

José Alecio Lara Lara



PEDAGOGÍA INDÍGENA

UN MODELO INTEGRADOR



PUBLICACIÓN FINANCIADA Y EDITADA POR:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES



PUBLICACIÓN FINANCIADA Y EDITADA POR:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES

PEDAGOGÍA INDÍGENA

UN MODELO INTEGRADOR

José Alecio Lara Lara

2024



**PUBLICACIÓN FINANCIADA Y EDITADA POR:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES**

Barquisimeto, Estado Lara, Venezuela
Primera Edición digitalizada
DEPOSITO LEGAL No.: LA2024000308
ISBN: 978-980-7464-50-5
DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0030>
©Unidad de Publicaciones UPEL; IPB
© FEDUPEL, Fondo Editorial UPEL
Barquisimeto, 2024
© José Alecio Lara Lara
Autor

ISBN: 978-980-7464-50-5



Unidad de Publicaciones
e-mail: publicacionesupelipb@gmail.com
+582512544186/2516298
+4245548801

CRÉDITOS

Edición General: Dra. Elba Avila: jefa de la Unidad de Publicaciones de la UPEL IPB
Diseño y Diagramación: Pro. Benito Loaiza UPEL IPB, Venezuela
Apoyo Técnico: Lic. Alejandro Vásquez, UPEL, Venezuela

El contenido del presente libro ha sido arbitrado por un comité científico nacional e internacional mediante el método doble ciego y apoyado en un riguroso instrumento de revisión formativa.

<https://publicacionesipb.investigacion-upelipb.com/index.php/libros/formatos-de-arbitraje>

Para referenciamiento de los colaboradores:

Apellido, Inicial del Nombre; (2024). Pedagogía Indígena: Un modelo integrador UPEL IPB. <http://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0030>





AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

(UPEL)

Rector

Dr. Raúl López Sayago

Vicerrectorado de Docencia

Dra. Doris Pérez Barrientos

Vicerrectorado de Investigación y Postgrado

Dra. Moraima Estévez

Vicerrectora de Extensión

Dra. María Teresa Centeno

Secretaría

Dra. Nilva Liuval de Tovar

Directora de Publicaciones

Dra. María Eugenia Carrillo

AUTORIDADES DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO (IPB)

Director Decano

Dr. Nelson Silva

Subdirectora de Docencia (E)

Dra. María Elena Méndez

Subdirectora de Investigación y Postgrado

Dra. Mercedes Moraima Campos

Subdirector de Extensión

Dr. Oscar Chapman

Secretaría (E)

Dra. Norelvis Saturnini

Jefa de la Unidad de Publicaciones

Dra. Elba Ávila



Agradecimientos

A mi Dios Jehová, por su amor y misericordia en mis proyectos y vida. A Él sea la Gloria.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y al Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín, por ser la primera Universidad y el primer instituto que crea y desarrolla el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela.

Al Instituto Pedagógico de Barquisimeto, a su Director-decano Dr. Nelson Silva y a la Jefe de la Unidad de Publicaciones Dra. Elba Ávila, por su dedicación en gestionar y materializar este proyecto, por el diseño y la publicación del libro “Pedagogía Indígena: un modelo integrador”

A los Dres. Marcela Magro, María Isabel Ramírez y Horacio Biord, aliados a la causa indígena, maestros y mentores, quienes indujeron en mi la importancia de escribir y elevar mi voz sobre la importancia de sistematizar y mostrar al mundo los procesos de enseñar y aprender de los pueblos indígenas.

A los abuelos y líderes indígenas quienes esperan sean reivindicados sus anhelos de que sus voces sean escuchadas y mostradas al mundo, entre ellos: Avelina Lara, María Cristina Lara, Nilsa Leal, Benigno Jaro, Florencio López, Josefina Arana, Florentino Jaro, Néstor Pónare, Manuel Cachero, Elisa Padrón.

A mi siempre recordada Elsa, por su paciencia e incentivo en la materialización de este proyecto de vida.

A mis hijos Christians, Jessica, Aldrin, Arlex, José y Diosmar, motores fundamentales de inspiración y lucha por un mundo mejor.



A las Dras. Inírida Contreras, Lourdes Díaz y Ana Bolívar, quienes tejieron entre la urdimbre y trama las ideas de la pedagogía indígena uniendo los hilos con el cuidado lingüístico que merece las teorías de los procesos de enseñar y aprender. Gracias por la oportuna y realistas observaciones en este trabajo.

