

ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS COMO L1 O L2 EN VENEZUELA

María Isabel Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
maixaram@gmail.com

RESUMEN

Este artículo es producto de la conferencia presentada en el Primer Coloquio Internacional *Modelos y Experiencias en la Formación de Profesores de Español y Portugués: Lengua Materna, Segunda Lengua, Lengua Extranjera*, (Santiago de Cali, marzo del 2015). Las interrogantes ¿Cuáles fueron los contrastes entre lo explicitado y las realidades sociolingüísticas indígenas en Venezuela? ¿Cuáles son experiencias de formación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas para la enseñanza de lenguas indígenas? Las evidencias de diversas investigaciones (Ramírez 2008; Magro y Ramírez 2010, 2012; Ramírez 2010 y 2012a) reiteran que la EIB en Venezuela sigue siendo nominal, con escasa articulación interinstitucional. Estado - Universidad y viceversa. Como fortaleza los maestros en EIB apuestan por una formación de calidad, y una transformación curricular que debe concretarse y trascender el discurso construido.

PALABRAS CLAVE: educación bilingüe, lenguas indígenas, lengua materna, segundas lenguas

ABSTRACT

This article is the result of the conference presented at the First International Symposium Models and Experiences in the Training of Teachers of Spanish and Portuguese: Mother Language, Second Language, Foreign Language, which was held in Santiago de Cali, March 2015. Questions were: What are the contrasts between explicit and indigenous socio-linguistic realities in Venezuela? What are training experiences IBE? What are the strengths and weaknesses for the teaching of indigenous languages? Evidence from various research (Ramírez 2008; Magro and Ramírez 2010, 2012; Ramírez 2010, 2012a) reiterate that the Intercultural Education in Venezuela remains nominal, poor interagency coordination. State - University and *viceversa*. As the IBE fortress teachers are committed to quality education and a curricular transformation beyond the built speech.

KEY WORDS: bilingual education, indigenous languages, mother tongue, second language

INTRODUCCIÓN

Este artículo responde a diversas inquietudes sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas como L1 o L2 en Venezuela. Tema complejo con diversas aristas, por lo que la misma fue organizada en razón de las interrogantes planteadas inicialmente. De este modo y de manera bien concreta se da cuenta del panorama actual de la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela, advirtiendo que la enseñanza y aprendizaje de lenguas es un tópico que excede lo netamente lingüístico e intercultural y que forma parte inequívoca del entramado de vida de los pueblos y de las lenguas en contacto. Asimismo, lo explicitado sobre el uso de las lenguas en contextos plurales no tiene sentido sin su ejercicio. Las transformaciones tampoco, si ellas no reflejan la cotidianidad de los sujetos involucrados.

1. EL CONTEXTO DE LA EIB VENEZOLANA

El Censo Nacional (2011) señala que la población indígena en Venezuela es de 725,141, cifra que representa el 2,8 % de la población. Por otro lado hay que hacer notar que es el sector de la población en condiciones de extrema pobreza. A pesar de que el país se ha definido como una sociedad multicultural, plurilingüe, se ha hecho muy cuesta arriba la interculturización de los institutos educativos y la consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La educación que se brinda no está conectada con la vida local, con la problematización de los entornos, sigue siendo una educación eminentemente colonizadora, fraudulenta y traumática que no es ni bilingüe, ni intercultural. Los maestros entrevistados en diversas oportunidades reiteran, en cuanto a la enseñanza bilingüe, que: *“No conocemos la metodología para enseñar L1 o L2, como corresponda”*; *“Los egresados no sabemos leer y escribir en lengua... algunos, pero son muy pocos”*; *“Hay algunos que solo lo hacen en castellano y algunas actividades en lengua”*; *“Acá solo dos maestros hablan la lengua”*; *“Los maestros son deficientes en castellano”*.¹

En lo que respecta a la enseñanza intercultural expresaron, que: *“no hay un ejercicio de la interculturalidad”*; *“La interculturalidad se*

1. Entrevistas realizadas en Maracaibo el 28 de octubre de 2014, en el marco del Encuentro Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

limita a la inclusión física de participantes indígenas y no indígenas. A presentar actos culturales donde se presenta la cultura autóctona como lo exótico o folklórico que merece exhibirse”; “Para la mayoría de nosotros es confuso entender lo de EIB y más lo intercultural”.

