismo con la falta de la conciencia global necesaria.

Para culminar esta sección es importante recalcar las condiciones de la EIB en Venezuela para el año 2014, específicamente en el Estado Zulia. Parafraseando a Guerra y Finol (2015), los docentes de aula facilitan sus clases y proyectos de aprendizajes fundamentados en la cultura mayoritaria, ya que muchos de ellos obvian la transversalización de la interculturalidad prevista en la política educativa. Así, en primaria, la mayoría de los docentes que laboran en la escuela no son indígenas ni hablantes del idioma aborígen. De un total de 18 docentes de la Escuela Básica San Juan, solamente dos son indígenas hablantes de la lengua originaria y practicantes de su cultura ancestral, lo que obliga a la atención parcial de los estudiantes con un

número minúsculo de horas en EIB, así como a las condiciones de asimetría y desigualdad en el abordaje de las particularidades de los indígenas wayúu. La cultura ancestral es asociada a la realización de actos culturales, principalmente en los cierres de proyectos, pero justamente mediante estos actos se evade el aprendizaje cognitivo del idioma, las artes, costumbres, gastronomía y valores wayúu.

En lo que sigue, de acuerdo con la hermenéutica diatópica, se dan las visiones complejas de la EIB desde el pensar ecosófico, amplio y comprensivo que atiende, ante todo, la condición humana de los educandos y la salvación de la cultura y el planeta.

### **Visión compleja de la EIB en Venezuela, sus fundamentos epistémicos**

La fundamentación de los epistemes de la EIB en la teoría de la complejidad pasa, en primer lugar, por la descolonización de las políticas educativas; la aceptación de la diversidad cultural y la no parcelación de la educación general, así como por la EIB. Para que esto ocurra es necesario un diálogo de saberes. Como afirma Leff (2004):

El diálogo de saberes se forja desde la virtualidad de todo ser que se da en una trascendencia que es devenir, de lo sido-siendo abierto a lo por-venir que no habrá de emerger por la potencia de un desenvolvimiento ontológico (la autoorganización de la *physis*, la mutación genética, la epigénesis

del desarrollo biológico y la emergencia de la noosfera. (p.15)

En un sentido similar se pronuncia Mosonyi (2004, p.116) al afirma 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”. No se trata de educar solo con la idea de resguardar la lengua originaria del educando, sino de salvaguardar sus saberes ancestrales y la educación propia que le permite la preservación de sus conocimientos originarios.

En este sentido, el diálogo de saberes entre los actores de la EIB es producto de la convivencia de los saberes de las dos culturas, en igual consideración e importancia, con el respeto por la condición humana y la antropológica, que asume la tríada de Morin (1999) individuo-sociedad-especie. En la complejidad de la era planetaria se concibe el destino de la humanidad en sus antinomias y su plenitud. Precisa Morin (1999, p.79): “los individuos son más que productos del proceso reproductor de la especie humana; ese mismo proceso está producido por individuos en cada generación. Las interacciones entre individuos producen la sociedad y esta retroactúa sobre los individuos”. Es urgente, por tanto, lograr la unidad en la diversidad respetando al otro, es decir, desarrollar la ética de la solidaridad, del amor y la convivencia entre las culturas.

El mismo Morin (1999) reivindica “el derecho democrático de vivir todos los ciudadanos como humanos” (p.23). Se trata de concretar aquel lema que reza: libertad-igualdad-fraternidad, pues, en la EIB es menester la aceptación y mantenimiento de la diversidad de los intereses, así como la diversidad de las ideas: es necesario abolir la imposición cultural y promover la interculturalidad.

La EIB, pensada desde la complejidad promueve la tríada cultura-educación-saberes; se busca la inserción de la educación propia en la escuela para preservar la sabiduría de los indígenas, producto de su experiencia y que mantienen como un legado para las futuras generaciones. Asimismo, la EIB contribuirá a fraguar nuevos mecanismos de generación y apropiación de conocimientos, de supresión, de sustitución, de nuevas formas de organizarse y relacionarse, en un evidente sincretismo cultural, que les permita mantener su identidad, lengua y cultura, ante la amenaza constante de desaparición por parte de la cultura mayoritaria.

