

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado**

PRAXIS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ETNIAS BARÍ Y WAYUU

Autor: Josefa Guerra Velásquez

sefaguerra@gmail.com

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

IPMAR

Venezuela

PP. 88-113

PRAXIS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ETNIAS BARÍ Y WAYUU

Autor: Josefa Guerra Velásquez

sefaguerra@gmail.com

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

IPMAR

Venezuela

Recibido: Diciembre 2022

Aceptado: Febrero 2023

Resumen

Los procesos de asimilacionismo cultural y lingüístico de los pueblos indígenas venezolanos han incidido en la implementación de políticas públicas para salvaguardar sus patrimonios y su sabiduría ancestral, motivando así la creación de la Educación Intercultural Bilingüe. Este programa no ha cumplido con las expectativas planteadas en su diseño. En atención a la desviación de su intención originaria, se llevó a cabo una investigación descriptiva y de campo con el propósito de “caracterizar la praxis de la Educación Intercultural Bilingüe de los indígenas Wayuu residentes en Maracaibo, y de los Barí en la Sierra de Perijá”. Las técnicas empleadas fueron: la revisión documental y las entrevistas. Los resultados demuestran que la praxis de la Educación Intercultural Bilingüe educativa de los Wayuu, en las ciudades, está sujeta a problemas como: la organización de la política, la capacitación de los docentes, las fallas curriculares, el presupuesto y la supervisión control, entre otros.

Palabras clave: cultura, lingüística, indígenas, patrimonio.

BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION PRAXIS IN THE BARÍ AND WAYUU ETHNICITIES

Abstract

The processes of cultural and linguistic assimilation of Venezuela's indigenous peoples have influenced the implementation of public policies to safeguard their heritage and ancestral wisdom, thus motivating the creation of Intercultural Bilingual Education. This programme has not fulfilled the expectations set out in its design. In view of the deviation from its original intention, a descriptive and field research was carried out with the purpose of "characterising the praxis of Intercultural Bilingual Education of the indigenous Wayuu living in Maracaibo, and of the Barí in the Sierra de Perijá". The techniques used were: documentary review and interviews. The results show that the praxis of the Wayuu Intercultural Bilingual Education in the cities is subject to problems such as: the

organisation of the policy, teacher training, curricular failures, budget and supervision control, among others.

Key words: culture, linguistics, indigenous, heritage.

Introducción

En esta investigación se abordó la praxis educativa en las etnias originarias Wayuu (guajiros) y Barí (motilonos)¹ que hacen vida en el estado Zulia en Venezuela. Los Wayuu conforman el pueblo indígena más numeroso del país y se desplazan por diversos territorios de Latinoamérica. Los primeros se han integrado a la vida pública en áreas como la política, las artes y la ciencia. Además, han ocupado importantes cargos en el ámbito educativo; mientras que los Barí se han mantenido en sus territorios ancestrales selváticos ubicados en la Sierra de Perijá en el Zulia.

Los Wayuu y los Barí conforman pueblos que por su ubicación territorial fronteriza se movilizan entre Colombia y Venezuela, lo que incide en la transformación de su cultura, en su lingüística y en su educación. Los Wayuu históricamente han habitado el territorio de la Guajira colombo venezolana, ocupando extensiones de zonas desérticas del estado Zulia a orillas del mar Caribe. De igual manera, se caracterizan por sus desplazamientos a diversos territorios. En este sentido, un número significativo habita los municipios Guajira, Mara y Maracaibo (Zulia) ubicándose en la periferia y manteniendo la tradición de vivir como familias extendidas unidas.

Por su parte, los Barí están concentrados en su hábitat originario en la Sierra Los Motilonos, en las selvas adyacentes al río Catatumbo, en el Municipio Machiques de Perijá, del estado Zulia, que es una zona de difícil acceso. Allí coexisten en 26 caseríos, siendo los más poblados Saimadoyi y Bokshi. Muchos de ellos habitan en Venezuela y

¹ Conforme a las cifras del último censo realizado en Venezuela, pueblos indígenas venezolanos están integrados por un total de 724.592 habitantes; lo que significa el 2,7% del total de la población venezolana. En el estado Zulia existen cinco pueblos indígenas, que son: los Wayuu, Añu, Barí, Yukpas y Japrería, De los prenombrados, es la etnia Wayuu la que cuenta con la mayor población indígena en Venezuela; pues han ascendido a un total de 413.437 habitantes. Los Barí conforman un total de 2.841 habitantes, los Yukpas son 10.640, los Añu o Paraujano son un total de 20.814 y los indígenas Japrerías son 157. (INE, 2011).

otros en parte en Colombia; se desplazan a trabajar al Departamento de Santander en Colombia, hacia las comunidades de Tibú, Teorama, Convención, El Carmen, Cimitarra y otras. Los pueblos los Wayuu y Barí habitan territorios fronterizos, por lo que la educación formal e informal está influenciada por el contacto que mantienen con otros pueblos de las dos zonas fronterizas de ambos países; lo que ha contribuido a mantener nuevas formas de vida e incidido en la pérdida sus costumbres y tradiciones ancestrales. En ese sentido, los indígenas Wayuu han asimilado ampliamente la lengua y cultura hispana, adquiriendo un fuerte bilingüismo y en muchos casos han perdido la lengua materna; mientras que los Barí se mantienen en comunidades más cerradas, en las que se habla de su idioma originario, conservando su lengua en forma similar a sus antepasados.

En los Wayuu, ha sido más fácil la penetración cultural por su movilización y dispersión en todo el territorio venezolano y por la migración a otros países. Los Barí, cuya designación étnica significa literalmente en su lengua autóctona “hijos de la selva”, han sido menos transculturizados; sin embargo, a pesar de las dificultades para llegar a este pueblo (el traslado se realiza mayormente con animales de carga), el aislamiento espacial no ha impedido que estén altamente penetrados cultural y lingüísticamente por pueblos de habla hispana, cambiando sus formas ancestrales de vida y su lingüística. El Barí se relaciona mayormente con los indígenas y criollos del Departamento de Santander en la república de Colombia y otros municipios cercanos a su hábitat en el estado Zulia.

Desde inicios del siglo XX a los indígenas venezolanos se les aplicó la Ley de Misiones (1915) y a su reglamento (1921). Estos establecían las bases de la educación misionera, que se encargaba de “reducir y atraer a la vida ciudadana las tribus y parcialidades indígenas no civilizados” (Art. 1). Actualmente los indígenas están sujetos a una política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), diferenciada de la educación recibida por los no indígenas. Esta política se inició en Venezuela en el año 1979 estuvo regulada por el decreto 283, creado con el objeto de regular la preservación de las lenguas y adaptar la educación a las necesidades particulares de los pueblos indígenas. Estas actividades se realizaron en forma experimental en diez estados que albergaban a distintas etnias en sus territorios. La formación de los maestros indígenas se gestó en los centros de formación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y sus programas se continúan desarrollando en la actualidad. En el siglo XXI, la EIB, adquirió rango constitucional y se extendió a todos los pueblos indígenas de Venezuela.