Desde el momento de la génesis de la EIB en Venezuela se obviaron las cosmovisiones, epistemologías, pedagogías, prácticas sociales cotidianas, en fin, todo aquello que dibuja la vida de nuestros pueblos indígenas. Pese a los altibajos en su devenir, la EIB ha subsistido, pero no ha superado la etapa de marginalización, que se expresa por la deficiencia de formación así como por la falta de recursos, estadísticas e investigaciones sobre el hacer educativo en dichos contextos locales y por no entender que la EIB no es un modelo rígido, sino una estrategia educativa que debe ser una EIB diferenciada y adecuada.

Un docente indígena egresado de la UPEL al preguntarle sobre la realidad en cuanto a la enseñanza de lenguas ancestrales respondió:²

Existen diversos problemas al momento de enseñar el idioma ancestral: enseñar el uso instrumental cuando algunos sabemos leer y escribir; otros no. Para enseñar diversos contenidos y necesitamos crear neologismos a partir de la misma lengua, pero que estos sean reconocidos y aceptados por los hablantes y también sobre la enseñanza de la lengua misma.

La enseñanza de las lenguas indígenas en Venezuela no se enseña en todas partes. Acá en el Zulia existe un curso en LUZ (Universidad del Zulia), sólo un experto se encarga de eso, bueno ahora existen otros, pero generalmente es él. Es un campo en el que los idiomas ancestrales no tienen experiencia, se requieren conocimientos especializados, adaptaciones a nivel léxico y morfosintáctico... Adaptaciones que no son simplemente transferencias mecánicas de significados, ya que demandan transformaciones conceptuales desde los usos cotidianos tradicionales de los idiomas indígenas hacia las lenguas y demás usos también tecnológicos modernos propios de la comunicación actual. Acá es donde radica el problema, es cuestión de formación, de actitud, de no sólo hacer tesis y trabajos para ascenso y más nada. Acá en el Zulia hay muchas iniciativas buenas.

Existen muchos materiales en wayuunaiky; unos en las bibliotecas privadas de los investigadores o en Centros de Documentación. Pero, materiales adecuados que apoyen la enseñanza en lenguas indígenas en Venezuela no, (yo no conozco, al menos). Aunque en la experiencia venezolana existen

2. Entrevista realizada en Maracaibo el 23 de mayo de 2014, en el marco del Ciclo Nacional de Encuentros de Investigación y Postgrado.

publicaciones del Ministerio de Educación que han sido entregadas en las Zonas Educativas, principalmente libros de lectura inicial.

Los libros son necesarios y creo que se debería estimular a los maestros e investigadores para elaborarlos, Este desarrollo se podría lograr de una manera más apropiada con la creación festivos literarios escolares. Por esta razón, desde la escuela los maestros podemos estimular estas vocaciones en los niños y jóvenes indígenas.

2. CONTRASTES ENTRE LO EXPLICITADO Y LAS REALIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS INDÍGENAS EN VENEZUELA

Las políticas educativas, producto de proyectos de los sectores sociales o de los debates internacionales, las discusiones y consensos políticos y científicos en torno a los objetivos y categorías para definir la naturaleza social y el papel de la educación nos permiten preguntarnos ¿Qué tipo de sociedad se quiere construir? ¿Qué tipo de persona se aspira formar? ¿Qué tipo de educación se quiere impulsar? En el tópico que nos compete implica a su vez el desarrollo de las sociedades más vulnerables como la indígena.

