



SECCIÓN:

ARTÍCULOS

La Educación Intercultural Bilingüe en el marco legal venezolano

Wilmer Bolívar-Martínez

Ministerio de Educación/

Unidad Educativa Nacional “Antonio Sifontes Calcaño”, Venezuela

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-3411-2020>

Correo electrónico: bolivarwilmer1103@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.56219/textura.v11i14.5740>

Textura es una revista editada por el Centro de Estudios Textuales (CETEX), unidad adscrita a la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Maturín “Antonio Lira Alcalá”, perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.



Recibido: 2026-06-25
Aceptado: 2026-05-19

Políticas de acceso abierto y preservación digital

La revista *Textura*, editada por el Centro de Estudios Textuales (CETEX), se adhiere a la filosofía de **acceso abierto (Open Access)** bajo la licencia Creative Commons. En nuestro compromiso con la democratización del conocimiento y la visibilidad científica internacional, todas nuestras ediciones son depositadas, alojadas y distribuidas a través del repositorio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), administrada bajo la plataforma de gestión editorial *Open Journal Systems* (OJS). Además, la UPEL mantiene filiación con la Agencia Crossref, por ello, a los artículos publicados en la revista se les asigna un identificador digital (DOI, *Digital Object Identifier*), el cual constituye el reconocimiento de la identidad virtual permanente de las contribuciones recogidas en cada edición, garantizando su inscripción en los estándares globales de la ciencia contemporánea y su aparición en los más importantes motores de búsqueda de internet.



Créditos Editoriales

ISSN: 1317-5920

Depósito legal impreso: pp.200102MO1008

Depósito legal electrónico: MO2026000015

José Cova-Gaspar
Director-Editor

Consejo Editorial

Elizabeth Zapata
María Esther Noriega
Nerba Millán

Comité de Arbitraje

Oraima Franco
María Correa
Elizabeth Zapata

Asistente de Dirección y Edición

José El Abyad

Consejo de Redacción

Oraima Franco
María Correa
Migualida Fuentes

Traductores

Riccy Bastidas (Inglés)
José Miguel Piedra Terán (Francés)

Diagramación, montaje y diseño de portada

José El Abyad y José Cova-Gaspar

Consejo Científico Editorial

Mariela Díaz Fernández

Johanna Rivero Belisario

Jerónimo Alayón

Eduarda Bellorín

Oscar Iván Londoño Zapata

Daniel Rodríguez-Vergara

Universidad de Oriente/Universidad de Margarita

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y
Literarias Andrés Bello.

Universidad Central de Venezuela

Universidad Simón Bolívar

Universidad del Tolima

Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright:
2026 Centro de Estudios Textuales (CETEX) ©

La Educación Intercultural Bilingüe en el marco legal venezolano

Bilingual Intercultural Education within the Venezuelan legal framework

L'education Interculturelle Bilingue dans le cadre juridique Venezuelien

Resumen

El estudio analiza la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el marco legal venezolano contemporáneo, a partir de un enfoque hermenéutico-interpretativista aplicado a constituciones, leyes orgánicas y normativa especial. Se reconstruye la genealogía histórica de la educación dirigida a los pueblos indígenas desde la Colonia hasta la actualidad, mostrando la continuidad de un paradigma asimilacionista basado en evangelización, castellanización y reducción, y la ruptura que introduce la Constitución de 1999 al reconocerla educación propia y la EIB como derechos fundamentales. Se examinan la Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas y la reforma de la Ley de Idiomas Indígenas, evidenciando que configuran un entramado normativo que hace obligatoria la EIB en hábitats indígenas, vincula lengua, cultura y currículo, y exige participación decisoria de los pueblos originarios. Se concluye que Venezuela dispone de un soporte jurídico robusto para la EIB, pero persisten tensiones entre norma y práctica, lo que plantea el desafío de traducir el mandato legal en modelos pedagógicos descolonizadores, centrados en las lenguas indígenas y en el protagonismo educativo de los pueblos indígenas.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, pueblos indígenas, marco legal venezolano, derechos lingüísticos, descolonización educativa.

Abstract

This study examines Intercultural Bilingual Education (IBE) within the contemporary Venezuelan legal framework, using a hermeneutic-interpretive approach applied to constitutions, organic laws and specific regulations. It reconstructs the historical genealogy of education for Indigenous peoples from the colonial period to the present, highlighting the continuity of an assimilationist paradigm based on evangelization, Hispanization and “reduction”, and the rupture introduced by the 1999 Constitution, which recognizes Indigenous schooling and IBE as fundamental rights. The Organic Law of Education, the Organic Law of Indigenous Peoples and Communities and the reform of the Indigenous Languages Law are analysed, showing that they constitute a normative structure that makes IBE compulsory in Indigenous territories, links language, culture and curriculum, and requires decision-making participation by Indigenous peoples. The article concludes that Venezuela has a robust legal basis for IBE, yet tensions remain between law and practice, posing the challenge of translating the legal mandate into decolonizing pedagogical models centred on Indigenous languages and on the educational protagonism of Indigenous peoples.

Keywords: Intercultural Bilingual Education, Indigenous peoples, Venezuelan legal framework, linguistic rights; educational decolonization.

Résumé

L'étude analyse l'éducation interculturelle bilingue (EIB) dans le cadre juridique vénézuélien contemporain, en adoptant une approche herméneutique-interprétative appliquée aux constitutions, aux lois organiques et aux réglementations spécifiques. Cette étude reconstruit la généalogie historique de l'éducation destinée aux peuples autochtones, de l'époque coloniale à nos jours, montrant la continuité d'un paradigme assimilationniste — fondé sur l'évangélisation, l'hispanisation et la réduction, ainsi que la rupture introduite par la Constitution de 1999, qui consacre l'éducation culturellement spécifique et l'éducation interculturelle bilingue (EIB) comme des droits fondamentaux. L'examen de la Loi organique sur l'éducation, de la Loi organique sur les peuples et communautés autochtones et de la réforme de la Loi sur les langues autochtones montre un cadre réglementaire qui impose l'éducation interculturelle bilingue (EIB) dans les territoires autochtones, établit un lien entre langue, culture et programmes scolaires, et exige une participation active des peuples autochtones. En conclusion, le Venezuela dispose d'un cadre juridique solide pour l'éducation interculturelle bilingue (EIB) ; toutefois, des tensions subsistent entre la politique et la pratique, posant le défi de traduire le mandat juridique en modèles pédagogiques décolonisateurs axés sur les langues autochtones et sur le rôle éducatif actif des peuples autochtones.

Mots-clés: Éducation interculturelle bilingue, peuples autochtones, cadre juridique vénézuélien, droits linguistiques, décolonisation de l'éducation.

INTRODUCCIÓN

La Educación de los Pueblos (o Educación Propia Indígena) se refiere a las prácticas educativas autónomas de los pueblos indígenas, basadas en su cosmovisión, saberes ancestrales y transmisión oral, mientras que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un modelo estatal formal que integra esas prácticas con el sistema educativo nacional, promoviendo el diálogo intercultural y el uso bilingüe de lenguas indígenas y dominante (Barnach-Calbó, 1997; López 2006; Apolo *et al.*, 2022). Este modelo se basa en tres pilares fundamentales: el respeto a la diversidad cultural, la promoción del bilingüismo y el desarrollo de competencias interculturales. Según López (2009), "la EIB no solo implica la enseñanza de dos lenguas, sino también la creación de un espacio donde las culturas indígenas y no indígenas interactúen de manera equitativa", (p. 12). Este enfoque es especialmente relevante en América Latina, donde persisten desigualdades educativas hacia las comunidades indígenas.

Las primeras escuelas públicas bilingües e interculturales surgieron durante el periodo de la Ilustración, específicamente en 1771, impulsadas por Luis de Unzaga y Amézaga, quien estableció el primer sistema educativo público bilingüe de la historia mundial. Este sistema incorporó escuelas interculturales con enseñanza en español y francés en la Luisiana española. Posteriormente, en 1778, Unzaga y Amézaga fundó nuevas escuelas públicas en la recién creada Capitanía de Venezuela. Siguiendo el mismo modelo educativo en español-francés, su cuñado Juan Antonio Riaño implementó posteriormente escuelas similares en México. Cuando se establecieron las repúblicas en Hispanoamérica, la meta educativa fue la asimilación de la cultura criolla y la castellanización o hablar portugués en el caso de Brasil.