La política educativa de EIB se consolidó con el artículo 121 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV 1999), al señalar que “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”. Además, en el artículo 9 de la Constitución, se reconoció el uso oficial de los idiomas indígenas. La EIB fue avalada, al mismo tiempo, por la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI) y la Ley Orgánica de Educación (2009), entre otras, otorgando así mayor importancia a las etnias autóctonas. En este sentido, es pertinente mencionar que actualmente la educación formal de los indígenas venezolanos depende del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPPE); que en el estado Zulia se materializa a través de la División de Educación Indígena (DEI), que forma parte de la estructura organizativa de la Zona Educativa Zulia (ZEZ). Administrativamente, en el caso de la Educación del estado Zulia, se trabaja dividiendo el eje metropolitano de Maracaibo y de todo el Estado en “Redes de Ejes Circuitales” (denominados anteriormente Municipios Escolares).

Para afianzar la EIB en Venezuela, uno de los lineamientos más importantes es el promovido por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el MPPPE (2014), denominado “Orientaciones metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas (PEPI)”, aplicables simultáneamente con el currículo del Sistema Educativo Bolivariano (SEB), en el cual se hace énfasis en la educación propia que se reconoce como multiétnica, multicultural y plurilingüe; propuestas que escasamente se ha materializado en la educación de los indígenas zulianos. Con estos lineamientos se trata de contrarrestar el asimilacionismo y la imposición de saberes en la educación de los indígenas; de manera que se pueda preservar, con autenticidad su propia visión del mundo. Dicho lo anterior, se puede destacar que el “modelo hegemónico, sustentado epistemológicamente desde el saber científico occidental, tiende a construir una forma de conocimiento y, por ende, de verdades, que deslegitima toda otra forma de producir conocimiento” (Corbetta, Bonetti, Bustamante, Vergara, 2018, p. 15). De manera que lo ideal es constituir una educación que se adapte a la preservación de los principios y fundamentos de las distintas etnias indígenas con un aprendizaje centrado en su idioma, cosmovisión, valores, mitología, espiritualidad y organización social.

Dentro de la sustentación de la praxis educativa destinada a los pueblos indígenas, se destaca que desde la DEI se giran instrucciones para aplicar una serie de orientaciones que definen el currículo de la EIB (que aún no se ha materializado) entre las que resalta la creación de los nichos lingüísticos (2008), organizados con la finalidad de revitalizar los idiomas indígenas. Desde el año 2018, se aprobó la promoción de una Instrucción Ministerial para el Reconocimiento del Calendario Productivo, Sociocultural y Comunitario en los Pueblos y Comunidades Indígenas (CPSC), que es de ejecución obligatoria en las escuelas que atienden a los indígenas del país para fortalecer la producción originaria, la identidad cultural y la revitalización lingüística.

Es pertinente hacer notar que la mayoría de las actividades propuestas para el desarrollo de la EIB, como los PEPI, el CPSC, los nichos lingüísticos, así como también los avances para un currículo propio para los indígenas, han tenido muchos obstáculos para su desarrollo; producto de las limitantes administrativas y operativas que revisaremos en esta investigación. El sostenimiento de estas orientaciones ha sido de escaso alcance en los indígenas Wayuu que habitan la capital zuliana y en los indígenas Barí que se mantienen ocupando sus territorios ancestrales. Esto ocurre por razones administrativas como la planificación, la administración del personal, la comunicación, la carencia de presupuesto, dificultades comunicacionales, escasos mecanismos de control y evaluación; entre muchas otras adversidades.

Ante la situación expuesta, el problema de investigación se centró en las dificultades evidenciadas por la ausencia de concordancia entre los lineamientos y la praxis educativa real de la EIB; mostrando así las fallas de la política educativa, que paralelamente se desmarca de la atención de las necesidades reales de los indígenas; para extenderse con mayor énfasis hacia el contexto homogeneizador de la globalización. Conforme a lo descrito, se desarrolló una investigación descriptiva y de campo, con el propósito de caracterizar la praxis de la Educación Intercultural Bilingüe en los indígenas Wayuu que habitan la ciudad de Maracaibo y en los Barí que ocupan sus territorios originarios, teniendo como informantes claves docentes y coordinadores vinculados a la EIB.

Revisión Bibliográfica

La Educación Intercultural Bilingüe se desarrolla partiendo de la existencia de dos sistemas culturales que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad, en este caso las culturas indígenas y la hispana (Barnach-Calbó, 1995). Para Comboni Salinas (1996) la EIB es aquel proceso a través del cual los integrantes de pueblos en contacto, 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 que les permitan construir formas de desarrollo sostenible y con preservación de su identidad. Este tipo de educación genera posibilidades a futuro de construir una democracia verdaderamente representativa y multicultural en el marco de la paz.

El modelo ideal para la educación intercultural bilingüe es el denominado modelo de EIB de mantenimiento (López y Küper, 1999), en el cual la lengua indígena se enseña simultáneamente con la segunda lengua del entorno de permanencia; siendo en el caso nacional el idioma español que se maneja lo largo de toda la escolaridad. Dicho modelo tiende a la revalorización de todas las lenguas y culturas existentes, promueve el desarrollo y mantenimiento de la lengua materna, busca afianzar las destrezas en el manejo de las competencias lingüísticas y el uso social de la lengua materna del educando a la vez que fortalece el aprendizaje del español. Este modelo revaloriza todas las lenguas y culturas existentes en la formación del estudiante con énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas que contribuyan al mantenimiento de la lengua materna. Este es el modelo ideal para emplear en los programas de formación de educadores indígena y en la EIB en las instituciones escolares; sin embargo, esto no ocurre a cabalidad en la realidad actual.

Conforme a lo expresado, es imprescindible destacar que en el proceso educativo venezolano prevalece la enseñanza y aprendizaje indígena a través del denominado modelo transferencista o de transición, en el que predomina el monolingüismo del español, como es el caso de los Wayuu en las ciudades; mientras que la lengua materna se usa en forma muy limitada, no es revalorizada, contrariamente a lo expuesto en la política de EIB. Este tipo de modelo promueve el bilingüismo sustractivo (Crawford y Cadenas, 2003 y Baker, 1993).