Desde el medio social, ambiental, político y cultural, la EIB no solo comprende la modalidad educativa de compartir y respetar las culturas; sino que en términos planetarios, desde la economía, demografía y ecología, busca salvaguardar la unidad en la diversidad animal y vegetal; su etnomedicina, expresiones artísticas, artesanías, ritos, mitos, etnomatemáticas y creencias, además de las experiencias multiétnicas. Según Morin (2006, p.189), se trata “de

buscar siempre la relación de inseparabilidad y de inter-retroacción entre todo fenómeno y su contexto, y de todo contexto con el contexto planetario”. Esta es una de las más complejizadas formas para llevar a cabo la EIB, es el abrazo y conocimiento de las culturas, para la salvación y preservación de todo el hábitat envolvente de las culturas.

En la EIB, las culturas deben mantener un diálogo intercultural transmoderno. Dussel (1998) plantea al respecto una acción comunicativa, descolonial y en la que se puedan conseguir puntos de encuentros, donde las culturas se abracen, sin darle cabida a otras culturas “más importantes”, que soslayen a las que dialogan. Es desde la complejidad que se hace posible dicho diálogo intercultural transmoderno. Según Morin (1990, p.208), este diálogo debe darse “a partir de una relación dialógica con lo real, poniendo en acción la percepción, la memoria, la lógica y la reflexión crítica”.

Desde esta óptica, los educadores interculturales bilingües deben reformar su pensamiento y tener una formación descolonizadora. Enseñar en la EIB, implica tres basamentos, a saber: eros, misión y fe; podría entenderse que se debe sentir pasión, gusto y amor, tanto por los sujetos como por los saberes culturales.

La ecosofía de la EIB, pensada desde la complejidad, prevé un modo de estar en el mundo, de percibirlo desde saberes interculturales, con un cambio en las acciones, y una

conciencia que favorezca la unidad en la vida; para ello, el amor y la sensibilidad deben ser el centro del accionar. Pupo (2013, p.3) afirma que la ecosofía “propone trabajar a escala planetaria; propagar orientaciones disidentes que creen rupturas significativas en la vida actual; (...) integrar antropocentrismo y naturaleza; practicar acciones que incluyan ecología social, mental y medioambiental; luchar contra el hambre; frenar la deforestación”.

También es importante desarrollar el campo intercientífico de la EIB, los conocimientos de la ciencia, la nueva visión del mundo, el cuidado de la tierra y los sistemas. Es urgente la concreción de una propuesta a favor de la vida, el valor cultural de nuestros ancestros, la etnogeometría, la etnobiología, las etnociencias en general y la etnomedicina, la medicina ancestral aún en plena vigencia, aquella que se ha negado a morir.

Desde la EIB se pueden encontrar y desarrollar alternativas para que el individuo y la sociedad se mantengan en consonancia con la naturaleza, arraigados a la tierra, descubrir lo común de lo sagrado, considerándose a sí mismo como parte de la red de vida, con la intención de asumir una responsabilidad global, menos antropocéntrica y oportunista.

Finalmente, la EIB debe volverse hacia el cuidado y preservación de la cultura, del planeta. La condición diatópica de la cultura en la diversidad debe asumir las dos culturas, sin parcializarse por una u otra, en un diálogo de saberes

interculturales, en una comunicación armónica de respeto y del cuidado del ambiente; no es posible dicha educación si no se realiza desde la vida de los educandos.

A través de los currículos y las estrategias en el aula intercultural, la EIB debe responder a las necesidades de los pueblos, sus particularidades, a los saberes ancestrales reconocidos, estudiados, investigados; entrelazando la convergencia entre grupos étnicos. La intercencia debe ocupar un espacio medular en los educadores interculturales; no hay salida posible a las diversas problemáticas que no emerjan de las mismas comunidades.

Para finalizar, cabe destacar la conformación de la Red de Investigadores Indígenas Wayúu en el Estado Zulia, coordinada por la doctora Saida Guerra Velásquez, que tiene como propósito la formación de investigadores que promocionen la intercencia, la indagación en la que prevalezca el pensar y la sabiduría de los pueblos indígenas trabajando en comunidades de aprendizaje extraescolar. Son aportes esenciales para la EIB complejizada y cuyos resultados se muestran en las páginas: <http://reddeinvestigadoresindigenas.blogspot.com/> y <http://red-de-investigadores-educacion-intercultural-indigenas-wayuu.webnode.es/>