A mis compañeros de trabajo, Ginette Serrano, Dilcia D’Rosa, Leyna Tovar, Celia Cruz, Petra Pérez, Eleazar Silva, Alis García, Yannil Riobueno, Nieves Azuaje, Desiree Padrón, Martín Herrera, Gabriel Oliveros por transitar y sembrar surcos de esperanzas en la educación de las poblaciones indígenas venezolana.

Al prof. José Santaella, por el acompañamiento y estímulo, por el diseño inicial del libro.

Mi eterno agradecimiento a todos.





Dedicatoria

A los Pueblos indígenas de Venezuela y en especial los Jivi, Huottojja y Baniva del estado Amazonas.

A los abuelos y líderes indígenas, cargados de sabiduría ancestral y sueños, quienes luchan por el reconocimiento de sus derechos e identidad y que su voz sea escuchada y sea conocida su cosmovisión por sus pares del mundo.

A mis estudiantes de Pregrado y postgrado del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín.

A la Educación intercultural como proyecto de vida social.



LISTA DE CONTENIDOS

PRÓLOGO	8
PRESENTACIÓN	12
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I	25
LA COSMOVISIÓN Y LA COSMOGONÍA DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS INDÍGENAS	
1.1. La Educación Propia de los contextos indígenas: fundamentos para su caracterización	26
1.1.1. La educación propia en contextos indígenas: relaciones entre educación y vida	29
1.1.2. Naturaleza de la educación propia en contextos indígenas	36
1.2. La Educación Indígena y su esfuerzo por prevalecer en la educación nacional	41
1.2.1. Educación en pueblos indígenas del Amazonas venezolano: ejemplos y logros	44
1.2.2. Pautas de crianza en los pueblos indígenas de Venezuela: fundamento generacional de la Educación Indígena	49
1.3. Los soportes éticos de la Educación Indígena	51
1.3.1. Valores educativos indígenas	52
1.3.2. Cosmovisión y cosmogonía: dos conceptos fundamentales para entender la Educación Indígena	55
1.3.3. La escuela en la Educación Indígena: la fusión de las cosmovisiones indígenas y occidental	57
CAPÍTULO II	63
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: UN ESPACIO PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS INDÍGENAS	
2.1. La Educación Bilingüe: propósitos para las comunidades indígenas	64
2.1.1. La educación bilingüe en el mundo	64
2.1.2. La educación bilingüe en Latinoamérica	67



2.1.2.1. Primera etapa: bilingüismo de transición	69
2.1.2.2. Segunda etapa: derivación hacia el bilingüismo de mantenimiento	73
2.1.2.3. Tercera etapa: variantes del bilingüismo de mantenimiento	77
2.2. Breve historia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela	79
2.2.1. La Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela	79
2.2.2. Antecedentes fundacionales y legales de la EIB: de régimen a modalidad educativa	84
2.3. Consideraciones académicas de la EIB: el camino hacia la actualización de la Educación Indígena	99
2.3.1. Aprendizaje Significativo	102
2.3.2. Socioconstructivismo	103
2.3.3. Pedagogía Narrativa	104
2.4. Concepción del docente de EIB desde la perspectiva de la Educación Indígena	107
CAPÍTULO III. PEDAGOGÍA INDÍGENA: MODELO EDUCATIVO INTEGRADOR, INCLUSIVO Y PROPICIADOR DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA	111
3.1. La educación formal en los pueblos indígenas: dilemas entre el decir y el hacer	112
3.2. En búsqueda de un modelo de Pedagogía Indígena	125
3.3. El arte de enseñar y aprender desde la esencia de la vida	137
3.4. De cómo los pueblos Jivi, Huottöja y Baniva construyen una Educación Propia	146
3.4.1. Escenarios y procesos de enseñar y aprender	146
3.4.1.1. Escenarios naturales	149
3.4.1.2. Escenarios humanizados	151
3.4.1.3. Escenarios de prácticas sociales	158
3.4.2. Principios rectores de la Educación Propia de los pueblos indígenas	168
3.4.3. Características de la Educación Propia de los pueblos estudiados	171
3.4.4. Perfil del enseñante en el contexto de la Educación Indígena	183
3.4.5. Etapas cronológicas del aprendizaje	188





3.4.6. Métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje en los contextos propios	191
3.4.7. La educación indígena a la luz de las teorías de aprendizaje	194
3.4.8. Pedagogía Indígena: Un modelo pedagógico tejido en los pueblos indígenas	196
A MODO DE CIERRE	201