Desde la visión de las teorías críticas, Walsh (2005) aborda la interculturalidad como elemento central de la EIB, y señala que esta se encuentra en construcción. La define como una estrategia de negociación en condiciones de igualdad, respeto, legitimidad, simetría, y equidad, que se vincula a un proyecto político, social, ético y epistémico. Señala además que es necesario cambiar esta visión enfrentando los dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, la inferiorización y la discriminación por grupo ancestral o raza. Plantea la existencia de dos modelos, el funcional y el crítico. El funcional, ha sido aplicado por los gobiernos neoliberales, con fines de neocolonización, dándole continuidad a las políticas asimilacionistas, imperialistas y de colonización, en este tipo de modelo, en vez de la fuerza física para imponer las culturas, considera el diálogo entre las culturas en contacto ([Walsh como se citó en Da Silva Bernabei, 2018](#)); mientras que la visión crítica se encuentra rezagado.

Las teorías sobre EIB, revelan que la lengua materna constituye el mejor medio para enseñar a un niño. Psicológicamente, éste es el sistema de signos significativos que en su mente automáticamente permite la expresión y el entendimiento. Sociológicamente, constituye un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que se pertenece. Educacionalmente, el niño aprende más rápidamente a través de ella que por un medio lingüístico desconocido (López, 1998). Por ello en la escuela se debe trabajar, primero con la lengua indígena y posteriormente con la otra lengua en contacto; en este caso el español.

Metodología de la Investigación

La investigación es del tipo descriptiva, se desarrolló en la modalidad de Investigación de Campo. Asimismo, se captó información sobre la praxis educativa de las escuelas que atienden estudiantes indígenas Wayuu en la Red del Eje Intercircuital de Maracaibo, integrado por los Circuitos Educativos Indígenas (CEI) números 6, 8 y 9. Para la obtención de la información de los indígenas Barí, se trabajó con informantes clave conocedores de la praxis educativa de los Barí, implementada a través de los Circuitos Educativos número 16 y 17, que integran la Red del Eje Intercircuital Machiques Indígena, constituido por 16 escuelas, ubicadas en la Sierra de Perijá.

Las técnicas de investigación empleadas fueron las entrevistas en profundidad, y las técnicas de revisión documental. Principalmente se obtuvo información a través de cuatro informantes clave, quienes son docentes coordinadores de la DEI y docentes de aula, siendo estos una docente Wayuu responsable de la Coordinación de Culturas Ancestrales, además de una docente Barí que participó como técnico de campo y que actualmente se desempeña como funcionaria del Instituto Nacional de Idiomas Indígenas en el estado Zulia. De igual manera se incluyeron dos docentes de aula adscritas a la DEI. Las informaciones se obtuvieron por correo electrónico y vía telefónica, especialmente por WhatsApp.

Con la información obtenida a través de los relatos de los entrevistados y la indagación documental, se logró definir las categorías que le dan respuesta a las preguntas de investigación, al agrupar por similitud los temas que facilitaron la descripción de las cuestiones investigadas.

Resultados

Praxis Educativa en los Indígenas Bari y Wayuu

Los temas centrales, abordados por los informantes clave, permitieron la obtención de una serie de categorías que facilitaron la descripción de la praxis educativa de la Educación Intercultural Bilingüe dirigida a los indígenas Barí y Wayuu sujetos de esta investigación. Las categorías más importantes que describen la realidad actual de la EIB en los indígenas estudiados son las siguientes:

Organización de la EIB

Los lineamientos de la División de Educación Indígena se implementan a través de una estructura organizativa que funciona jerárquicamente en forma vertical y centralizada. La toma de decisiones se realiza por líneas de mando, a través de un director de la división, responsable de las actividades de EIB. Desde el año 2015, la oficina de atención indígena alcanzó el rango de División de Educación Indígena (DEI) desplazando la figura de coordinación que existía anteriormente. Es necesario destacar que dentro de la estructura de organización del DEI se omite la importancia del tipo de organización de los

pueblos originarios para la definición de las políticas y el determinio de la praxis educativa. Prevalece, mayormente, el criterio de prevalencia de la cultura Wayuu, estableciéndose así su dominio organizativo en las pautas fundamentales de la educación. Los Wayuu en sus pueblos no tienen figuras que dirijan o limiten su actuación, solo existe la figura del palabrero que actúa para dirimir conflictos, mientras que en los Barí se asume el liderazgo de un cacique, centrándose en directrices de horizontalidad.

Los representantes de los cinco pueblos indígenas no están integrados en la estructura organizativa de la administración de la EIB, provocando desventaja los grupos marginados. De manera que, desde inicios del siglo XXI, solamente han sido responsables de la DEI directores procedentes de la etnia Wayuu. Los yukpas, Barí, añu y japreria no han participado en la dirección de la educación indígena. La Constitución de la República y las diversas leyes dirigidas a los indígenas, prevén la participación de miembros de las comunidades indígenas en la administración de la educación, y con esta organización centralizada se contradicen las propuestas de participación horizontal previstas para estos pueblos.

La estructura organizativa de la DEI incluye cinco coordinaciones, siendo estas: a) Coordinación de Culturas Ancestrales, que es responsable de la conformación de los nichos lingüísticos, la aplicación de los PEPI, de los calendarios escolares y de las actividades vinculadas con la cultura aborígen, b) la Coordinación de Formación, encargada de la capacitación de los docentes y coordinadores de la EIB, c) la Coordinación de Materiales Educativos Impresos y Didácticos, garante del soporte bibliográfico y tecnológico para la EIB, d) la Coordinación de Fronteras que avala la atención de los pueblos fronterizos ancestrales, e) la Coordinación Educación Intercultural, que incluye la atención de los afrodescendientes, desde la División de educación indígena, a través de una coordinación que no se vincula con su idiosincrasia. La DEI trabaja de manera articulada con el Instituto Nacional de Idiomas Indígenas (INIDI) que inició actividades en el estado Zulia en el año 2021 y es el encargado de programar las actividades para la capacitación lingüística de los docentes.

La educación general en el Zulia se implementa con la administración de la ZEZ a través de 361 Circuitos Educativo (CE), mientras que a los miembros de las etnias se les atiende a través de Circuitos Educativos Indígenas (CEI). Las directrices se reciben de las

instancias superiores del MPPPE en Caracas, que impone el diseño de una política macro que se expresa en los Planes Operativos anuales (POA). Es de interés para esta investigación el caso de indígenas Wayuu, a los que se le aplica la Educación Intercultural Bilingüe en el Municipio Maracaibo, organizada a través de: el Circuito 6 que abarca las parroquias Idelfonso Vásquez y Venancio Pulgar, el Circuito Educativo número 8 ubicado en la zona noroeste de Maracaibo en la parroquia Antonio Borjas Romero y el circuito número 9 ubicado San Isidro entre los municipios Maracaibo y Jesús Enrique Lossada. Los indígenas Barí son atendidos a través de los Circuitos Educativos números 16 y el 17 del estado Zulia, que conforman la Red del Eje Intercircuitual Machiques Indígena. Este eje lo integran 16 escuelas, ubicadas en la Sierra de Perijá.