No obstante, los primeros programas educativos bilingües que no contenían un objetivo explícito de castellanización se desarrollaron durante la década de 1960. Entre estos programas se destacó un proyecto piloto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, implementado en una zona de habla quechua ubicada en Quinua, distrito del departamento de Ayacucho, Perú. Como componente de un Proyecto Nacional dentro de la Reforma Educativa Peruana de 1972, se estableció formalmente una Política Nacional de Educación Bilingüe. Durante el gobierno del general Juan Velasco Alvarado, Perú se convirtió en el primer país latinoamericano en reconocer una lengua aborigen (el quechua) como idioma oficial. No obstante, dicho reconocimiento constituyó únicamente un gesto simbólico, pues en la práctica escolar prácticamente no se produjeron cambios sustanciales. Esta estancamiento se debió principalmente a la

resistencia de un cuerpo docente dominado por sectores apristas, acciopopulistas y maoístas. Además, durante los gobiernos de Fernando Belaúnde y Luis Morales se desmantelaron los objetivos fundamentales de la Reforma Educativa. Posteriormente, en 2002 se promulgó la Ley 27818 que regula la Educación Bilingüe Intercultural, y en 2003 la Ley General de Educación 28044 incorporó en su Artículo 20 la Educación Bilingüe Intercultural como parte del marco normativo educativo peruano (Antileo y Hecht, 2016; López y Küper, 1999).

En el caso de Venezuela, en 1979 el Decreto Presidencial 283 (Gaceta Oficial 31.825 de 20.09.1979) creó el “Régimen de Educación Intercultural Bilingüe”. Aunque formalmente introdujo el concepto de educación bilingüe para pueblos originarios, su propósito era aún asimilacionista: “procurar la implantación gradual de una política orientada al respeto de las características socioculturales de los pueblos indígenas... con el único objetivo de la incorporación del indígena a la sociedad mayoritaria” (Ministerio de Educación, 1979). La implementación efectiva del programa comenzó en 1982 en diversos estados con presencia indígena, como Amazonas, Bolívar, Delta Amacuro y Zulia (Da Silva Bernabel, 2017). La aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en 1999 representó un avance decisivo. Los artículos 119 al 126 reconocieron los derechos colectivos de los pueblos indígenas y, particularmente, el artículo 121 consagró el derecho a una educación propia, intercultural y bilingüe, respetuosa de sus valores, tradiciones y formas de organización social (Mosonyi, 2004).

Ahora bien, la EIB tiene protección en el marco legal de varios países de Hispanoamérica; entre ellos, Venezuela. En este país sudamericano, la EIB se configura hoy como una modalidad específica del Sistema Educativo Nacional, dotada de reconocimiento constitucional expreso y de desarrollo en leyes orgánicas y especiales que consagran el derecho de los pueblos indígenas a una educación propia, pertinente y culturalmente situada. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) de 1999 reconoce a los pueblos indígenas su identidad étnica, lingüística y cultural y garantiza una educación intercultural y bilingüe acorde con sus particularidades, mandato que ha sido desarrollado, entre otros instrumentos, por la Ley Orgánica de Educación (2009), la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005), Ley de los Idiomas Indígenas (2021) y la Ley Orgánica para la Protección de

Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2015), que obligan al Estado a ofrecer regímenes, planes y programas de EIB en aquellos territorios con población indígena.

Sin embargo, la institucionalización jurídica de la EIB es el resultado de un proceso histórico largo y conflictivo, cuya genealogía se remonta a la colonia, cuando las primeras experiencias de escolarización de indígenas se desarrollaron bajo el signo de la evangelización, la castellanización y la subordinación de los saberes originarios a los proyectos de dominación imperial. Aun cuando aquellas prácticas no pueden considerarse EIB en sentido contemporáneo, sí instauraron un campo de tensiones entre lenguas, culturas y proyectos civilizatorios que permanece en los debates actuales sobre modelo de Estado, diversidad cultural y derechos educativos.

En este marco, el artículo se propone analizar la EIB en el contexto del marco legal actual venezolano, enfatizando, por un lado, los dispositivos normativos que la protegen como un derecho fundamental de los pueblos indígenas y, por otro, las continuidades y rupturas históricas que articulan los actuales desarrollos legales con los antecedentes coloniales y republicanos de la educación dirigida a estos pueblos. Pero, previo a se hace realiza una mirada diacrónica de ese proceso de la EIB en Hispanoamérica y Venezuela, desde la Colonia y el siglo XIX, cuando se da configuración de las diferentes repúblicas. Pero, además, este reporte tiene la particularidad de aborda esa temática también en la región de Guayana o, con mayor precisión, en la antigua provincia de Guayana; esto en razón de que el autor es pemón y docente de en una unidad educativa de pemones, ubicada en esa antigua provincia, actual estado Bolívar.

Sin embargo, aunque el concepto contemporáneo de EIB surge en el siglo XX dentro de los debates sobre derechos indígenas y políticas educativas inclusivas, algunos elementos presentes en el sistema educativo colonial y poscolonial (siglo XIX) permiten identificar antecedentes históricos de prácticas educativas interculturales, teniendo presente que es importante señalar que estas prácticas se desarrollaron dentro de un marco ideológico orientado a la asimilación cultural.

Esta investigación documental (Hernández y Mendoza, 2018) se inserta en el enfoque epistemológico hermenéutico-interpretativista (EEH-I; Padrón-Guillén, 1998, 2007, 2013, 2015) se ubica en el cuadrante racionalista-idealista, donde el conocimiento científico se concibe como una construcción de sentido que emerge de la interpretación reflexiva de textos, discursos y prácticas. Ello implica asumir que la realidad social no es un objeto “dado” independiente del sujeto cognoscente, sino un mundo de significados que se configura en la relación sujeto-realidad, mediada por el

lenguaje, la historicidad y los marcos culturales; por tanto, investigar es interpretar, argumentar y reconstruir sentidos antes que medir o experimentar.

En este marco epistemológico, Denzin (1989), “subraya la importancia de la reflexividad y la ética en la investigación pospositivista, reconociendo que el investigador no es un observador neutral, sino un participante activo en la construcción del conocimiento”, (p.56) mediante las interpretaciones que le otorga al objeto de estudio. Este EEH-I privilegia las fuentes simbólicas (textos legales, discursos, normativas, sentencias, documentos de política) como espacios donde se condensan significados y posiciones históricas sobre un fenómeno; utiliza vías de acceso al conocimiento basadas en la lectura crítica, la argumentación reflexiva, la reconstrucción histórica de conceptos y la elucidación de supuestos ideológicos y axiológicos presentes en los textos; por último, este enfoque epistemológico concibe el producto del conocimiento como interpretaciones sistemáticas, marcos comprensivos, tipologías y mapas conceptuales que dan cuenta de cómo se ha pensado, regulado y resignificado el objeto de estudio (en este caso, la EIB) en el campo jurídico-educativo venezolano, (Padrón-Guillén, 1998, 2015).

Su enfoque es el cualitativo (Hernández y Mendoza, 2018). La investigación cualitativa tiene por meta la comprensión e interpretación del objeto de estudio con el fin de develar el significado subyacente de acuerdo con la intención investigativa; para ello, se toman las decisiones metodológicas clave de la investigación: la descripción del problema investigativo, la identificación de las unidades de análisis o categorías de análisis, selección de la muestra y el análisis interpretativo (Buendía et al., 1998). Dado que tiene una naturaleza documental, se emplea como métodos el análisis de contenido (López, 2002), unido con el análisis del discurso (Bolívar, 2007).

Aplicado a una investigación documental cuyo objetivo es analizar el marco legal venezolano referido a la Educación Intercultural Bilingüe, el EEH-I orienta el trabajo hacia la comprensión de cómo la EIB es conceptualizada, protegida y eventualmente tensionada en los distintos instrumentos normativos (Constitución, leyes orgánicas, leyes, en diferentes épocas históricas de Venezuela y, principalmente, en el marco legal actual), en lugar de limitarse a una mera descripción normativa. Se trata de desentrañar los sentidos jurídicos, políticos y pedagógicos que subyacen a la consagración de la EIB, las continuidades y rupturas históricas, y los horizontes de reconocimiento o invisibilización de los pueblos indígenas que se manifiestan en el corpus legal.