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Escenarios e enseñanza y aprendizaje	165
Tabla 2. Principios rectores e la educación propia de los pueblos indígenas	169
Tabla 3. Etapas cronológicas y educación	191
Tabla 4. Relación entre la educación propia y las teorías de aprendizaje	194

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Características de la educación propia de los pueblos Jivi, Baniva y Huottöja	33
Gráfico 2. Perfil de los enseñantes de los pueblos Jivi, Baniva y Huottöja	187
Gráfico 3. Modelo de Pedagogía indígena	200





PRÓLOGO

Educación con identidad amazonense

En septiembre de 1979, mediante el decreto 283 del presidente Luis Herrera Campins, se instituyó en Venezuela la educación intercultural bilingüe como un régimen educativo específico para las comunidades indígenas del país. Desde sus inicios, los criterios fundamentales de este régimen han sido garantizar una educación diferenciada a los pueblos indígenas, que valore sus acervos culturales y propicie de manera armónica la integración de conocimientos, saberes y haceres de las culturas indígenas con los propios de la sociedad envolvente y las tradiciones occidentales, todo ello mediante una perspectiva intercultural. También se busca promover y ampliar el uso, así como conservar y proteger los idiomas indígenas.

La implementación del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe ni fue ni ha sido fácil, pues se trata de un proyecto con diversas facetas y perspectivas que requieren de una serie de condiciones que, en la Venezuela de finales de la década de 1970 y principios de la siguiente, aún no se habían consolidado del todo. Una de ellas es, precisamente, la activa participación de actores indígenas, no solo docentes, en todas las fases y etapas de la ejecución de la educación intercultural bilingüe.

Han transcurrido más de cuatro décadas desde entonces y ha habido cambios en esas condiciones. Por ejemplo, la educación intercultural bilingüe incluso ha alcanzado rango constitucional. Un mayor número de docentes indígenas, en gran parte con formación





universitaria de pre y postgrado, está involucrado en la educación intercultural bilingüe. Se ha ampliado la cobertura y se ha mejorado la calidad de la educación para indígenas.

Sin embargo, la adecuada aplicación del régimen de educación intercultural bilingüe continúa siendo un gran reto pedagógico, estratégico-administrativo y, muy especialmente, teleológico. Reflexionar sobre el sentido, utilidad y consecuencias de la educación para indígenas trasciende la sola mirada escolar y sitúa el debate en el campo de los proyectos históricos de los pueblos indígenas y de Venezuela como país multiétnico, pluricultural y multilingüe.

Así, pues, conceptos como “educación para indígenas” y “educación propia” no implican solo diferencias terminológicas, sino que involucran posiciones teóricas y concepciones sobre la educación y las dinámicas socioculturales. La educación propia puede insertarse en la educación formal, o combinarse con sus métodos, con el objetivo de propiciar la prosecución de estudios y la inserción de los estudiantes en niveles superiores.

El profesor José Lara, nativo de San Pedro del Orinoco (estado Amazonas), ha logrado una esmerada y continua formación. Ha obtenido los títulos de Profesor de Educación Integral, mención: Lengua (1993), Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación (1995), Magister en Supervisión y Gerencia Educativa (1997), Doctor en Ciencias de la Educación (2008) y Especialista en Materiales Educativos Impresos (2012). El libro del doctor José Lara, sin duda, testimonia la relevancia de los aportes de los pensadores indígenas al debate teórico,





la planificación y concreción de una educación para indígenas de calidad y con pertinencia.

Esta obra trata de conjugar criterios fundamentales para la formulación de una pedagogía indígena, uno de los puntos más relevantes en la planificación de una educación para indígenas, con conocimientos y aspectos etnográficos de algunos pueblos indígenas del estado Amazonas de Venezuela. Precisamente, un aporte especial de este libro del doctor Lara es la presentación de modelos pedagógicos de pueblos indígenas amazonenses. Con frecuencia, dichos modelos pasan desapercibidos o están sometidos a una gran invisibilidad social en la medida en que las ideologías dominantes asumen a priori que los indígenas carecen de una educación propia. Como reflejo de ello, la planificación educativa parte del supuesto que la educación formal es y debe ser solo de inspiración occidental.