A la DEI le corresponde encargarse de transversalizar la Educación Intercultural Bilingüe como lo exige la Ley Orgánica de educación de 2009. Sin embargo, en el contexto de la Educación Indígena, en la ZEZ, ha sido difícil implementar la praxis apropiada de la EIB, acorde a la normativa vigente. La administración de la Educación Intercultural Bilingüe, en el caso de los Wayuu que habitan la ciudad de Maracaibo prevalece la aplicación del modelo transferencista o de transición, en el que la lengua indígena es subvalorizada. En el caso de los Barí el proceso de enseñanza escolar se centra mayormente en el monolingüismo del idioma indígena, contribuyendo a afianzar y revalorizar la identidad cultural y la lengua materna indígena, soslayando la enseñanza del castellano y de la cultura mayoritaria en general, contraviniendo los preceptos de la EIB. En ambos casos se prescinde del modelo de mantenimiento expuesto por López y Küper (1999), en el cual la lengua indígena se enseña simultáneamente al lado de la segunda lengua el español a lo largo de toda la escolaridad, y en forma similar se promueve la salvaguarda de las tradiciones y costumbres.

Uno de los grandes problemas que afecta la praxis educativa en los Barí, se debe a que la mayoría de los maestros no tienen fortalezas en la formación en educación en general, ni en Educación Intercultural Bilingüe. Según información de una educadora Barí en el circuito 16 del Municipio Machiques de Perijá ejercen la docencia 30 bachilleres nativos de la localidad y 22 licenciados mayormente egresados de la UPEL, y en el Circuito educativo 17 laboran 23 licenciados y 14 bachilleres ejerciendo la EIB. (Sobadyera, L. conversación telefónica, Diciembre 01, 2022), por lo que desde la DEI debe implementarse

un plan de capacitación de los docentes que enfrentan la EIB, lo que se ha dificultado por la pandemia y situaciones administrativas de los responsables de la EIB.

Actuación de los Docentes

La praxis de los docentes de EIB, es un fenómeno social, esencialmente lingüístico, por lo tanto, en este caso, al educar para los indígenas es doblemente complejo porque involucra los idiomas indígenas y la lengua mayoritaria que es el español, que en mucho de los casos no permite aflorar coordinadamente los conocimientos, emociones, habilidades, actitudes, valores y vivencias que los docentes requieren potenciar en su accionar pedagógico. Muchos maestros de aula evidencian ante sus supervisores que la praxis de la EIB se ha convertido en un proceso rutinario de lucha para aplicar los lineamientos respectivos. Las múltiples carencias materiales en el aula son solventadas desde su creatividad visión, innovación y solución de los problemas y desafíos educativos que cotidianamente enfrentan. Plantean la necesidad de adaptarse a los educandos que tienen que atender, pues se ven obligados a usar estrategias novedosas, que los atraiga al proceso educativo, debido a que muchos estudiantes indígenas no se auto reconocen como tales y además, están inmersos en las nuevas tecnologías que los transporta a otras realidades alejándose cada vez mas de su cultura y lengua ancestral.

Los maestros Barí, mayormente bachilleres y docentes graduados, en el proceso educativo se apegan a la enseñanza principalmente del idioma y cultura Barí. Las entrevistadas expresaron que en las escuelas de su comunidad trabajan para fortalecer la educación propia desde diferentes ámbitos, destacan que todos los días miércoles, por ejemplo, la escuela cede su horario de clases, para que los estudiantes participen en actividades de pesca que se realizan semanalmente en la comunidad. En esta práctica se incorporan los caciques e integrantes de familias enteras. La escuela facilita que los estudiantes participen activamente en estas actividades comunitarias que combinan la educación informal y la formal, enseñándoles el uso de arpón y arcos de pesca tradicionales y otras actividades útiles para vivir en la selva que es su hábitat actual.

En el caso de los Wayuu este tipo de praxis se desarrolla mayormente bajo programas la EIB dirigidos por profesores de docencia egresados de la UPEL y por un gran número de bachilleres sin formación académica. La atención de la educación de los

Wayuu en Maracaibo, se facilita principalmente en español. En este sentido, los estudiantes reciben semanalmente dos horas académicas de 45 minutos cada una, en las que se abordan los contenidos culturales y lingüísticos educativos indígenas. Estas actividades están dirigidas por un especialista en EIB quien se encarga de atender todos los grados y secciones del plantel educativo, enseñándoles los elementos básicos del abecedario, los números en el idioma Wayuunaiki, traducen palabras, ensayan algunas actividades artísticas y culturales en ese breve tiempo.

Muchos docentes Wayuu y Barí están conscientes de su rol protagónico en el proceso educativo y su importante papel en la transformación requerida en la EIB; sin embargo, observan que existe una multiplicidad de carencias que les dificulta cumplir esta actividad a cabalidad. Para asumir nuevos retos en la transformación educativa, requieren de un mayor acompañamiento en este proceso. De modo que necesitan propiciar cambios en su propia formación educativa, que muchos asumen positivamente, especialmente los Wayuu, cursando estudios de cuarto nivel en la UPEL, UBV y en otras universidades de la región. En este sentido, señalan que, además, constantemente se ven obligados a superarse a modo personal en los cambiantes procesos de planificación en el aula y en la institución escolar, especialmente incorporando el componente participativo para responder a las necesidades sociales de los educandos y de la comunidad. Sin embargo, la carencia de recursos y la marginalidad que signa a sus alumnos, dificultan una educación de calidad.

Carencia de un Currículo Adaptado a los Pueblos Indígenas

Los grandes avances normativos en el amplio marco jurídico, y en las políticas de la educación de los indígenas, no han impedido la carencia de un currículo propio dirigido a sus particularidades lingüísticas y culturales. Los docentes Barí y Wayuu manifiestan que no aplican a cabalidad el proceso intercultural debido a la carencia de un currículo adaptado a cada pueblo indígena. Sin embargo, es de destacar que el Currículo Nacional Bolivariano, aplicado en todo el Sistema Educativo Bolivariano es flexible, facilita la transversalidad de la EIB y la planificación participativa en función de las necesidades de los indígenas. No obstante, en la praxis de la educación intercultural bilingüe actual se observa que los docentes tienen dificultades para ejercer la planificación participativa y

para transversalizar la EIB. Esto obedece a la carencia de estrategias que les permitan dar respuestas a las necesidades reales de los educandos.