En coherencia con este enfoque, en una investigación documental sobre el marco legal de la EIB la técnica central es el análisis de contenido hermenéutico (Mendoza, 2019), que combina elementos del análisis de contenido y del análisis interpretativo de textos normativos. Para operacionalizar esta técnica, el instrumento más pertinente es una matriz de análisis documental hermenéutico (o matriz de análisis de contenido jurídico-educativo), diseñada ad hoc. Esta matriz, usualmente en formato de tabla, permite registrar y sistematizar la información relevante de cada documento según criterios derivados del objetivo de investigación y del enfoque de Padrón. Puede incluir, entre otros, los siguientes campos:

Datos de identificación del documento (tipo de norma, siglo, año, órgano emisor, ámbito de aplicación).

Fragmento normativo (artículo o disposición concreta; fragmento textual).

Categoría hermenéutica (por ejemplo: reconocimiento de derechos, definición de EIB, participación indígena, garantías de implementación, equivalencia de estudios).

Subcategoría o tema específico (lengua de enseñanza, currículo, formación docente, territorialidad, etc.).

Observaciones interpretativas (comentario hermenéutico del investigador: supuestos ideológicos, rupturas/continuidades, vacíos normativos, contradicciones internas o con otros textos, posibles efectos sobre las comunidades indígenas).

Referencias cruzadas (vinculación con otros artículos, leyes o sentencias que reafirman, matizan o contraponen el contenido analizado; vinculación con fuentes secundarias).

De esta manera, la técnica de análisis de contenido hermenéutico, apoyada en una matriz de análisis organizada, posibilita un tratamiento sistemático, riguroso y coherente con el EEH-I de Padrón, permitiendo que la investigación documental trascienda el nivel descriptivo y produzca una lectura crítica y argumentada del marco legal venezolano sobre Educación Intercultural Bilingüe, tanto en la Colonia, la época republicana y en la actualidad (siglos XX y XXI).

EIB en la Colonia

Durante la Colonia la Corona española reguló jurídicamente a los pueblos indígenas mediante las Leyes de Indias, reconociendo formalmente las comunidades indígenas como entidades jurídicas con derechos colectivos sobre tierras ("resguardos"); estas leyes fueron compiladas en la *Recopilación de Leyes de los Reinos de las Indias* (1680); leyes como las de Burgos (1512) y las Nuevas (1542) enfatizaban el "buen trato" a los indios (Leyes de Burgos, 1512, p. 6), prohibiendo la

esclavitud pero ordenando su concentración en reducciones para instrucción religiosa, sin provisiones explícitas para lenguas nativas.

Esta orientación se reflejaba también en concilios y sínodos locales: se mandaba rezar en castellano y educar a los indios en español siempre que fuera posible, pero sin abandonar por completo la comprensión de la lengua propia. El padre jesuita José Gumilla, citado Haro-Cuesta (2017), ilustró esta tensión al recomendar un régimen bilingüe misionero: “enséñele la doctrina por la mañana en su lengua natural y a la tarde en castellano, porque en lo primero se sirve a Dios y en lo segundo al Rey... que ordena se establezca en las misiones la lengua española”, (p. 151). En la práctica, los decretos reales (siglos XVI-XVIII) reforzaron la castellanización, con el fin declarado de convertir a los indígenas al cristianismo y su policía y mejor modo de vivir (Vera, s.a.).

Sin embargo, la política educativa colonial privilegiaba la asimilación cultural y la discriminación sociolingüística, que se traducían en leyes que “(...) apuntan a la integración de los pueblos indígenas -a través de la evangelización, la explotación económica y la arrogada jurisdicción política- a una totalidad social controlada por los conquistadores.”, (Mueses-Delgado, 2016, p. 2); de tal forma que el español, en Venezuela, era la lengua de prestigio social (Ciervide, 1997-98). Desde el siglo XVI, reales cédulas insistieron en enseñar castellano a los indios para cortar la tradición cultural nativa. En 1599, por ejemplo, se ordenó prohibir que los niños indígenas “hablen su lengua en el recinto de las escuelas” (Wikipedia, 2026), argumentando que aprender castellano era esencial para ser mejor instruidos (Haro-Cuesta, 2017, p. 194).

Pero, la Corona española favoreció hasta 1770 el desarrollo de lenguas indígenas bajo influencia papal y religiosa, culminando en la Real Cédula de Carlos III de 10 de mayo de 1770 que ordenó su eliminación en favor del castellano exclusivo: “se extienda y haga único y universal el castellano” y que de manera simultánea “se extingan los diferentes idiomas... y sólo se hable el castellano” como cita Tanck de Estrada (2018, s.p.). Ocho años después, en 1778 otra cédula reforzó estas disposiciones: dispuso financiar las “escuelas de castellano” y reiteró la prohibición a los indios de “usar de su lengua nativa” (*ibidem*). En resumen, la legislación española colonial inicialmente reconoció el derecho indígena a la educación (incluso en lengua propia), pero las órdenes reales tardías tendieron a eliminar progresivamente el uso de las lenguas amerindias en la escuela, imponiendo el español como único idioma oficial en la instrucción.

En la práctica, esta política supuso la creación de escuelas (“escuelas de la lengua castellana”) financiadas con fondos comunales de los propios pueblos de indios, donde se enseñaba lectura, escritura y doctrina en español. Incluso se condicionó el acceso a cargos públicos locales (diputados, alcaldes) al dominio del castellano. Aun así, persistieron críticas internas. En 1771, el oidor Antonio de Rivadeneira advirtió que “extinguir el idioma indio es... destruir cura y sacramento con detrimento de las almas” (Revista General de Legislación y Jurisprudencia, 1881, p. 60) y se mostró contrario a desterrar las lenguas indígenas por la fuerza.

Entonces, la tendencia legislativa fue hacia la homogeneización lingüística: en 1770-1778 se emitieron varios decretos que articulaban la enseñanza obligatoria del castellano en la Iglesia y en la educación de los indígenas, dando fin de facto a siglos de relativa tolerancia lingüística. Es importante señalar que las prácticas educativas coloniales se desarrollaron dentro de un marco ideológico orientado a la asimilación cultural. El objetivo final de la educación colonial no era preservar la diversidad lingüística o cultural, sino integrar a los pueblos indígenas al orden político y religioso de la monarquía española.

En la antigua provincia de Guayana (cuenca del Orinoco y ríos afluentes) la evangelización e instrucción de indígenas recayó principalmente en misioneros religiosos. Jesuitas y capuchinos fundaron reducciones y escuelas de doctrina en los siglos XVII–XVIII. Sánchez-Silva (2015) destaca que estas misiones jesuíticas tuvieron “relevancia fundamental en la educación y formación de los pueblos aborígenes” (p. 165) del Orinoco; y estos misioneros españoles “escribieron obras sobre las costumbres y población de los habitantes del Orinoco a través de sus trabajos como misioneros”, (*ibidem*).

En esas doctrinas se enseñaban la catequesis católica, la lectura y escritura (en castellano) y oficios básicos, con apoyo de traductores indígenas. Aunque los misioneros a veces empezaban en la lengua nativa, el proceso tendía a concluir en español. De hecho, las misiones capuchinas catalanas que colonizaron Guayana practicaban un modelo casi corporativo de explotación agrícola y minera en sus 28 aldeas, formando comunidades cerradas al mundo criollo. Este orden misional garantizaba recursos, pero reforzó que la educación indígena se orientara a la doctrina religiosa y al trabajo -más que al mantenimiento cultural autóctono. En resumen, la educación colonial en Guayana combinó el aprendizaje práctico (artesanía, agricultura, minería) con la instrucción religiosa en español, sin integrar verdaderamente un enfoque intercultural bilingüe (Fernández-Heres, 1998; Haro-Cuesta, 2017; Pérez-Álvarez y Resplandor-Barreto, 2025).

EIB en el siglo XIX

La literatura especializada muestra que en el siglo XIX la educación destinada a los pueblos indígenas en la región amazónica venezolana estuvo dominada por la lógica de las misiones religiosas y las “escuelas de primeras letras”. Por ejemplo, Haro Cuesta (2002) señala que en la época colonial se desplegaron instituciones educativas misioneras en el Alto Orinoco y Río Negro, influenciadas por la mentalidad ilustrada española. Tras la independencia, esta herencia perdura bajo los gobiernos republicanos. En efecto, Uzcátegui (2015) describe que en la antigua Provincia de Guayana (actuales estados Bolívar, Delta Amacuro y Amazonas) “la educación de los pueblos aborígenes se orientó por el sistema de misiones” y, en las poblaciones de colonos criollos, por “escuelas de primeras letras”. Es decir, la educación indígena se gestionaba desde la reducción a través de misiones (Franciscanos, Jesuitas, Capuchinos, etc.)