El doctor Lara ha acumulado una larga experiencia docente y una exitosa carrera en el campo de la educación universitaria y la formación de formadores hasta ocupar el prestigioso cargo de Director-Decano del Instituto Pedagógico Rural de El Mácaro Luis Fermín de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Su libro nos ofrece valiosas reflexiones desde su doble perspectiva de académico especializado en educación y pedagogía y de indígena, entiéndase de alguien que ha experimentado personalmente la difícil tarea de equilibrar su origen étnico y su patrimonio cultural ancestral con la educación formal, su orientación axiológica y sus parámetros.

Conciliar las exigencias de la educación formal con los contenidos, recursos pedagógicos y lingüísticos de los pueblos indígenas constituye





una tarea llena de complejidades. No se trata de un tema fácil y menos aún de aplicación inmediata o mecánica de metodologías educativas, sino un reto constante de innovación para ofrecer educación de calidad, pertinente y capaz de garantizar a los beneficiarios la nada fácil tarea de mantener un orgullo étnico, una identidad cultural y un apego a los recursos culturales propios, entre ellos los lingüísticos, a la vez que como estudiante avanza en los distintos niveles de la educación formal. Dicho en otras palabras, la educación para indígenas no debe ser, como en muchos casos lamentablemente ha sido, un mecanismo de transculturación y de imposición ideológica y simbólica, de cambio sociocultural y lingüístico, incluso bajo el rótulo de “educación intercultural (o) bilingüe”.

Las reflexiones de los propios docentes indígenas enriquecen de una manera extraordinaria los debates, aportan ideas y soluciones y apoyan el sueño, que no una mera utopía, de lograr una educación diferenciada para los pueblos indígenas dentro del sistema educativo formal. En este sentido, el libro del doctor José Lara constituye una pieza invaluable y una contribución de gran relevancia en el vasto campo de la planificación de la educación para indígenas en Venezuela.

Horacio Biord Castillo

Presidente

Academia Venezolana de la Lengua

San Antonio de Los Altos, octubre-noviembre, 2024





PRESENTACIÓN

El presente libro es el producto de una investigación amplia llevada a cabo por el Dr. José Alecio Lara, Director del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Este docente Jivi se ocupó de indagar sobre las formas propias de cómo estos pueblos han transmitido y perpetuado sus conocimientos ancestrales. Específicamente, aborda aspectos referidos a quién le corresponde el rol de enseñar, en qué espacios y qué responsabilidades sociales se asignan tácitamente según el género. Todo ello como una vía para instaurar lazos entre la educación propia y la educación nacional, de manera que se concilie lo explicitado en dos leyes fundamentales.

Por ejemplo, en la Ley Orgánica para la Protección del niño y adolescentes (1998), cuyo art. 36 sobre los derechos culturales de las minorías establece que “Todos los niños y adolescentes tienen derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o creencias y a emplear su propio idioma, especialmente aquéllos pertenecientes a minorías étnicas, religiosas, lingüísticas o indígenas.” Asimismo, en el art. 60, se señala que “El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes indígenas regímenes, planes y programas... acceso a los conocimientos generados por su propio grupo o cultura.” En consonancia con ello, la Ley Orgánica de Pueblos Indígenas (2005), en su art. 75, declara: “la educación propia de los pueblos y comunidades





indígenas está 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.”

Para el autor, esta investigación responde a un compromiso ético por su condición de padre y docente indígena preocupado por develar las estrategias propias para enseñar y aprender de tres pueblos amazoneses (Jivi, huottojä y Baniva), a fin de propiciar en los actores involucrados transformaciones sustantivas que favorezcan una educación apropiada.

En esta obra, el profesor Lara en el Capítulo I, La Cosmovisión y la Cosmogonía de la Educación en Contextos Indígenas, aborda los fundamentos de la educación indígena y su relevancia en un marco intercultural. Se definen conceptos clave como la cosmovisión y la cosmogonía, que son esenciales para entender la educación propia de los pueblos indígenas. Además, se discuten los valores y principios éticos que sustentan esta educación, tales como la identidad, la relación con la naturaleza, y el trabajo tanto individual como colectivo. También se resalta la importancia de la educación ancestral en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconocida por su contribución al conocimiento y la preservación cultural.

En el Capítulo II: La Educación Intercultural Bilingüe y su Relevancia, profundiza en el modelo de educación intercultural bilingüe (EIB) implementado por el gobierno, diferenciándolo de la educación indígena tradicional. Se plantea la necesidad de un enfoque educativo que contemple tanto las lenguas indígenas como el español, por su papel en la cohesión social y educativa en contextos multiculturales. Se analiza





cómo las prácticas pedagógicas pueden y deben adaptarse a las realidades culturales de cada pueblo, a fin de promover un aprendizaje que respete la diversidad cultural.