Otro de los obstáculos evidenciados, radica en la carencia de un currículo propio que conduzca a la implementación de diversos lineamientos, como los nichos lingüísticos, que han tenido limitados resultados, pues no hay claridad en su concepción por parte de los docentes. Además está la propuesta del Programa sobre el Calendario Productivo, Sociocultural y Comunitario en los Pueblos y Comunidades Indígenas, que ha sido escasamente trabajado por los docentes. Los calendarios son una herramienta de investigación y construcción de la realidad geohistórica y sociocultural de los pueblos indígenas, haciendo énfasis en el fortalecimiento de la Educación Propia y de la Educación Intercultural, así como el enraizamiento de la integridad e identidad cultural de los pueblos y comunidades indígenas. El programa se encarga de “promover sus propias prácticas económicas para su sobrevivencia basados en la reciprocidad, solidaridad y el intercambio de productos entre comunidades o su inclusión en la economía local.” (Ministerio del Poder Popular Para la Educación-MPPE, 2018, p. 3). Lamentablemente esta actividad ha sido de limitada aceptación e implementación en el ámbito educativo.

Para la aplicación de los PEPI, se han realizado grandes esfuerzos de capacitación de los coordinadores y responsables de EIB. En forma similar a los lineamientos anteriormente expuestos se han logrado escasos avances, según los entrevistados. En muchos casos las tradiciones y costumbres de los pueblos indígenas han sido subvaloradas, llevándolas a simples “actos culturales” que no reflejan la interculturalidad real, sino que se constituyen como representaciones expositivas que se alejan de su sentido originario. Estas actividades tienden a realizarse en las dos lenguas y culturas indígenas y no indígenas.

La Enseñanza de los Idiomas a través de la EIB

Los docentes indígenas se resisten a la aplicación de la EIB. En el caso de los Barí, la mayoría de los estudiantes reciben clases en el idioma originario indígena y desarrollan, en las actividades de sus clases, elementos de la cultura Barí y en forma limitada abordan la cultura occidental, contraviniendo las directrices del MPPE que exige la formación de las nuevas generaciones en los idiomas indígenas y español de manera equilibrada. Es importante destacar que Mosonyi (2014) plantea que los Barí buscan su autogestión

lingüística. En ese sentido, señala que “lo cierto es que hace como cinco años los maestros, dirigentes y trabajadores culturales de esta etnia bien organizada decidieron tomar en sus manos el problema del futuro de su lengua” (p. 267). Esto representa un aporte muy valioso y digno de imitar por todas las etnias originarias.

Estas estrategias señaladas han contribuido al fortalecimiento lingüístico del idioma Barí desde la escuela, vigorizando el único idioma de la familia chibcha que sobrevive en Venezuela. Sin embargo, muchos investigadores expresan la posibilidad de extinción del idioma por la alta penetración foránea en la zona, en razón del contacto con otros pueblos de Venezuela y Colombia por razones de trabajo para subsistir. La amenaza de la pérdida lingüística del idioma chibcha también obedece al intercambio cultural con los pueblos no indígenas, las alianzas matrimoniales con personas de otros pueblos indígenas o criollos, han contribuido a la modificación paulatina de los patrones culturales.

En la cultura Barí es muy relevante la educación de las nuevas generaciones; con el fin de cumplir este objetivo las familias se trasladan a vivir en las cercanías de la escuela donde estudian sus hijos fortaleciendo su idioma con el apoyo familiar. Para el Proeib-Andes (citado por Mosonyi, 2014), la comunidad Barí es altamente organizada, mantiene religiosamente el uso intra e interfamiliar de su lengua. Esta práctica la ejercen dentro de sus viviendas, en la calle y a través de las distintas generaciones: Los niños y las niñas hablan la lengua sin limitación alguna, ya que no existe una imposición prematura del castellano ni presión institucional o de otra naturaleza para un bilingüismo sustitutivo.

Las nuevas generaciones de indígenas Wayuu, hablantes del idioma Wayuunaiki, del tronco lingüístico de la familia arawak, que habitan las ciudades, han perdido el idioma materno, debido a que sus padres no les enseñan a sus hijos la lengua materna y permiten que asuman la lengua española, los docentes manifiestan que la vergüenza étnica limita el uso de la lingüística y de la cultura indígena en las ciudades. Docentes e investigadores señalan que actualmente más de un 40% de los estudiantes procedentes de hogares indígenas que asisten a la escuela no dominan la lengua aborígen, tiene un mayor dominio del castellano (L. Finol conversación telefónica 2022, noviembre 10).

Los Wayuu que en el pasado se resistían a dejar el uso del Wayuunaiki en su vida familiar y laboral, desde el siglo XX, con la ley de Misiones de 1915 se profundizó la

pérdida de la lengua materna, influenciados por el uso del español impuesto por los misioneros, que facilitó la sustitución idiomática. Sin embargo, es importante destacar que la creación de los nichos lingüísticos ha contribuido escasamente a proteger los idiomas indígenas en el Zulia. Inicialmente desde el año 2008, fueron promulgados a través de la Ley de Idiomas Indígenas (Gaceta 38981), teniendo como soporte la Resolución para el funcionamiento de los nichos lingüísticos de Agosto de 2016 (Gaceta 40960). Inicialmente, de manera paradójica, se crearon 16 nichos lingüísticos en lugares donde no eran necesarios. En el año 2021, respaldado por el artículo 37 de la Ley de Idiomas, se creó el Instituto Nacional de Idiomas Indígenas, este se encarga de instituir o fortalecer los nichos lingüísticos en los pueblos que han perdido la conexión con sus idiomas o se encuentren con mayor riesgo. En este sentido, en el Zulia se han centrado en el pueblo añu que ha perdido su idioma originario. En estas actividades deben participar miembros de los pueblos indígenas, especialmente los ancianos. A pesar de la pérdida del Wayuunaik, en las ciudades no se han creado nichos lingüísticos.

Estrategias para la Enseñanza de la EIB

La mayoría de los docentes manifiesta que el empleo de estrategias para la enseñanza se vincula con los lineamientos expresados por el Sistema Educativo Bolivariano (SEB), tales como son la clarificación de los objetivos, las interrogantes, las analogías, las lluvias de ideas, canciones, adivinanzas, relatos de mitos, cuentos, juegos, palabras de reflexiones, entre otros. Las estrategias de aprendizaje que les enseñan a los estudiantes mayormente a hacer resúmenes, subrayar, hacer esquemas, dibujos y participar en juegos como crucigramas; como actividades del aula.

Los docentes, sobre todo los Wayuu, manifiestan que se relacionan en forma limitada con el contexto inmediato a la escuela y la comunidad; realizan pocas actividades vinculadas con el entorno escolar y comunitario. Le dan a conocer a los niños, en el caso de los ritos, el valor del encierro en la formación en las niñas, en razón de su cultura matrilineal. De modo que se le confiere gran importancia al rito del encierro con fines de protección tanto para hembras como varones y el uso de las lanías que son amuletos para protegerse espiritualmente. Del mismo modo, les enseñan a elaborar juguetes con cardones y tunas, también aprenden sobre la yonna que es la danza que se vincula con muchos elementos de la naturaleza. De igual forma se realizan los dibujos o kanasü que

usan en sus mochilas, sus vestidos, o chinchorros de vistosos colores que les identifican. En la actualidad los Wayuu tienen mayores ventajas en el uso de estrategias apoyadas en las nuevas tecnologías puesto que se han generado diferentes tipos de software y se han elaborado una gran variedad de materiales impresos y tecnológicos que están a su mediana disponibilidad.