A lo largo del período republicano decimonónico (1830-1899), las leyes y decretos aprobados por los gobiernos venezolanos reflejan este carácter asimilacionista. Tras la independencia de la Gran Colombia (1821) y la disolución en 1830, Venezuela republicana adoptó diversas normas educativas: desde sus primeras constituciones hasta leyes especiales para indígenas. Por ejemplo, la Constitución de 1811 introdujo un sistema federal de instrucción; sin embargo, fue después la Constitución de 1830 (Venezuela) y sobre todo leyes específicas las que afectaron directamente a los pueblos originarios. Por ejemplo, en 1841 el Congreso nacional sancionó la Ley de Reducción y Civilización de Indígenas, cuyo objetivo explícito era “reducir a la civilización a las poblaciones indígenas [porque] es un deber de la humana” como se lee en el primer considerando de esa ley (República de Venezuela, 1851, DOC. 436). Dicha ley declaraba que era “deber de la humanidad procurar la reducción y civilización de las tribus indígenas” que vagaban por la República. Autorizaba al Ejecutivo a formar “poblaciones bajo la dirección de misioneros”, eximir las de la legislación general y facilitar su administración bajo disposiciones especiales. Además, imponía al Estado la obligación de nombrar frailes misioneros (incluso extranjeros) y sufragar sus gastos para instruir a los indígenas. En la práctica educativa, el Estado subvencionó “escuelas de primeras letras” elementales en villas y reducciones, pero siempre bajo el dominio del español y la doctrina católica.

A partir de esa ley, el Poder Ejecutivo promulgó decretos orgánicos para organizar las misiones en Guayana. El Decreto Orgánico de Río Negro de 1841 (gobernación de Páez) alude textualmente “en ejecución de la Ley de 1° de mayo último sobre reducción y civilización de indígenas”. Este decreto reorganizó administrativamente el territorio indígena bajo una figura de “reducción”, asignando directores, jefes de circuito, misioneros y doctrieros para “la reducción y civilización de los indios errantes”. En conjunto, no hubo ninguna mención legal a la educación bilingüe ni al respeto de las lenguas originarias. Muy por el contrario, la política educativa se centró en la asimilación lingüística. Haro Cuesta (2017) resalta que las misiones promovidas por la ley de 1841 “tuvieron en el castellano su único vehículo de comunicación para con los educandos indígenas” (p. 89). En otras palabras, el español era la lengua obligatoria de instrucción; ni los doctrieros (sacerdotes o maestros) ni las autoridades fomentaron el uso de idiomas pemón u otros autóctonos en la escuela.

Haro Cuesta (2017) añade que, aunque algunos frailes (franciscanos, capuchinos, jesuitas) en el periodo colonial habían practicado un cierto bilingüismo evangelizador, para la República no existe constancia documental de escuelas formales en lenguas indígenas. Las fuentes consultadas insisten en la doctrina del “civilizar al indio”, más que en cualquier reconocimiento de su identidad lingüística o cultural. Esto confirma que el marco legal republicano del siglo XIX no contempló la interculturalidad lingüística en la educación indígena; más bien reprodujo el esquema colonial de asimilación cultural.

EIB en las constituciones venezolanas

Desde la primera Constitución del año 1811 hasta la actual Constitución del 1999, Venezuela ha tenido veintisiete cartas magnas. En esta subsección se analiza la presencia de la EIB en dichos textos constitucionales (Servicio Autónomo de Información Legislativa (SAIL), 2001). La única constitución que hace mención directa a la EIB es el texto de 1999, como se verá más abajo; sin embargo, los otros textos constitucionales hacen una referencia indirecta o tangencial en tanto que mencionan lo indígena, su educación e incorporación a la vida ciudadana común. De tal forma que solo en once cartas magnas aparece la presencia de los pueblos indígenas de Venezuela: 1811, 1858, 1864, 1874, 1881, 1901, 1909, 1925, 1847, 1961 y 1999, representando un 47,74%. A continuación, se hace una sistematización de tales menciones.

1. Constitución de 1811 (Caracas, 21 dic 1811): El Art. 200 reconoció a los “indios” (o “ciudadanos naturales”) como ciudadanos y ordenó a los gobiernos provinciales promover su ilustración. En particular dispuso crear escuelas, academias y

colegios para “atraer a los referidos ciudadanos naturales a estas casas de ilustración y enseñanza”. Aunque no menciona EIB, es la primera alusión constitucional a educación de los indígenas.

2. Constitución de 1858 (Convención de Valencia, 3 ene 1859): El Art. 4 definió territorios especiales. En él se estableció que los “territorios despoblados [...] y los ocupados por tribus indígenas” no podrían separarse de sus provincias sin un régimen legal especial. Se reconoce así a los pueblos indígenas en términos de tierras, pero sin referirse a educación.

3. Constitución de 1864 (Caracas, 28 oct 1864): En el Art. 43 la congreso nacional quedó facultada para crear territorios especiales. Se dispuso que estos serían regiones “despobladas o habitadas por indígenas no civilizados”. De nuevo es mención indirecta (sobre territorio y administración), sin contenidos educativos explícitos.

4. Constitución de 1874 (Caracas, 27 may 1874): Reiteró el mismo esquema. El Art. 43 estableció que los “territorios” federales podrían crearse para regiones “despobladas o habitadas por indígenas no civilizados”. Se reemplazó de 1864 la frase “que deben existir temporalmente” por similar, manteniéndose la calificación de los indígenas como “no civilizados”. Esto implica una clasificación entre indígenas civilizados versus no indígenas no civilizados; estos “casi” no existen y no son tomados en cuenta en el censo.

5. Constitución de 1881 (Caracas, 17 may 1881): El Art. 43 nuevamente disponía territorios especiales. Se habla de zonas “despobladas de indígenas no reducidos o civilizados”. Igual que antes, es referencia administrativa a indígenas, sin contenido educativo.

6. Constitución de 1901 (Caracas, 4 oct 1901): En la sección de la Cámara de Diputados, el Art. 34 estableció que “no se computarán en la base de población los indígenas que vivan en estado salvaje”. Esto implica una consideración demográfica especial de los indígenas, pero no alude a la educación.

7. Constitución de 1909 (Caracas, 23 abr 1909): En su Art. 80, como atribución del Presidente, permitió “contratar la venida de Misioneros que se establecerán precisamente en los puntos de la República donde hay indígenas que civilizar”. Es una política de “civilización” religiosa/educativa, pero no menciona la EIB. Mientras que su Art. 38 se indica que, en materia de representación, el párrafo único estableció: “No se

computarán en la base de población los indígenas que vivan en estado salvaje”, similar al de 1901. De nuevo, se aplica un criterio censal, no se habla de educación.

8. Constitución de 1925 (Caracas, 25 ene 1925): Se mantuvo la exclusión censal, pero modificando el término: el Art. 58 dispuso que “No se computarán en la base de población los indígenas no reducidos”. Es decir, ya no se llamaban “salvajes” sino “no reducidos”, pero seguía siendo una referencia estadística, sin mencionar educación ni derechos culturales.

9. Constitución de 1947 (Caracas, 24 oct 1947): Por primera vez se introdujo un principio explícito de incorporación. El Art. 72 estableció que “corresponde al Estado procurar la incorporación del indio a la vida nacional”, añadiendo que una ley especial determinaría los detalles considerando “las características culturales” de la población indígena. Aunque no menciona la EIB, reconoce la diversidad cultural indígena como factor a respetar en la legislación; esto alude a la Educación de los Pueblos.

10. Constitución de 1961 (Caracas, 3 ene 1961): El Art. 77 creó un régimen de excepción para las comunidades indígenas. Textualmente señala que “la ley establecerá el régimen de excepción que requiera la protección de las comunidades indígenas y su incorporación progresiva a la vida de la nación”. Reconoce la protección especial de los pueblos indígenas, pero tampoco menciona educación bilingüe.