Existen diversas y complejas implicaciones entre las políticas lingüísticas –educativas y las realidades socioculturales y lingüísticas a las que van dirigidas. En Venezuela se cuenta con más de 46 leyes relativas a la EIB. Éstas a su vez reflejan las pautas mundiales en torno a los derechos humanos y lingüísticos que datan de la Asamblea de la ONU, luego de la II Guerra Mundial, cuyo fruto fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos, discurso que se ha instalado en las numerosas cartas políticas de los diversos Estados. No obstante, los planteamientos centrales sobre desarrollo humano, sustentable, sostenible e identitario han proliferado más en el ámbito discursivo –de modo casi esquizofrénico–, pues los gobiernos siguen insistiendo en el desarrollo humano integral, aunque en sus prácticas son reduccionistas y en el hacer cotidiano de los pueblos la vida continúa sumida en la más deplorable pobreza.

Desde lo internacional, la EIB se sostiene en leyes diversas, reflejadas en su mayoría en las leyes nacionales de cada país. Ejemplo de ello lo es la Organización Internacional de Trabajo (OIT), establecida en 1989 a través del llamado “Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”. En sus artículos 26 al 31 de la Parte IV, se enuncian los derechos educativos de los pueblos indígenas, como son inclusión, cobertura, participación, formación continua, autonomía, corresponsabilidad.

En Venezuela dichos planteamientos están declarados en el Capítulo VIII de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). En cuanto a las políticas lingüísticas y educativas, resaltan el artículo 9 donde se enuncia que: “Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas” y en el artículo 121: “... tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe”.

Biord (2010: 12) es contundente al afirmar que “Así como ninguna de esas leyes logró imponer una realidad que sólo existía en la visión excluyente de un segmento social, tampoco una constitución o una ley crea un fenómeno social: lo norma, lo rige, lo ordena, pero no lo decreta ni impone”. En lo que respecta a la educación en contextos multiculturales y plurilingües coincide con este autor pues, no basta con el cúmulo de leyes, con ser indígena, hablante y practicante de la cultura, no basta con tener un título de profesor EIB, si no se considera en conjunto la complejidad de la vida inherente a estas poblaciones, entramado de aspectos interdependientes que superan lo educativo y lo afectan, como relaciones de poder, salud, ambiente, política estatal y comunitaria, espiritualidad, actitudes, interacciones, migraciones, empleabilidad, acceso a las tecnologías y demás aspectos que marcan sinergias en y hacia “el buen vivir juntos”. Los contrastes existentes entre lo explicitado y las actitudes, no sólo de quienes gestionan el poder y hacen operativo lo tácito, sino de la comunidad en general, incluyendo a los indígenas, ponen en evidencia que en Venezuela perviven en el colectivo lastres del colonialismo. En este momento histórico esas actitudes colectivas de poder –sumisión, de formas verticalistas y centralistas de manejar el poder–, demuestran la pervivencia de dichos lastres. Realidades que contrastan con la práctica discursiva de participación, justicia social, entre otros conceptos vacíos de sentido en el hacer. Todo esto conduce a aseverar que no basta con el reconocimiento de los derechos ciudadanos de los indígenas, sino que se hace imprescindible descolonizar las mentes, como camino para construir la EIB y la interculturalidad afirmativa, vista esta como un proyecto para la formación de ciudadanía. El camino más expedito para lograrlo es apostar por una EIB que transforme esquemas mentales, modifique haceres, integre saberes y consolide la práctica de participación desde los localismos a los diversos centros de poder a través del diálogo y la negociación.