### Referencias

- Baguer, I. (2013). *Para qué han servido los libros*. España: Prensa de la Universidad de Zaragoza.
- Comboni, S. (1996). La Educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. *Nueva Sociedad*, (146) noviembre-diciembre.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial 5.453* (Extraordinaria), marzo 3, 2000.
- Daza, B. (2006a). *Los guajiros hijos de Dios y de la Constitución*. Colombia: Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura y de las Artes de La Guajira.
- Daza, B. (2006b). *Los orfelinatos de Dios y la cultura wayúu*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Decreto N° 1795. (Uso obligatorio de los idiomas indígenas en todos los planteles públicos y privados ubicados en los hábitats indígenas). *Gaceta Oficial 37.453*, mayo 27, 2002.
- De la Torre, J. (2005). *La iglesia por las tierras de la Gran Sabana, Delta Amacuro y Guayana. Historia general del Vicariato del Caroní*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Dietz, G. & Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México, México: SEP-CGEIB.
- Dussel, E. (1992). *La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. Opel*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dussel, E. (1994). *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la moder-*

- nidad*. Madrid, España: Nueva Utopía.
- Dussel, E. (1998). En búsqueda del sentido (origen y desarrollo de una filosofía de la liberación). *Revista Anthropos, huellas del conocimiento*, (180), 13-36.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). *Orientaciones metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas (P.E.P.I)*. Caracas, Venezuela.
- González, O. (2009). Interculturalidad y ciudadanía. Los pueblos indígenas en Venezuela. *Anuario GRHIAL*, 3, 61-68.
- Guerra, S. (2016). Roles y relaciones de género en el Pueblo indígena wayúu. *Praxis Investigativa ReDIE*, 8(15), 79-92.
- Guerra, S. & Finol, L. (2015). *Comunidad de aprendizaje para la educación intercultural bilingüe en indígenas wayúu*. En: *Construyendo pensamiento crítico en Venezuela III*. H. Ochoa Henríquez y M. Torrenegra (coords). Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Hernández, O. (2015). Textos escolares y prácticas pedagógicas en una propuesta de educación intercultural bilingüe. *Educación y Humanismo*, 17(28), 102-118. DOI: 10.17081/eduhum.17.28.1169
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Revista Polis*, 2(7), 1-28.
- Leiva, (2010). Educación Intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *PROFESORADO. Revista de Currículo y formación del profesorado*, 14(3), 251-274.
- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* 38.344, diciembre 4, 2005.
- Ley de Idiomas Indígenas (2008). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* 38.981, julio 28, 2008.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* 5929 (Extraordinaria), agosto 15, 2009.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales-Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Ministerio de Educación (1982). Autorización del uso de las lenguas indígenas, con sus respectivos alfabetos experimentales. 15 de marzo de 1982.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (2007). *Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: CENAMET.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid, España: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1992). *El Método IV. Las ideas*. Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2006). *El método: La naturaleza de*

- la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra Ediciones.
- Mosonyi, E. (1998). *Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas*. Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad.
- Mosonyi, E. (2004). Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. *Boletín de Lingüística*, 21, 116-125.
- Ponte Iglesias, M. T. (2013). Derechos Humanos y Pueblos Indígenas de Venezuela. *Dereito* 22, 499-531.
- Pupo, R. (2013). Ecosofía, cultura, transdisciplinariedad. *Revista Big Bag Faustiniiano*, 2(4), 1-7.
- Rodríguez, M. & Guerra, S. (2016). Popol vuh patrimonio cultural: serendipiando con sus dinámicas sociales desde la complejidad. *PRAXIS EDUCATIVA ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 8, 31-52.
- Rodríguez, Y. & De la Herrán A. (2015). Enseñanza y apropiación didáctica del yaruro, lengua ancestral de los pumé, un pueblo indígena originario de Venezuela. *Porta Linguarum*, (23), 153-169.
- Santos, B. (2000). Universalismo, contextualización cultural y cosmopolitismo. En: H.C. Silveira Gorski (ed.). *Identidades comunitarias y democracia*. pp. 269-283. Madrid: Trotta.
- Uzcátegui, F. (2007). Análisis de la evolución de las políticas públicas en comunidades indígenas venezolanas (1836-1959). *Revista Venezolana de Ciencia Política*, 32, 11-20.
- Vernadsky, V. (1944). Algunas palabras sobre la noosfera. *Éxitos de la biología contemporánea*, 18(2), 113-120.
- Villalón, M. (1994). *Educación para Indígenas en Venezuela: Una crítica razonada*. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropologías y Población (CVIAP).
- Villalón, M. (2011). Lenguas amenazadas y la homogeneización lingüística de Venezuela. *Boletín de lingüística*, XXIII, 35-36, 143-170.