11. Constitución de 1999 (Caracas, 20 dic 1999): Aquí aparece por primera vez la EIB expresamente. El Art. 121 garantiza a los pueblos indígenas “el derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones”. Es la incorporación directa y novedosa de la educación intercultural bilingüe como derecho constitucional indígena; en la Tabla 1 se sistematizan estos artículos analizados.

Tabla 1.
Presencia o ausencia de la EIB en las constituciones venezolanas (1811-1999).

N°	Nombre oficial de la Constitución	Artículo(s) y ubicación (Capítulo/Título)	Mención literal a pueblos indígenas	Tipo de presencia de EIB	Interpretación analítica
1	1811: Constitución Federal, para los Estados de Venezuela.	Art. Disposiciones Generales.	200, “Indios” población indígena.	y Indirecta.	Reconocimiento tutelar e integracionista de la población indígena, con protección estatal bajo principios de igualdad y justicia, sin referencia a educación diferenciada.
2	1858: Constitución de los Estados Unidos de Venezuela.	Art. Disposiciones Preliminares.	4º, “Tribus indígenas”.	Indirecta.	Regulación especial de territorios ocupados por tribus indígenas, desde lógica colonizadora y

					segregativa, sin derecho educativo propio.
3	1864: Constitución de los Estados Unidos de Venezuela.	Art. 43, Numeral 22, del Título IV De la Legislatura Nacional, Sección V, Atribuciones de la Legislatura.	"Indígenas no civilizados".	Indirecta.	Atribución legislativa para regular territorios indígenas desde categoría etnocéntrica ("no civilizados"), enfatizando administración territorial sin contenidos educativos explícitos.
4	1874: Constitución de los Estados Unidos de Venezuela.	Art. 43, Numeral 22, del Título IV De la Legislatura Nacional, Sección V, Atribuciones de la Legislatura	"Indígenas no civilizados".	Indirecta.	Regulación especial de territorios ocupados por tribus indígenas no civilizados, sin formulación de EIB.
5	1881: Constitución de los Estados Unidos de Venezuela	Art. 43, Numeral 22, del Título IV De la Legislatura Nacional, Sección V, Atribuciones de la Legislatura Nacional.	"Indígenas no reducidos o civilizados".	Indirecta.	Persistencia de la lógica tutelar-administrativa sobre población indígena, sin desarrollo educativo diferenciado.
6	1901: Constitución de los Estados Unidos de Venezuela.	Art. 34, § Único, Sección II De la Cámara de Diputados, Título V, Poder Legislativo	"Población los indígenas que viven en estado salvaje".	Indirecta.	Referencia institucional-territorial en contexto integracionista, sin derechos culturales/educativos específicos.
7	1909: Constitución de los Estados Unidos de Venezuela	Art. 34, Sección 2ª De la Cámara de Diputados, Título V, Del Poder Legislativo. Art. 80, Numeral 18, Sección 2ª, Del Presidente de los Estados Unidos de Venezuela.	"Población los indígenas que viven en estado salvaje". "Contratar la venida de Misioneros que se establecerán precisamente en los puntos de la República donde hay indígenas que civilizar".	Indirecta.	Reconocimiento instrumental de indígenas en esquema tutelar religioso, sin EIB explícita.
8	1925: Constitución de los Estados Unidos de Venezuela.	Art. 58, Sección Segunda, De la Cámara de Diputados, Titulo Quinto, Del Poder Legislativo	"Población los indígenas no reducidos".	Indirecta.	Solo mención censal.
9	1947: Constitución de los Estados Unidos de	Art. 72, Capítulo VII, De la Economía	"Población los indígenas".	Indirecta.	Visibilización explícita con legislación especial por características culturales y

Venezuela.		Nacional, Título III, De los Deberes y Derechos Individuales y Sociales	Wilmer Bolívar-Martínez las condiciones económicas, pero lógica integracionista ("incorporación a la vida nacional").		
10	1961: Constitución de la República de Venezuela	Art. 77, Capítulo II: De los Derechos Civiles, Título III, De los deberes, derechos y garantías	"Comunidades de indígenas".	Indirecta.	Educación universal (Arts. 78-79) con tutela indígena, sin enfoque intercultural bilingüe específico.
11	1999: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela	Art. 121, Capítulo VIII, De los Derechos de los Pueblos Indígenas, Título III, De los Derechos Humanos y Garantías, y de los Deberes.	"Pueblos indígenas"	Directo	Primera y única formulación expresa: "derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe".

La Tabla 1 evidencia una trayectoria constitucional de continuidad tutelar (1811-1961) caracterizada por:

1. Reconocimiento instrumental: indígenas como objetos de regulación legislativa especial, predominantemente territorial ("tribus no civilizadas", 1864) o integracionista ("incorporación a la vida nacional", 1947).

2. Ausencia estructural de EIB: ninguna constitución ante de la de 1999 consagra educación propia, intercultural o bilingüe como derecho fundamental.

3. Ruptura paradigmática de 1999: tránsito de la tutela estatal a la autonomía cultural indígena, con formulación expresa del derecho EIB (Art. 121).

En resumen, de las constituciones históricas hasta 1999 sólo la actual (1999) consagra explícitamente la Educación Intercultural Bilingüe (art. 121). En las anteriores, las referencias a los indígenas son indirectas: generalmente sobre tierras, territorios o su «incorporación» a la nación, y en varios casos excluyen a los indígenas no "civilizados" del censo. Ninguna mención previa equipara la educación bilingüe a los derechos indígenas.

Ahora bien, la CRBV, en su Título III, Capítulo VIII: Derechos de los Pueblos Indígenas, formado por ocho articulados, establece el fundamento jurídico interno que legitima la EIB y la preservación de las lenguas indígenas. De tal forma que el estado venezolano desarrolla los principios internacionales antes señalados en el subapartado anterior mediante tres artículos fundamentales:

(a). Art. 119: Reconoce el derecho a "mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto".

(b). Art. 121: Garantiza el derecho a "una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe".

(c). Art. 123: Establece la obligación del Estado de "desarrollar una educación intercultural bilingüe que atienda sus particularidades socioculturales".

Estos artículos constitucionales establecen el marco jurídico fundamental que legitima y obliga al Estado venezolano a diseñar, implementar y financiar sistemas educativos que respeten la educación propia e intercultural bilingüe de los pueblos indígenas, constituyendo el fundamento normativo básico para el presente trabajo de investigación. Como analiza el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017), esta triada constitucional permite "abrir espacios de encuentro, de aprendizaje mutuo y de permanente discusión, desde el respeto, el reconocimiento de la diversidad y las diferencias, que permitan la construcción colectiva de propuestas dentro de los planes establecidos para la formación y el desarrollo de un proceso pedagógico que responda a la particularidad de estas comunidades.", (p. 26).

EIB en leyes vigentes a partir de la CRBV (1999)

El desarrollo legislativo posterior a la CRBV configura un entramado normativo robusto que reconoce la EIB como derecho fundamental de los pueblos indígenas y como modalidad específica del sistema educativo nacional. La Ley Orgánica de Educación (2009), la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005) y la Reforma Parcial de la Ley de Idiomas Indígenas (2021) despliegan, de manera complementaria, los mandatos constitucionales relativos a educación propia, régimen de EIB y derechos lingüísticos, y constituyen el núcleo jurídico sobre el que se apoya la propuesta de un modelo pedagógico intercultural bilingüe para las lenguas indígenas venezolanas. A continuación, se detallan y analizan los mencionados instrumentos legales.

Ley Orgánica de Educación (2009)

Esta ley orgánica desarrolla los principios constitucionales y regula de manera específica la educación de los pueblos indígenas. Así se tiene que el Art. 27 establece la EIB como modalidad del sistema educativo; por su lado, el Art. 51 establece que el Estado prestará atención especial a los pueblos indígenas, preservando sus valores socioculturales autóctonos y creando los servicios educativos necesarios; mientras que el Art. 53 ordena la implementación de regímenes administrativos especiales aplicables

en zonas indígenas, rurales y fronterizas. Además, la Ley profundiza en aspectos fundamentales como:

- La obligatoriedad de la educación intercultural bilingüe en zonas con población indígena.
- La participación activa de las comunidades indígenas en la definición curricular.
- La formación docente especializada en EIB.
- El uso de las lenguas indígenas como medios de instrucción.