3. MODELOS EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS EN VENEZUELA

En Venezuela perviven diversos modelos para la enseñanza de lenguas indígenas. En entrevistas recientes realizadas a propósito de una investigación en proceso, titulada *Conocimientos, identidades y prácticas pedagógicas de los maestros indígenas venezolanos*,³ se constató que los maestros según su grado de formación y sus intereses académicos como estudiantes de especializaciones, diplomados, maestrías y doctorados van aplicando aquellos métodos más cónsonos con las realidades donde laboran; otros, por la carencia de formación, solo replican la forma como fueron formados sin reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Existe una relación entre niveles de formación, es decir, conocimiento especializado sobre el hacer, lo que conduce a reflexiones sobre el poder que se ejerce desde diversas instancias, el desarrollo de la práctica pedagógica, la gestión y la ética como el deber ser en un contexto determinado, aspectos que motivan a los más formados a adecuar, innovar, transformar considerando, a todos los agentes involucrados en el quehacer docente y, en algunos casos, a hacer caso omiso a los agentes externos al contexto determinado donde se ejerce este hacer docente, lo que entorpece dicha práctica.

En síntesis, se constató que perviven en la práctica pedagógica conocimientos y prácticas diversas. Algunos de los docentes formadores manifestaron conductas discriminatorias perjudiciales: *“Muchos de estos alumnos indígenas no poseen los conocimientos para tener éxito, por ello yo no les exijo tanto, lo que ellos puedan en sus condiciones...”*. Consideran que los jóvenes de las minorías étnicas no gozan de posibilidades cognitivas, culturales, económicas, entre otras, para funcionar con éxito en la universidad, necesitando ser recuperados de esa “depresión” sociocultural. En la mayoría de los casos mostraron la aplicación de una EIB que tenía y tiene un trasfondo de asimilación cultural y, en algunos casos, de evangelización.

¿Cuándo se usa el español en las aulas? Las verbalizaciones de los docentes nos muestran lo siguiente: (a) *“Se usa en la primaria y secundaria. Yo todo lo doy en castellano”*; (b) *“La empleo como una asignatura más”*. En lo que respecta a la lengua indígena, declararon: (a) *“Varía el tiempo de*

3. Trabajo de investigación en proceso como candidata Investigadora Posdoctoral Visitante en el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Tres de Febrero (UNTREF), Buenos Aires. Entrevistas realizadas en los Centros de Atención Amazonas, Apure y Zulia, en 2014.

enseñanza, generalmente de una a dos horas semanales o se planifican momentos”; (b) “No se cuenta con una asignatura específica y con profesores calificados para eso”; (c) “Se cuenta con escasos recursos o materiales (cartillas, libros de lectura, abecedarios...)”; (d) No se cuenta el profesor o maestro con planes y programas para la enseñanza del idioma materno (se repite lo mismo desde 1er a 6to grado). (Resaltado propio)

Los modelos educativos que perviven para la enseñanza de las lenguas en contacto en contextos plurales como los indígenas son: (a) el de la educación propia,⁴ explicitado en las leyes venezolanas, de uso informal para reforzar las prácticas sociales cotidianas de cada pueblo y correspondiente a modelos pedagógicos de cada cultura; (b) el Intercultural Bilingüe,⁵ que en el discurso legal y desde lo ético-político se evidencia como una aspiración de los pueblos y una intención del Estado. Es de carácter explícito, con escasa investigación y planificación adecuada. Se le reconoce además como un enfoque de afirmación y reconocimiento en la pluralidad, para la aplicación modelo de mantenimiento y desarrollo del bilingüismo. Por último, es de carácter formal, tanto para el fortalecimiento de la Cultura Originaria (C1O) como para la incorporación de la Lengua Materna Originaria (L1O), y la incorporación gradual, equilibrada y comprensiva de la C2 y L2, según sean los casos individuales o sociales.

4. EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN EIB EN VENEZUELA

4.1 *La Universidad Indígena de Venezuela (UIV): Un proyecto-proceso de IIES*

La UIV surgió en 2001, impulsada por Causa Amerindia Kiwxi. La universidad está situada en la sabana del Estado Bolívar y consta de varias zonas para el estudio que incluyen un aula informática con internet y desarrollo de actividades: silvicultura, lombricultura, carpintería,

4. En la Legislación Indígena (1999 -2011), en lo que compete a la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI) (2005) en el art. 75 se define la educación propia como: “la basada en los sistemas de socialización de cada pueblo y comunidad indígena, mediante los cuales se transmiten y renuevan los elementos constitutivos de su cultura” (Pág. 222)