En otro orden de ideas, conforme al testimonio de la docente Barí entrevistada, la educación propia o informal y la formal de los Barí, es experiencial. Esta se logra a través del “aprender haciendo”. Por ejemplo, se les enseña, desde la praxis, la construcción del bohío, las técnicas de cacería, las ceremonias para obtener una buena cosecha, deportes, canciones (sin bailar, dado que no es común la danza en este pueblo), las ceremonias para que los fallecidos tengan vida en un nuevo mundo y el aprendizaje sobre la obtención del fuego, frotando las maderas, entre otros.

Es importante destacar que la historia nos devela que tradicionalmente las estrategias empleadas para la educación indígena en Venezuela, han sido concebidas para eliminar todo el universo social y cultural propio de los indígenas, con el fin de cumplir un proceso asimilacionista que los incorpore a la cultura occidental. Desde 1915 que se les cedió a los misioneros la atención de los indígenas con la ley de Misiones; estos amparados en esta Ley, se encargaron de administrar una educación asimilacionista, en la que los estudiantes recibían una formación totalmente en español, que sentó las bases para marginar las expresiones culturales y lingüísticas de los educandos indígenas. Mayormente la política misional estuvo centrada en la creación de orfanatos y misiones que trabajaban con estrategias concebidas desde la cultura occidental tanto en Venezuela como en Colombia, que impedían el uso de sus expresiones lingüísticas originarias y su cultura ancestral.

Con relación a lo anterior, Daza Villar (2006) al investigar sobre el trabajo de los niños y adolescentes Wayuu expresa “Durante 1919, dedicaron 600 horas de trabajo en la granja cultivando algodón, maíz y frijol...las granjas nunca abastecieron con alimentos a los orfanatos...tenían la tarea fundamental de quebrar a los principales fundamentos de la cultura Wayuu (Daza Villar, 2006, p. 20). Estas estrategias han afectado gradualmente la transmisión generacional del idioma ancestral imponiendo la castellanización de los

pueblos aborígenes. Los Wayuu se resistieron a la pérdida lingüística. En el Zulia aún funciona la Misión de Santa María de Guana en la Guajira venezolana.

Las características mucho más intimistas, autosuficientes y territoriales del pueblo Barí les han mantenido históricamente en conflicto permanente con los blancos o criollos. Los misioneros de la orden capuchinos, se encargaron de aplicar las estrategias de enseñanza de los indígenas que habitan territorios cercanos, para ello crearon en 1945, la Misión denominada “Los Ángeles del Tukuko”, en la que atendían a los indígenas yukpa y Barí². Además, en territorio Barí se crearon centros misionales administrados por los capuchinos y la congregación de las hermanas de la Caridad de la Madre Laura. Vale destacar que la praxis asimilacionista no ha tenido mucho éxito dentro de la cultura Barí, dada su capacidad de resistencia al mantener sus expresiones lingüísticas y culturales.

En definitiva, podemos afirmar que gran parte de los docentes de la EIB (principalmente los Wayuu) mantiene un pensamiento colonial que trasciende a su trabajo y al uso de estrategias que contribuyen a la castellanización e hispanización de los educandos, que generalmente tratan de superar a través de algunos proyectos de aprendizaje y con la realización de encuentros a final del año escolar, basadas en actividades centradas en la lengua y cultura indígena. En forma contraria, las estrategias aplicadas a los Barí se llevan a la práctica con diferentes matices que van desde encerrarse culturalmente sin apertura al bilingüismo español idioma indígena y casos de hispanización profunda.

Enseñanza de la Cosmovisión Indígena Barí y Wayuu

Desde la cosmovisión de los Barí, a las nuevas generaciones se les enseña en la escuela, que el conocimiento y los saberes indígenas, provienen, de su dios creador

² Durante la Colonia los indígenas Barí se enfrentaron a los españoles, entre ellos a los capuchinos, al considerar que intentaban penetrar en su comunidad con intenciones de invadir sus territorios. Mosonyi (2014) señaló que “los Barí pasaron a inicios del siglo XX por un sangriento período genocida por obra de los sicarios y otros agentes de las compañías petroleras y mineras, además de los nuevos migrantes y hacendados criollos”, expresa además que las disputas territoriales le han ocasionado a este pueblo daños irreparables, materializados en asesinatos, despojos y humillaciones.

Sabahsêeba, y se manifiesta a través de la experiencia de los indígenas en su contexto, y en la educación propia, en la que los ancianos juegan un rol estelar. En la educación informal y formal a los estudiantes se les da a conocer su cosmogénesis u origen mítico. El origen de los Barí, parte de su dios *Sabahsêeba*, que trabajaba sin descanso para poner orden a la tierra y hacerla llana. La docente Barí entrevistada coincide con Fernández Soto y González (2012) al señalar que el origen de los motilones se asocia a una familia que emergió de unas piñas, una amarilla y una morada, de allí surgieron tanto la mujer, hombre y niños, todos sonrientes; *Sabahsêeba* les dijo a todas las familias salidas de las piñas: “Ustedes se llamarán Barí”, que son los motilones o hijos de la selva. Mosonyi (2014) señala que estos indígenas han mantenido su sentido de humor, conocidos como el pueblo de la “sonrisa eterna” (p. 270).

Los ancianos Barís, se reconocen como grandes sabios; están muy vinculados a su dios *Sabahsêeba* y cumplen sus mandatos, que son extensibles a todos los miembros de la comunidad. En su organización social, el cacique es la máxima autoridad, además existe la figura del “concejo de caciques”, quienes definen la toma de decisiones del pueblo. El ñatubai es la autoridad máxima tradicional entre los Barí, debe ser varón reconocido por la comunidad y haber formado familia “El ñatubai goza de gran autoridad y prestancia, pero no de tipo impositivo, sino por sus condiciones morales de organizador, este tiende a gobernar más por la persuasión que por la fuerza” (Castillo, 1989, p. 83).

Los Wayuu enseñan desde el ámbito escolar, en forma limitada, diferentes aspectos de su cosmogonía, a través de narraciones míticas, relatos, en algunas de ellas expresan el origen de este pueblo, del cual señalan que surgió a través de diferentes generaciones. Una primera generación que eran la tierra (*mma*), la lluvia (*juya*) los astros, una segunda generación que eran las plantas, una tercera generación que eran los animales y finalmente los humanos los Wayuu (guajiros), como se les conoce en la actualidad.