De manera particular, vincula el uso de lenguas indígenas en los procesos educativos con la garantía de una educación pertinente culturalmente, lo cual se articula de forma directa con la propuesta de un diseño curricular progresivo para el desarrollo de competencias comunicativas en dichas lenguas desde Educación Primaria hasta Educación Secundaria.

Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005)

La Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas constituye el instrumento jurídico más específico y detallado en materia de derechos indígenas en Venezuela, al desarrollar de forma amplia los derechos educativos, culturales y lingüísticos reconocidos constitucionalmente. En su Título IV, De la Educación y la Cultura, el Capítulo I, De la Educación Propia y el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, consagra el derecho de los pueblos indígenas a una educación propia, entendida como un sistema educativo autodeterminado y autogestionado que responde a sus valores, cosmovisiones, estructuras de autoridad y formas de transmisión del conocimiento.

Esta ley declara obligatoria la educación intercultural bilingüe en los hábitats indígenas y establece la participación comunitaria decisoria en la definición de contenidos, metodologías y mecanismos de evaluación, superando una visión meramente consultiva. Detallando las normas particulares de interés, se tiene que estos artículos puntuales:

7. Art. 56: Reconoce el derecho a "educación propia basada en sus tradiciones culturales".

8. Art. 58: Establece la EIB como obligatoria en territorios indígenas.

9. Art. 62: Garantiza "la formación de docentes indígenas especializados".

Como sintetiza el Instituto Nacional de Idiomas Indígenas (2021), este marco legal "exige un modelo pedagógico que combine la enseñanza idiomática con la transmisión de conocimientos culturales" (p. 8).

Ley Reforma Parcial de la Ley de los Idiomas Indígenas (2021)

La reforma parcial de la Ley de Idiomas Indígenas (2021) refuerza de manera explícita el papel de la educación como mecanismo central para el uso, revitalización y transmisión de los idiomas indígenas, y articula este papel alrededor del Instituto Nacional de Idiomas Indígenas y de la obligación estatal de garantizar la enseñanza obligatoria en dichos idiomas. Así tenemos estas diferentes categorías que abarcan esta ley en función de la relación del papel de la Educación, especialmente EIB, en la cumplir con el objetivo central de dicha ley venezolana.

A. Objeto de la ley y centralidad de la educación

El Art. 1 de la reforma mantiene y precisa que la ley tiene por objeto regular, promover y fortalecer el uso, revitalización, preservación, defensa y fomento de los idiomas indígenas, con base en el derecho originario de los pueblos y comunidades indígenas a emplear sus idiomas como medios de comunicación y expresión cultural. Aunque formulado en términos generales, este objeto se operacionaliza sobre todo a través de acciones en el campo educativo: enseñanza escolar, formación de hablantes, elaboración de materiales didácticos y creación de espacios institucionales para el aprendizaje y uso de los idiomas.

B. Ámbito educativo

10. Art. 7. Establece que el Estado garantizará los medios y recursos necesarios para la revitalización y promoción de los idiomas indígenas y dispone que el uso de estos idiomas es obligatorio en el ámbito educativo (así como en ámbitos laborales e institucionales). Esto destaca la incorporación de las lenguas originarias como materia transversal en la educación de las comunidades indígenas.

11. Art. 27. Asigna al órgano rector en materia de educación la competencia para el diseño y planificación de las políticas públicas sobre idiomas indígenas. De este modo, sitúa al MPPE como responsable de coordinar las acciones educativas relacionadas con las lenguas indígenas.

C. Enseñanza de idiomas indígenas

12. Art. 31. Declara obligatoria la enseñanza de los idiomas indígenas, de forma oral y escrita, en todos los centros educativos (públicos y privados) ubicados en hábitats

indígenas. Así se garantiza que los niños indígenas reciban instrucción en su lengua materna en la educación formal.

13. Art. 32. Señala que el Estado, la sociedad y la familia indígena son corresponsables en la socialización y enseñanza de los idiomas originarios a los niños indígenas. Este artículo resalta la participación activa de la comunidad indígena en el proceso educativo lingüístico.

14. Art. 33. Ordena reconocer e incentivar a las personas dedicadas al rescate, enseñanza, promoción y difusión de los idiomas indígenas. De esta forma, la ley contempla estímulos para docentes y promotores lingüísticos como parte del sistema educativo y cultural.

15. Art. 34. Exige al órgano de educación la creación de cátedras, seminarios y especializaciones para difundir los idiomas indígenas en el sistema educativo nacional. Con ello se refuerza la formación académica superior y continua en favor de la enseñanza de las lenguas originarias.

16. Art. 35. Prevé mecanismos educativos para la enseñanza de los idiomas indígenas, incluyendo la formación de docentes (indígenas y no indígenas), la elaboración y aprobación de alfabetos y gramáticas, así como la publicación de materiales educativos y culturales necesarios para la enseñanza. Este artículo vincula explícitamente la capacitación docente y la producción de recursos didácticos con el proceso educativo indígena.

17. Art. 36. Establece que los idiomas indígenas en peligro de extinción deben recibir atención prioritaria en la planificación lingüística y en la educación intercultural bilingüe, promoviendo la investigación y publicación de textos en esas lenguas. Así se integra la supervivencia lingüística al ámbito educativo como prioridad estatal.

18. Art.37. La ley reconoce espacios fuera del aula formal para la enseñanza de las lenguas indígenas. Los nichos etnolingüísticos son “espacios de formación integral fuera del ámbito escolar” donde transmisores tradicionales (sabios, ancianos) enseñan el idioma y la cultura a los niños con métodos propios.

D. Formación docente

19. Art. 12. Enumera las competencias del Instituto Nacional de Idiomas Indígenas, entre las que figura elaborar programas para formar y capacitar permanentemente a docentes bilingües de todos los niveles del sistema educativo nacional. Con esto la ley reconoce la importancia de profesionalizar y certificar a los maestros de la educación intercultural bilingüe.

E. Recursos didácticos

20. Art. 9. Crea el Instituto Nacional de Idiomas Indígenas como entidad descentralizada, académico-científica, adscrita al órgano rector en materia de educación. Esto integra formalmente el instituto a la estructura educativa estatal. A través de esta estructura, la ley articula la acción del Estado en materia lingüística con el sistema educativo. El INIDI tiene competencias específicas relacionadas con la Educación: debe asesorar al MPPE en el diseño de políticas lingüísticas y en el desarrollo de proyectos educativos adaptados a cada pueblo indígena.

21. Art. 10. Define el objeto del Instituto (protección, estudio, investigación y difusión de los idiomas indígenas) en coordinación con los pueblos originarios . Aunque no menciona la palabra “educación”, implica la elaboración de políticas y proyectos educativos lingüísticos con enfoque intercultural.

22. Art. 12 encarga al INIDI tareas que inciden directamente en la enseñanza: elaborar alfabetos, gramáticas y materiales para el aprendizaje de las lenguas indígenas ; crear nichos etnolingüísticos (espacios de enseñanza comunitaria) en coordinación con entes educativos ; y diseñar programas de formación continua para profesores bilingües de todos los niveles, “especialmente a los de educación intercultural bilingüe”.

23. Art. 28. Reconoce el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a participar en el diseño, planificación y ejecución de las políticas públicas sobre idiomas indígenas. Este artículo fortalece la gobernanza educativa intercultural, al incluir la participación indígena en los organismos estatales de educación y cultura.

F. Corresponsabilidad

24. Art. 32. Declara que los idiomas indígenas son patrimonio cultural de la Nación y dispone que el Estado, los pueblos, las comunidades y las familias indígenas son corresponsables en el uso, preservación, defensa, fomento y transmisión de esos idiomas. De este modo se establece legalmente la responsabilidad compartida (incluido el ámbito educativo) en la revitalización de las lenguas originarias. Se busca así asentar bien las bases del idioma materno en la voz, lectura y escritura de las y los alumnos.

25. Art. 34 obliga al ministerio de educación a crear cátedras, seminarios y especializaciones que difundan los idiomas indígenas en todo el sistema educativo nacional.

26. Art. 35, por su parte, dispone que el Estado debe establecer los “mecanismos apropiados para la enseñanza de los idiomas indígenas”, incluyendo la formación de

docentes (indígenas y no indígenas) y la elaboración/aprobación de materiales pedagógicos interculturales.