5. En la Ley de Educación de (2009) se presenta como Modalidad que “transversaliza el sistema educativo” y en la LOPCI la Educación Intercultural Bilingüe se trata todavía como “un régimen educativo que se implantará en todos los niveles y modalidades del sistema educativo para los pueblos indígenas...”

artesanía, demostraciones culturales, así como de diversas pequeñas aldeas donde se alojan estudiantes y profesores. La UIV está orientada a: (a) la focalización de la atención a la *educación para indígenas*, en vez de educación indígena; (b) entre sus proyectos de revitalización y desarrollo está la *producción y registro permanente del conocimiento indígena*; (c) la priorización de la *pedagogía indígena*; (d) la descolonización de la educación indígena; y (e) el propiciamiento de la autogestión, autodeterminación y apropiación de las leyes.

4.2 *La Formación del Docente Indígena: Una Experiencia desde la UPEL-Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (IPRM)*

El IPRM de la UPEL, a través del Programa EIB es la única institución en Venezuela que titula docentes en esta área. Este nace por Decreto presidencial No. 283 y se empieza a implementar desde el Ministerio de Educación (1980) y bajo las orientaciones de un equipo interdisciplinario, principalmente de antropólogos, pedagogos y lingüistas. Este Programa surge como una necesidad de profesionalización para aquellos maestros que ejercían la docencia solo con cuarto grado y que además estaban ubicados en “zonas rurales y fronterizas”.

El Mácaro desde su génesis va a la par de una educación para “atender el problema indígena”. En ese comienzo, una educación “para indígenas” con una fuerte direccionalidad hacia lo lingüístico, en detrimento de los demás elementos de las cosmovisiones de estos pueblos. El no haber considerado inicialmente en los currículos las cosmovisiones de los pueblos oprimidos hizo que esta educación no tuviese sentido para ellos. Una educación desestabilizadora o en términos de Gasché (2012) “charlatana” contraria a los principios, pautas de crianza, de métodos y pedagogías del ser indígena. Como asevera Gasché (2012: 2) el discurso ético de la EIB dominante admite y reconoce que los pueblos indígenas tienen una cultura y valores “propios”, pero ambos se eximen de definir en qué consiste este “propio”, cuáles son sus calidades y sus características, sus diferencias factuales y sociales en comparación con la “sociedad dominante.”

Ello se traduce en un rumbo incierto donde se suman otros factores foráneos propios del momento histórico: (a) la visión exótica de lo indio; (b) los prejuicios, imágenes estigmatizadas y demás descalificativos refrendados desde las crónicas de Indias y que para esa época aún formaban parte de las lecciones acrílicas en libros de historia y en los textos de literatura, así como

del imaginario popular sobre “el buen salvaje”; (c) en el accionar social, principalmente en regiones con población indígena donde prevalecía con mayor ímpetu el racismo, genocidio, explotación y diversas formas de dominación; (d) el alejamiento de las comunidades y de estos pueblos de los centros poblacionales “mestizos”, los sumía –aún más que ahora– en una extrema pobreza y soledad, carentes de los servicios mínimos de salud y de educación, entre otros. Actualmente continúan siendo uno de los sectores poblacionales más pobres. Colmenares (2010:220) los ubica en “las áreas rurales y en las urbanas marginadas” denominadas por ella como “zonas geográficas de exclusión endémicas”; y (e) principalmente, estaban totalmente invisibilizados como ciudadanos de este país o del mundo.

El PEIB de la UPEL constituye un medio para ir forjando mancomunadamente, desde la innovación, conocimientos, herramientas y prácticas para transformar realidades, proponer alternativas “desde los localismos”, reivindicar las lenguas y culturas ancestrales, y, con ellas, los demás derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas. La PEIB de la UPEL, con sus propósitos y sus acciones transformadoras, asume el reto y los compromisos desde el ejercicio aún “parcial”⁶ de diálogos horizontales y de una apertura para la colaboración intercultural que apuesta por ir progresivamente construyendo las utopías desde el aprender en colectivo.