Producción de Materiales Educativos Impresos y Audiovisuales

Los docentes entrevistados plantean que, a pesar de existir una coordinación de Materiales Educativos Impresos, esta se dedica a la distribución de cuadernos, bolsos, vestimenta y otros, escasamente distribuyen materiales impresos y tecnológicos para usar en las computadoras Canaima asignadas a muchos estudiantes. Es importante destacar

que la producción de materiales educativos impresos para los indígenas Wayuu tuvo mucho auge al inicio del gobierno bolivariano, debido a que los cargos de dirección de la EIB, en el Ministerio de Educación y posteriormente en el MPPPE, fueron ocupados por dirigentes de este pueblo. Estos roles fueron ejercidos por indígenas Wayuu, por ser la etnia con mayor número de pobladores en el país. En el ámbito ministerial, se elaboró una serie de textos escritos en Wayuunaiki, además de abecedarios y hasta la colección Bicentenario fue traducida al idioma de los Wayuu. También se creó un software para la enseñanza de la EIB.

Las publicaciones en Wayuunaiki de importancia en la EIB, para la atención de los Wayuu son Apünajaa: Sembrando el Wayuunaiki, Waüya Weinshijatü: Semilla para siempre, Naküjala Wayuu a'laülaayuu: Relatos Wayuu, Narraciones de los abuelos Wayuu y otros textos, mayormente de la autoría de docentes Wayuu, entre los que se destaca el profesor Jorge Pocaterra Aapüshana quien creó literatura Wayuu, asesorado por lingüistas. Este docente estuvo a cargo de la Dirección Nacional de Educación Indígena y es actualmente el director del INDI a nivel nacional. Los materiales educativos impresos se han publicado con el apoyo del gobierno nacional, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En el año 2017 se publicó Pürinsipechonkai traducción ala Wayuunaiki de "El Principito", obra francesa de Antoine de Saint-Exupéry. Este fue traducido al Wayuunaiki por el lingüista José Álvarez e impreso con el apoyo de la Fundación Jean-Marc Probst de Suiza. Este mismo autor publicó Manual de la lengua Wayuu: Karalouta atüjaaya saa'u Wayuunaikikuwa'ipa en el año 2017. Los docentes han sido dotados de estos libros y hacen escaso uso de ellos en la praxis de la EIB.

Desde principios del siglo XXI, se han elaborado recursos de software educativo para la EIB de los Wayuu; entre los que se destaca el Süchiki Walekerü: La leyenda de Walekerü, (año 2001) que se desarrolló utilizando la metodología de software educativo Thales. En el año 2011, la Fundación Wayuu Tayá y Microsoft Venezuela presentaron un Diccionario de Computación en Wayuunaiki. Es de destacar que existen varias experiencias similares a que los docentes no usan en su praxis educativa por no tener accesos a ellas.

Contrario a los Wayuu, en los Barí se dificulta la aplicación de la EIB por la carencia de textos en el idioma ancestral. A pesar de las limitaciones en la enseñanza del español, según Fernández Soto y González (2012), los maestros de la primera etapa utilizan

principalmente libros de lectura inicial, enciclopedias escolares en español, que son los mismos usados en las zonas urbanas y rurales no indígenas. Por tanto, es necesario producir materiales educativos en el idioma Barí. En ese sentido Mosonyi (2014) expresa “Es preferible que los Barí escriban con errores, antes que caigan en la inacción total. Consideró que, a pesar de algunas dificultades aún no resueltas, los resultados en fonología pueden calificarse de buenos y bastante avanzados” (p. 274).

Situación del Personal Responsable de la EIB

Los docentes formados para afrontar la EIB, han ido disminuyendo por la alta migración a otros países, producto de las dificultades económicas nacionales. Los educadores preparados académica, lingüística y culturalmente, se desplazan a participar en los programas de docencia en Colombia. En este marco, es política del MPPPE incorporar a un gran número de jóvenes de la llamada “Gran Misión Chamba Juvenil” quienes carecen de la formación fundamental y que no están capacitados para la praxis de la EIB. Este personal sustitutivo, generalmente, está constituido por bachilleres y muchos de ellos no son hablantes de los idiomas indígenas y son poco conocedores de la cultura. Los integrantes de “Chamba Juvenil” y otros jóvenes que cumplen el rol de docentes, no se incorporan por concurso al sistema educativo, según lo especificado en el Reglamento de Ejercicio de la Profesión Docente (2000). Los directivos de la educación indígena señalan que los ingresos se justifican legalmente con la tergiversación del artículo 81 de la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas, que avala la inclusión como docentes de estos pueblos a personas hablantes del idioma de los educandos que sean conocedores de su cultura. En relación a lo anterior, artículo 81 de la LOPCI, expresa:

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 interesados, y preferiblemente deberán ser pertenecientes al mismo pueblo o comunidad de los educandos.

Las entrevistadas, igualmente, cuestionaron el ingreso de personal ante la coyuntura expuesta, pues son personas sin formación que no son hablantes de la lengua indígena. Las docentes indicaron que en muchos casos tiene más valor la afiliación al partido político

de gobierno. Asimismo, expresaron que los directivos, coordinadores no son ascendidos oportunamente y que un número significativo de docentes de altas jerarquías no cumplen con lo establecido en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente.

Supervisión de la Praxis Educativa

La EIB se lleva a la práctica con escasa supervisión de los responsables de esta actividad; en los Wayuu se limita la supervisión desde la ZEZ por carecer de mecanismos e incentivos para el traslado a las zonas de ubicación de estos grupos indígenas que habitan la periferia de la ciudad de Maracaibo, eventualmente se movilizan a las escuelas. En los Barí es más difícil la supervisión por encontrarse a una distancia de 174 kilómetros de la ciudad de Maracaibo. La serranía tiene una altitud de 2,434 metros, por la que se llega caminando, por mulas o vehículos de tracción. Sin embargo, en la ZEZ hay un representante del pueblo Barí que ocupó el rol de agente técnico y actualmente labora con el INDI y permite el contacto con su pueblo.

Los docentes señalan que la supervisión a la que están sujetos, es de carácter fiscalizador y controlador, con escaso acompañamiento en el proceso de la EIB. Hacen énfasis en la limitada comunicación entre instituciones educativas, los circuitos escolares indígenas y las zonas educativas, lo que incide en las dificultades para el cumplimiento de las actividades de aplicación de los nichos lingüísticos, los PEPI, los CPSC y las estrategias de enseñanza aprendizaje de la EIB.