En el Capítulo III: Estrategias Pedagógicas en la Educación Indígena, se centra en los procesos de enseñar y aprender en los pueblos indígenas estudiados. Se describe la enseñanza como un proceso vivencial, que implica aprender haciendo y que se basa en conocimientos y experiencias acumuladas por generaciones. Se discute la importancia de los espacios de aprendizaje en la vida cotidiana, donde se fomenta el aprendizaje práctico en áreas como la pesca, caza y recolección. Este capítulo enfatiza la relación íntima que tienen los pueblos indígenas con su entorno natural y cómo esta relación se traduce en su método de enseñanza, que se caracteriza por ser colaborativa, lúdica y centrada en la experiencia del individuo, igualmente se describen las pautas de crianza de los pueblos indígenas amazonenses, con el propósito de construir una teoría fundamentada, sobre enseñar y aprender en estos espacios. A tales efectos, considerara la voz de ancianos (as), padres y madres e, inclusive, de los niños y niñas de los respectivos pueblos. Desde esta polifonía de voces se van mostrando los aspectos generales que dan forma a la educación propia (modelo integrador) de estos pueblos. Asimismo, desde las narrativas de los protagonistas y las imágenes presentadas al inicio del capítulo III, el autor trata de que los lectores comprendan la importancia del género biológico en los procesos de enseñar y aprender.

Desde el punto de vista pedagógico, este libro representa un aporte significativo en este momento histórico en el cual diversas leyes





de carácter internacional, la Carta Magna y más de 46 leyes vinculantes explicitan el derecho de los indígenas a una educación sustentada en las pautas de socialización propias.

Además, el autor construye información valiosa y poco conocida sobre la acción que orienta a los enseñantes y aprendices en el contexto de las culturas Jivi, huottojä y Baniva. En este sentido, este libro se convierte en una herramienta (modelo educativo integrador) obligatoria para docentes adscritos e interesados en la Educación Intercultural Bilingüe, pues puede permitirles continuar hilando y construyendo elementos teóricos que articulen las culturas ancestrales con el hacer cotidiano de los espacios escolares interculturales y el ejercicio de las declaratorias legales vigentes. Asimismo, es de valor para aquellos investigadores que deseen profundizar sus conocimientos sobre la educación de los pueblos indígenas en la Amazonas venezolana.

A la vez el contenido de esta obra puede generar reflexiones profundas, primero sobre los procesos en que se hallan inmersas las prácticas pedagógicas de cada pueblo; segundo, como oportunidad para evaluar las alertas que se producen durante el intercambio y las respectivas declaratorias sobre la educación indígena en Venezuela.

Nuestras escuelas indígenas están urgidas por mantener docentes en una instancia de actuación que las dignifique, con la disposición de hacer que el fruto de sus aprendizajes se oriente hacia el fortalecimiento de los valores ancestrales en permanente diálogo con los valores de la cultura nacional y global.

Dra. Marcela Magro †

Dra. María Isabel Ramírez





INTRODUCCIÓN

Hagamos realidad los sueños de nuestros ancestros en sus enseñanzas de vida para que nuestros hijos y nietos puedan vivir con nuestros hermanos no indígenas, así como vivimos con la naturaleza con respeto y armonía.

José Lara

*Wama penariri watapuni mepi amitá
naduapemi niatsetari wayue nibeparu
wasirianipe wayainipe nibeparú nepi
wasrabine yari wapurebapia are wasriawa
epi dabanawa popusri ya apatateripia
meyeweni¹.*

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador establece como requisito para el ascenso del personal académico, la elaboración y presentación pública de un trabajo de investigación. En tal sentido, el Reglamento del Personal Académico vigente expresa que, para ascender

¹ Traducción propia a lengua Baniva.



en su escalafón, el docente debe “haber defendido y aprobado el correspondiente trabajo de ascenso” (artículo 63, literal b, p. 9), el cual “consiste en una creación o producción original (...) se concibe como un esfuerzo de creación donde se demuestre el crecimiento alcanzado...” (artículo 69, p.14). De igual manera, se señala en el artículo 73, literal f, que debe:

...vincular la temática a las necesidades del Plan de Desarrollo del Talento Humano del Personal Académico de la UPEL, los programas de formación, investigación, innovación, extensión, generación, gestión y difusión del conocimiento de la UPEL (p.30).