5. APRENDER Y ENSEÑAR LENGUAS EN LOS CONTEXTOS INDÍGENAS DE VENEZUELA

Existe un proceso incipiente de descripción y estandarización de muchas de las lenguas indígenas venezolanas. El conocimiento y uso de la escritura de una lengua indígena es excepcional en nuestro país. La situación se agrava al constatar que no existe una planificación seria que recurra a la investigación previa de los contextos y la posterior planificación según las necesidades presentes. Los maestros EIB declaran que no son escritores, ni lectores en sus lenguas de origen. Sumado a ello, la mayor debilidad estriba en formación deficiente en diversos aspectos nucleares como falta de información, formación lingüística y práctica sobre los enfoques de enseñanza de L1 y L2, y en segundo lugar serias deficiencias en la elaboración

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

de recursos didáctico-pedagógicos para desarrollar la enseñanza en lengua originaria y en español. Sumado a ello, los seminarios y cursos de capacitación que reciben los docentes en EIB son excesivamente teóricos carentes de prácticas contextualizadas.

6. TRÁNSITO A LO POSITIVO

Destacan aspectos como los siguientes: (a) compromiso docente con la enseñanza bilingüe; (b) posicionamiento social y académico favorable a las lenguas y a las culturas, especialmente en los pueblos wayuu, yekwana, pemón, hiwi; (c) gestión positiva de las coordinaciones estatales orientada a favorecer el desarrollo y la consolidación de la EIB; (d) creación de maestrías y especializaciones para seguir con la profesionalización EIB; (e) creación del Instituto de Idiomas Nacional y Regionales; (f) suscripción de convenios como el de UPEL extensión Zulia-Universidad de la Guajira, Organización Indígena Yanama, con UPEL para la formación de los Docentes EIB; (g) involucramiento de los comunarios, especialmente de los intelectuales indígenas y ancianos; (h) la transformación curricular en la UPEL, como proceso de indagación mancomunada, donde perviven las tensiones.

Hoy nos preguntamos: ¿la EIB tiene como meta contribuir a una sociedad bilingüe intercultural o es una forma de reparación histórica? He acá el meollo de las tensiones.

Finalmente, se debe tener claro que enseñar y aprender la lengua indígena en el aula trata sobre la vitalidad y el lugar de prestigio que el sistema reconoce para sus hablantes, y que antes que cualquier intervención, son ellos, los usuarios de dichas lenguas, quienes deben decidir sobre su destino. No se recuperan o revitalizan lenguas y culturas si los involucrados no integran mente y, sobre todo, corazón.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, José. 2007. *Anii waanükü. Aquí está nuestra palabra. Diálogos breves para la práctica de la conversación en lengua añú*. Maracaibo: LUZ / UNICEF.