Conclusiones

La política de EIB no está definida formalmente en la administración pública. La organización de la educación indígena en la ZEZ no prevé explícitamente que se trabajará con la Educación Intercultural Bilingüe, pues no existe ninguna coordinación que aborde directamente esta actividad. Asimismo, no hay una coordinación encargada de la atención de los idiomas indígenas, delegando esta actividad mayormente al recién creado INDI que carece de personal y tiene diversas limitantes para la atención del ejercicio de la lingüística indígena en la docencia. Además, en la estructura organizativa de la división de atención a los indígenas se observa que en forma incongruente incluyen la atención a los

afrodescendientes subvalorándolos al depender jerárquicamente de una instancia a la cual no están vinculados, supeditándose la jefatura de esta a un Wayuu.

Las normas señalan que la EIB debe ser transversalizada en el proceso educativo, y la praxis; pues tanto los Wayuu como los Barí demuestran que no se están cumpliendo ese lineamiento. En este sentido, se observa que la planificación no es adaptada a la realidad indígena a cabalidad, así como tampoco se está abordando permanentemente la formación en artes, artesanías, juego, danza, cantos, y otras manifestaciones de los aborígenes, estas actividades se realizan en forma puntual, especialmente en los Wayuu. La planificación educativa se lleva a la práctica en una forma limitada y escasamente negociada con los educandos, puesto que limitadamente emplean estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas originarias propias de una pedagogía Intercultural, que responda a las características de los pueblos y comunidades indígenas en un mundo globalizado.

En el caso de los Wayuu ciudadanos, tienen previsto, en forma limitada, la aplicación de estrategias para conectar los contenidos de clases y los proyectos de aprendizaje con las actividades relacionadas con el hogar y la producción familiar; esto se profundizó con la pandemia del COVID 19. No se han incorporado al proceso de enseñanza las experiencias productivas en la huerta y en el hogar que encierran elementos culturales importantes, como la conservación de semillas de frutas, cereales y hortalizas que se almacenan en taparas con cenizas durante mucho tiempo. Tampoco se practica la selección de frutos y de plantas medicinales con las que se pueden enseñar contenidos importantes para la EIB. La formación se centra en el monolingüismo del español, como lo hacían en el pasado los misioneros capuchinos. En forma similar ocurre con los elementos culturales que se enseñan en forma dispersa, con actos culturales sin una verdadera interculturalidad.

En la praxis educativa de los indígenas Barí, aunque no se cumple a cabalidad la EIB, hay una mayor relación con su entorno cercano en cuanto a las costumbres. En esta cultura se practica la pesca tradicional, las formas de sembrar para subsistir, el amor por la naturaleza y hay una mayor adquisición de conocimientos tradicionales sobre la producción agrícola. De la misma manera, logran un mayor mantenimiento y el manejo

intensivo de la lengua indígena, desviándose de la equidad lingüística y cultural propuesta por la EIB para los pueblos en contacto.

Los docentes para transformar la praxis educativa requieren mejorar el currículo dirigido a la EIB. Los indígenas manifiestan que necesitan una ley sobre la EIB como lo establece la LOE (2009), que fue sancionada en 2016 en primera discusión y aun no se ha concretado su aprobación. Es importante mejorar la estructura organizativa, planificar en forma participativa, generar una mayor dotación de materiales educativos impresos, mejorar los mecanismos de comunicación e incrementar el presupuesto de la Educación Intercultural Bilingüe. Igualmente, requieren, como señala Walsh (2005), una EIB crítica que contribuya a revertir los procesos asimilacionistas actuales, a transformar el modelo transferencista educativo actual en un modelo de mantenimiento y crítico; esto se puede lograr a través del uso de estrategias de negociación en condiciones de igualdad, democrática, con equidad, promoviendo la vinculación a un proyecto político de alta participación de los beneficiarios indígenas, reconociendo y salvaguardando sus saberes ancestrales y simultáneamente preparándoles para tener conciencia en sus actuaciones frente a un mundo globalizado.

Referencias

- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Cátedra.
- Barnach-Calbó, E. (1995). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.
- Castillo, D. (1989). *Mito y sociedad en los Barí* (2a. ed.). Amaru.
- Comboni Salinas, S. (1996). La Educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. *Nueva Sociedad*, 146. Noviembre-Diciembre. Caracas.
- Constitución. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453.
- Corbetta, S., Bonetti C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. UNICEF.-CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf.
- Crawford, A. N. y Cadenas, H. (2003). Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua. En I. Jung y L.E. López (comp.). *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Morata. 228-247.

- Da Silva Bernabei S. A. (2018). Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿Interculturalidad funcional o crítica? *Educere*, 22, (71), 25-36. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002002/html/>.
- Daza Villar, B. (2006). *Los orfanatos de dios y la cultura Wayuu*. Universidad del Cauca.
- Decreto N° 283. (Régimen Educación Intercultural Bilingüe) (1979, Septiembre 20) Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 31825.
- Fernández Soto, Z. y González, A. (2012) *Los Barí: historia, sociedad y cultura*. Colección Taima Taima, pueblos indígenas. Venezuela: El perro y la Rana.
- INE-Instituto Nacional de Estadísticas (2011). *Censo 2011*, Caracas: INE.
- Ley de Idiomas Indígenas (2008). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 38981. Julio 28, 2008.
- Ley de Misiones (1915). Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela 12.562. Junio 16, 1915.
- Ley Orgánica de Comunidades y Pueblos Indígenas (2005). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 38.344. Diciembre 27, 2005.
- Ley Orgánica Educación. (2009). Gaceta Oficial 5.929 (Extraordinaria), agosto 15, 2009.
- López, L. E. (1998). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*. v 13. 47-98.
- López, L.E. y W. Küper (1999). La educación intercultural bilingüe en América latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación-MPPPE (2018). *Reconocimiento del Calendario Productivo, Sociocultural y Comunitario en los Pueblos y Comunidades Indígenas; Instrucción ministerial*. Autor.
- Mosonyi, E. E. (2014). *El pueblo Barí en busca de su autogestión lingüística*. Universidad Central de Venezuela.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento XXIV*, v 46: 39-50. Universidad Simón Bolívar.

Síntesis Curricular



Josefa Guerra Velásquez

Licenciada en Comunicación Social, Mención Periodismo, egresada de la Universidad del Zulia. Magister en Cultura Popular, graduada en la Universidad de Carabobo. Docente del Instituto Pedagógico “Rafael Escobar Lara” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, adscrita al Departamento Componente Docente, en el Área Sociofilosófica. Desarrollo académico en las Unidades Curriculares: Sociedad y Educación y Pedagogía. Profesora investigadora dedicada a las áreas: Culturas Minoritarias (UPEL), Educación no Formal (UPEL) Cultura política y medios de comunicación, Globalización cultural, Identidad cultural y ciudadanía, Industria cultural y consumo cultural. Miembro del Centro de Investigación para la Participación Crítica IPREM UPEL. Miembro de la Unidad de Estudios Culturales UC. Doctorante en Educación de la UPEL Maracay.