Del conjunto articulado de instrumentos internacionales y nacionales se derivan varios principios coherentes que sustentan la propuesta de configuración epistémica de contenidos didácticos para la enseñanza idiomática de lenguas indígenas venezolanas. En consecuencia, la propuesta de un modelo pedagógico fundamentado epistemológicamente para la enseñanza idiomática de lenguas indígenas venezolanas no solo encuentra sustento teórico y cultural, sino también respaldo jurídico explícito. El marco legal analizado configura un mandato normativo claro: garantizar una educación intercultural bilingüe que asegure el desarrollo integral de competencias comunicativas en lengua indígena, desde Educación Primaria hasta Educación Secundaria, en coherencia con la identidad y la autodeterminación de los pueblos originarios.

Del análisis articulado de estas leyes se desprende que el ordenamiento jurídico venezolano vigente no solo admite, sino que exige la implementación de una EIB obligatoria en los territorios indígenas, con participación decisoria de los pueblos originarios, centralidad de sus idiomas y cosmovisiones, y formación especializada de docentes indígenas y no indígenas. Este marco legal transforma la EIB en un mandato estatal de carácter vinculante y en un espacio privilegiado para la configuración epistémica de contenidos didácticos que garanticen la continuidad y revitalización de las lenguas indígenas desde la educación primaria hasta la educación secundaria, en coherencia con la autonomía y la dignidad de los pueblos indígenas de Venezuela.

CONSIDERACIONES FINALES

Las consideraciones finales de esta investigación se pueden subrayar, de manera sintética y argumentada, tres ejes: la reconstrucción histórica de la educación dirigida a los pueblos indígenas, el giro normativo que introduce la EIB como derecho fundamental y las implicaciones epistemológicas y pedagógicas de ese giro para la configuración de contenidos y prácticas educativas.

En primer lugar, el análisis hermenéutico del corpus legal evidencia que la actual consagración de la EIB en Venezuela se inscribe en una genealogía larga y conflictiva, marcada por continuidades y rupturas. Desde la Colonia hasta bien entrado el siglo XX, tanto la legislación como las prácticas educativas estuvieron dominadas por un paradigma de evangelización, castellanización y reducción, orientado a la asimilación cultural de los pueblos indígenas y a la subordinación de sus saberes a proyectos imperiales o republicanos de homogeneización nacional.

Sólo de manera muy incipiente y fragmentaria aparecen referencias a la “ilustración” o “incorporación” de los indígenas, sin reconocimiento de sus lenguas y

epistemes como soportes legítimos de un derecho educativo propio. En ese contexto, la EIB no existía ni siquiera como horizonte conceptual; la escuela operó, fundamentalmente, como instrumento de colonialidad lingüística y simbólica.

En segundo lugar, la lectura diacrónica de las constituciones venezolanas muestra una trayectoria que va desde la tutela integracionista (1811-1961), con referencias dispersas a “indios”, “tribus no civilizadas”, “indígenas no reducidos” y “régimen de excepción”, hasta una ruptura paradigmática con la Constitución de 1999, que reconoce expresamente el derecho de los pueblos indígenas a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe. Esta ruptura no borra las continuidades coloniales, pero sí desplaza el centro de gravedad del discurso jurídico: de concebir a los indígenas como objetos de civilización y control territorial, se pasa a reconocerlos como sujetos colectivos de derechos, portadores de lenguas, culturas y sistemas educativos propios. La EIB deja de ser una opción política o técnica para convertirse en un mandato constitucional, articulado con la identidad étnica, lingüística y cultural y con la autodeterminación de los pueblos originarios.

En tercer lugar, el examen del desarrollo legislativo posterior a la CRBV confirma y profundiza ese giro: la Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas y la reforma de la Ley de Idiomas Indígenas configuran un entramado normativo que define a la EIB como modalidad específica del sistema educativo nacional, hace obligatoria su implementación en los hábitats indígenas y vincula de manera inseparable educación propia, uso de lenguas originarias, formación docente especializada, participación comunitaria decisoria y creación de espacios educativos intra y extraescolares. En esta arquitectura jurídica la EIB no se reduce a enseñar “dos lenguas”, sino que se presenta como un campo de encuentro de epistemologías, donde la transmisión de conocimientos ancestrales y la formación en competencias comunicativas en lengua indígena constituyen el núcleo de una política de revitalización lingüística y cultural. El marco legal, por tanto, legitima y exige la configuración epistémica de contenidos didácticos orientados a fortalecer las lenguas indígenas desde la educación primaria hasta la secundaria, y a articular los nichos etnolingüísticos comunitarios con la escolarización formal.

En cuarto lugar, desde el enfoque hermenéutico-interpretativista que sustenta la investigación, estas transformaciones no se leen sólo como cambios normativos, sino como reconfiguraciones de sentido en torno a la relación Estado–pueblos indígenas. El

tránsito de un discurso de “civilización” y “reducción” hacia uno de educación propia e interculturalidad bilingüe revela la disputa entre diferentes concepciones de ciudadanía, nación y diversidad cultural. En esa disputa persisten tensiones: la coexistencia de un aparato legal avanzado con prácticas escolares que a menudo reproducen monoculturalismo, racismo y castellanización; la dificultad para materializar la participación efectiva de los pueblos indígenas en la definición curricular; y los límites estructurales para garantizar recursos, formación docente y materiales en todas las lenguas. La investigación, al concentrarse en el plano jurídico, muestra la potencia del marco legal pero también invita a problematizar su implementación real.

Las consideraciones derivadas de este trabajo abren dos líneas de proyección. Por un lado, en el plano teórico-epistemológico, la EIB en Venezuela debe entenderse como un campo en construcción, donde el reconocimiento normativo de la educación propia y del bilingüismo intercultural puede convertirse en palanca para una descolonización del saber y del poder en la escuela, a condición de que los pueblos indígenas -entre ellos el pueblo pemón y las comunidades de la antigua provincia de Guayana- sean protagonistas en la producción de currículos, en la definición de criterios de evaluación y en la formación de docentes. Por otro lado, en el plano práctico-pedagógico, el mandato jurídico vigente autoriza y obliga a desarrollar modelos didácticos que tomen las lenguas indígenas como eje de la experiencia escolar, articulando los nichos etnolingüísticos comunitarios con el sistema educativo formal y atendiendo de manera prioritaria a las lenguas en peligro de desaparición. La EIB, en este horizonte, se perfila no sólo como un derecho educativo de los pueblos originarios, sino como una oportunidad para redefinir el proyecto educativo nacional desde la pluriculturalidad y la plurilingüidad que constituyen históricamente a Venezuela.

En conclusión, este estudio demuestra que Venezuela cuenta con un marco legal exhaustivo que respalda la EIB, construyendo un puente entre los derechos reconocidos internacionalmente y los contenidos nacionales. El entramado constitucional y legal actual no deja lugar a dudas sobre la legitimidad y obligatoriedad de la educación intercultural bilingüe. De este modo, la educación indígena en Venezuela ha pasado de un modelo asistencialista a uno de empoderamiento cultural, dando sustento a la propuesta pedagógica de enseñar las lenguas indígenas con bases epistemológicas propias. Este mandato jurídico exige ahora su despliegue efectivo en las escuelas; la tarea de la política pública es, por tanto, traducir estas normas en prácticas educativas concretas que honren la diversidad lingüística y cultural, cumpliendo así con el espíritu transformador que guía la EIB en el país.

Finalmente, se recomienda precisar, desde una perspectiva etimológica y metodológica, que la EIB no se limita al aprendizaje de dos lenguas, sino que constituye un proceso integral de formación sustentado en el reconocimiento recíproco de culturas, saberes y cosmovisiones. En este marco, el término “bilingüe” alude tanto al uso pedagógico de lenguas distintas como a la preservación y revitalización de los idiomas originarios, mientras que “intercultural” remite al diálogo horizontal entre pueblos y sistemas de conocimiento. Metodológicamente, la EIB debe analizarse como una categoría multidimensional que articula aspectos lingüísticos, culturales, pedagógicos y jurídico-políticos, por lo que su estudio exige una lectura histórica y hermenéutica capaz de mostrar sus continuidades, rupturas y tensiones entre los modelos asimilacionistas del pasado y su actual configuración como derecho educativo de los pueblos indígenas.