- en Venezuela. Implicaciones de la diversidad socio-cultural y lingüística*. Caracas: IVIC. Conferencia
- Censo Nacional de población y vivienda. 2011. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.conapri.org/ArticleDetailIV.asp?articleid=642498&CategoryId2=14538>
- Colmenares, María. (2010) *Exclusión social y diversidad racial y étnica en Venezuela: Temas claves y acciones prioritarias para una sociedad visiblemente más justa*. Caracas: INE / UNFPA II Encuentro Nacional de Demógrafos y Estudiosos de la Población. [Documento en línea]. Disponible en: http://somosavepo.org.ve/download/cdt_122.pdf [Consulta: junio 2011]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) *Gaceta Oficial número 36860*. Diciembre, 31 1.999.
- Contreras, V. y Leonel, F (2008). *Curso Investigación en Contextos Interculturales y Multiculturales*. Managua: URACCAN. [Documento en línea] Disponible en: http://www.pueblosindigenaspcn.net/biblioteca/doc_view/104-investigacon-en-contextos-interculturales-y-multiculturales.html
- Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. (1989)N. 169. [Documento en línea] Disponible en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314
- Gasché, Jorge. (2012). De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla. *Mundo Amazónico*. Leticia, Universidad Nacional de Colombia. 1. 111-134. [Documento en línea] Disponible en: <https://sites.google.com/a/sociedadbosquesina.pe/sociedadbosquesina/interculturalidad/dehablardeeducacioninterculturalahacerla1> [Consulta: enero 2013]
- González, Soraya. (2012) *La Universidad Indígena de Venezuela: revolución en la selva*. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.lafogata.org/07latino/latino10/vene.4.1.htm> [Consulta: enero 2012]
- Informe ejecutivo sobre la UIV (2010). *Propuesta presentada ante el Consejo Nacional de Universidades de la Universidad Indígena de Venezuela como Universidad Experimental en el marco de la Misión Alma Mater*. Caño Tauca: Autor
- Legislación Indígena 1999–2011. Caracas: Gobierno Bolivariano/Convenio de Cooperación Cuba – Venezuela/ MPPPI
- Ley de Educación de los Pueblos Indígenas (2005). *Proyecto de Ley*

- aprobado por la Comisión Permanente de pueblos Indígenas de la Asamblea Nacional*. Caracas: En reunión de fecha 30/05/2012.
- Ley de Idiomas Indígenas (2009). Caracas: Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial N 5.929* Extraordinaria del 15 de agosto de 2009. Caracas: Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005). *Gaceta Oficial N. 38.344* 27 de Diciembre de 2005. Caracas: Asamblea Nacional de la República Bolivariana De Venezuela.
- Magro, Marcela y Ramírez, María. (2010) Líneas estratégicas curriculares sobre interculturalidad. (Documento con ideas para la reflexión). Reunión. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas 18 de febrero 2010.
- Mosonyi, Esteban. (2013). *La Universidad Indígena de Venezuela: su presente y retos para el futuro próximo. Documento sobre Universidad Indígena de Venezuela* (UIV). Caracas, lunes 21 de Enero de 2013.
- Ramírez, María. (2008) *La Tecnología Social de Mediación como opción para mejorar la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela: Una propuesta metodológica*. Maracay: UPEL /IPRAEL. Tesis Doctoral (sin publicar).
- Ramírez, María. (2010) Políticas educativas para indígenas y planificación lingüística, *Acción Pedagógica* N. 19 Enero – Diciembre (pp. 64-78). [Documento en línea] Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/31920> [Consulta: 2011 diciembre]
- Ramírez, María. (2012) a *Conferencia la coyuntura educativa de los pueblos indígenas: Retos para una ética intercultural*. Caracas: AVEC (Presentación Power Point)
- Ramírez, María. (2012) b *Conferencia sobre Interculturalidad educación y política. Visión integral desde la Sociointerculturalidad*. Mochicaui: UAIM. (Presentación Power Point)
- Ramírez, María. (2015) Reseña sobre El Primer Coloquio internacional: *Modelos y experiencias en la formación de profesores de español y portugués. Lengua Materna, Segunda Lengua, Lengua Extranjera*. Caracas: Boletín ASOVELE. (En prensa)
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2005) *Proyecto de Transformación y Modernización del Currículo para la Formación Docente de Pregrado en la UPEL*.

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

MARÍA ISABEL RAMÍREZ

Docente con experiencia en el nivel de educación superior (pregrado y postgrado) Licenciada en Educación: Mención Castellano y Literatura (1984), Magíster en Educación en Lingüística (2001); Doctora en Educación (2008). Docente Titular Dedicación Exclusiva de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". (UPEL IPRAEL). Asesora, investigadora y docente en el Programa EIB UPEL – Mácaro, en los Centros de Atención de atención en los estados Amazonas, Zulia y Apure. Miembro activo de varios centros de investigación. Actualmente es Investigadora Posdoctoral Visitante en el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Tres de Febrero ((UNTREF) Buenos Aires.