En última instancia, la implementación de la EIB en Venezuela será descolonizadora en la medida en que los pueblos indígenas -pemón, wayuu, barí, yekuana, entre otros- asuman el protagonismo en cada una de estas decisiones metodológicas, y el Estado actúe como garante de recursos, formador de docentes y facilitador de procesos, no como director unidireccional de políticas homogeneizadoras.

REFERENCIAS

- Antileo, E. y Hecht, A. (Comp.). (2016). *Educación intercultural bilingüe en América Latina y El Caribe: Balances, desafíos y perspectivas*. Fundación Equitas. <https://es.scribd.com/document/82954012/Educacion-Intercultural-Bilingue-en-America-Latina-y-el-Caribe-balances-desafios-y-perspectivas>
- Apolo, D., Flores, G., Pauta, P. y Mansutti, A. (2022). *Revista Izquierdas*, 51 (Movimientos sociales, activismos y resistencias desde la escuela), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361353>
- Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13 (Monográfico: Educación Intercultural Bilingüe), 13-33. https://www.researchgate.net/publication/28075983_La_nueva_educacion_indigena_en_Iberoamerica
- Bolívar, A. (2007). Los primeros problemas del analista: ¿Qué teorías? ¿Qué métodos? ¿Por dónde empezar? En A. Bolívar (Comp.). *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?* Los libros de El Nacional.
- Buendía, L., Colas, M. y Fuensanta, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Ciervide, R. (1997-98). Enseñanza del español en la América colonial: Venezuela en el siglo XVII. *AUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, 475-502. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_27.pdf
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999), del 15 de diciembre de 1999. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 36.860, Extraordinaria, 30 de diciembre de 1999.
- Da Silva Bernabel, S. (2017). Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿interculturalidad funcional o crítica? *EDUCERE*, 22 (71), 25-36.
- Denzin, N. (1989). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Fernández-Heres, R. (1998). La enseñanza de la lengua castellana y situación de las lenguas indígenas en el período hispano. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia de Venezuela*, 81(323), 147-166.
- Haro-Cuesta, J. (2002). *Ilustrados, misioneros, poblamiento y educación en las comarcas del Alto Orinoco y Río Negro de Venezuela (1750-1861)*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). <https://aplicaciones.ciencia.gob.es/teseo/#/tesis/O88474/detalle>
- Haro-Cuesta, J. (2017). *La Educación de los pueblos indígenas en la Provincia de Guayana entre 1830 y 1847*. (Trabajo de titulación, UCV). https://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/10872/15317/1/Libro_educaciondelospueblosindigenas_1841_haro.pdf
- Hernández, R. y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixtas*. Disponible: [biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales de consulta/Drogas de Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](https://biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf)
- Leyes de Burgos: Ordenanzas Reales para el Buen Regimiento y Tratamiento de los Indios. (1512). <https://www.uv.es/correa/troncal/resources/leyesburgos1512.pdf>
- Ley Reforma Parcial de la Ley de los Idiomas Indígenas. (2021), del 12 de septiembre de 2021. Gaceta Oficial Extraordinario N° 6.642, 13 de septiembre de 2021.
- Ley Orgánica de Educación. (2009), del 15 de agosto de 2009. Gaceta Oficial Extraordinario N° 5.929, 15 de agosto de 2009.
- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas. (2005), del 08 de diciembre de 2005. Gaceta Oficial N° 38.344, 27 de diciembre de 2005.

- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, (2015), del 08 de junio de 2015. Gaceta Oficial N° 6.185 Extraordinario, 08 de junio de 2015.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- López, L. (2006). Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *AULA Intercultural*.
<https://aulaintercultural.org/2006/03/04/desde-arriba-y-desde-abajo-visiones-contrapuestas-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina/>
- López, L. (2009). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Tendencias, prácticas y transferencias de políticas*. UNESCO. DOI:
<https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20.
- Mendoza, Y. (2019). Fenomenología y hermenéutica: perspectivas epistemológicas para la producción interpretativa-comprensiva de conocimiento gerencia. *Sapientia Organizacional*, 6(12), 76-107.
<https://www.redalyc.org/journal/5530/553066097006/html/>
- Ministerio de Educación. (1979). Decreto No. 283. Gaceta Oficial de la República de Venezuela No. 31.825, de fecha 20 de septiembre de 1979.
- Mosonyi, E. (2004). Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. *Boletín de Lingüística*, 21, 116-125.
- Mueses-Delgado, C. A. (2016). *Indios en leyes: La configuración de un legado colonial (Siglos XVI y XVII)*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín).
https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/37/1/TMAG_IDAES_2016_MDCA.pdf
- Padrón-Guillén, J. (1998). *Revista Educación y Ciencias Humanas*. 9(17), 33-42.
https://www.researchgate.net/publication/277249442_LA_ESTRUCTURA_DE_LOS_PROCESOS_DE_INVESTIGACION
- Padrón-Guillén, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*, 28, 1-28.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102801>
- Padrón-Guillén, J. (2013). *Epistemología evolucionista: Una visión integral*. Grin Verlag.
- Padrón-Guillén, J. (2015). *Epistemología. Temas de Seminario*. Línea de Enseñanza/Aprendizaje de la Investigación. Edición de CD ROM.
- Pérez-Álvarez, C., y Resplandor-Barreto, G. (2025). Concepción de la educación intercultural bilingüe en pueblos indígenas de la región Guayana. *SEVEN. Publicaes Académicas*.
<https://sevenpubl.com.br/editora/article/view/7135/12787>
- Recopilación de Leyes de los Reinos de las Indias. (1680).
https://www.boe.es/biblioteca_juridica/publicacion.php?id=PUB-LH-1998-62
- República de Venezuela. (1851). *Cuerpo de Leyes de Venezuela. Tomo Primero, que Comprende Todos los Actos Legislativos Expedidos desde 1830 hasta 1850, numerados de 1 a 767 para su más fácil cita y referencia: Todos los Tratados Públicos con las Naciones Extrajeras*. Caracas: Imprenta de Valentín Espinal.
[https://www.google.co.ve/books/edition/Cuerpo_de_leyes_de_Venezuela/9CE3A-AAAIAAJ?hl=es&gbpv=1&dq=Rep%C3%BAblica+de+Venezuela.++\(1851\).+Cuerpo+de+Leyes+de+Venezuela.+Tomo+I.&pg=PA527&printsec=frontcover](https://www.google.co.ve/books/edition/Cuerpo_de_leyes_de_Venezuela/9CE3A-AAAIAAJ?hl=es&gbpv=1&dq=Rep%C3%BAblica+de+Venezuela.++(1851).+Cuerpo+de+Leyes+de+Venezuela.+Tomo+I.&pg=PA527&printsec=frontcover)
- Revista General de Legislación y Jurisprudencia. (1881). *Disertaciones que el Asistente Real, D. Antonio Joaquín de Rivadeneira, Oidor de Méjico escribió sobre los*

puntos que se le consultaron por el cuarto Concilio Mejicano. Imprenta de la Revista de Legislación. https://books.google.co.ve/books?id=mOMCAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q=destruir&f=false

- Sánchez, D. (2017). La población y el territorio del Orinoco entre los siglos XVII-XVIII vistos a través de los misioneros jesuitas. *Revista Mañongo*, 44(23), 165-186. https://www.academia.edu/42218630/LA_POBLACION_Y_EL_TERRITORIO_DEL_ORINOCO_ENTRE_LOS_SIGLOS_XVII_XVIII_VISTOS_A_TRAVES_DE_LOS_MISIONEROS_JESUITAS
- Tanck de Estrada, D. (2018). *Castellanización y las escuelas de lengua castellana durante el siglo XVIII*. <https://www.elem.mx/estgrp/datos/292#:~:text=mismos%20dominios%2C%20por%20ser%20propio,17>
- Vera, J. (s.a.). *La verdad detrás de la conversión de los indígenas al cristianismo*. <https://derecho.gea.lat/la-verdad-detras-de-la-conversion-de-los-indigenas-al-cristianismo/>
- Wikipedia. (2026). *Prohibiciones en el Virreinato de Nueva España*. https://es.wikipedia.org/wiki/Prohibiciones_en_el_Virreinato_de_Nueva_Espana%3%B1a

Sobre el autor

Wilmer Bolívar-Martínez: Profesor en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe y magíster en Educación Intercultural por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín”. Director de la Unidad Educativa Nacional “Antonio Sifontes Calcaño” y profesor auxiliar de la UPEL-El Mácaro “Luis Fermín”.