Para dar cumplimiento a dicho requisito, se presenta este libro. Antes bien, es oportuno aclarar que su intención inicial fue aportar algunos insumos teóricos que fundamentaran, en primer lugar, el desarrollo de la Unidad Curricular Pedagogía Indígena contemplada en el nuevo diseño curricular (2015) del Programa de Formación Docente de pregrado en la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín” (IPREMLF). Y, en segundo lugar, que permitieran a los maestrantes de esta Especialidad reflexionar y profundizar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los pueblos indígenas del Amazonas venezolano.

El desarrollo del libro tiene como guía la fundamentación del Programa sinóptico de la unidad curricular Pedagogía Indígena (2015), elaborado por el autor y aprobado para el diseño curricular del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en el año 2015, en el cual se expresa lo siguiente:

El estudio de la educación indígena en el marco de la interculturalidad constituye un factor enriquecedor para el





abordaje del conocimiento de la cosmovisión de los distintos pueblos y comunidades indígenas, a los fines de correlacionar la educación ancestral aborígen con las prácticas de la educación occidental, situaciones que demandan docentes con competencias para integrar armónicamente las diversas didácticas que conduzcan a un aprendizaje crítico y reflexivo. Para ello, el profesor de educación intercultural bilingüe debe mostrar habilidades, destrezas y actitudes positivas hacia las formas de enseñar de los pueblos indígenas y su aproximación a las prácticas de la educación occidental desde una visión enmarcada en las prácticas axiológicas del respeto al otro, tolerancia activa y solidaridad para un vivir mejor. El curso se orienta a la formación de un docente con competencias para comprender los principios y prácticas de la educación indígena e intercultural en espacios significativos; y destaca los modos de enseñanza tradicional y las situaciones didácticas diversas y complejas de la educación.

Sus contenidos se mencionan a continuación: elementos constitutivos de la cultura indígena, cosmovisión de los pueblos indígenas, manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, concepción del docente, estudiantes y espacios de aprendizaje, importancia del género en los pueblos indígenas, educación propia y patrones de crianza, modos, intenciones y espacios de aprendizaje, principios de la educación indígena, características de la educación indígena, tipos de aprendizaje y educación intercultural bilingüe.

Se considera que el conocimiento sobre educación propia y pedagogía indígena es la principal herramienta tanto teórica como didáctica para que estos estudiantes puedan comprender y desarrollar competencias, habilidades y destrezas orientadas al quehacer educativo en contextos indígenas. Esta formación se caracteriza por el compromiso hacia la necesidad de aportar y apostar por una educación más inclusiva,





que promueva una verdadera y positiva relación intercultural con otros entornos en un marco de paz social y respeto al otro; y, por sobre todas las cosas, que asegure una acción educativa plenamente identificada con las tradiciones de los pueblos indígenas.

Cabe señalar que la contribución teórica de esta obra es producto de un trabajo de investigación realizado en los pueblos indígenas Jivi, Huottöja y Baniva del Amazonas venezolano durante tres años aproximadamente. En este tiempo se pudo tener contacto directo con su cosmovisión y cosmogonía, aspectos altamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de sus tradiciones. Por lo tanto, se registra una gran experiencia de vida que puede ser considerada como un recurso expedito para responder las principales inquietudes de estudiantes y, por qué no decirlo, de docentes en ejercicio acerca de cómo abordar los procesos pedagógicos indígenas e interculturales.

El énfasis investigativo radicó en la construcción de una teoría fundamentada sobre cómo enseñan y aprenden los pueblos indígenas desde el punto de vista intersubjetivo, tomando como síntesis reflexiva el mundo compartido entre su historia pasada, presente y las expectativas futuras, todo esto articulado a partir de los discursos de los sujetos que fueron entrevistados, para así poder proponer que el conocimiento es una construcción socioeducativa que le da sentido a la vida y colabora, en todo caso, con la transformación de la dinámica social sea esta individual y/o colectiva.

La cultura indígena se ha mantenido tal como es, desde tiempos inmemoriales, porque se respeta la cosmovisión de cada pueblo. Este





concepto está inmerso, a su vez, en la cosmogonía, el soporte que permite la trascendencia de la identidad cultural, espiritualidades y creencias religiosas, costumbres y tradiciones. Estas prácticas constituyen elementos integradores de la esencia de formación que determina que su educación continúe impartándose como fue enseñada, de generación en generación, y se siga creyendo que la continuidad histórica del pueblo reside en los niños y jóvenes, porque son ellos quienes conforman las generaciones de relevo.

Concretamente, se propone un modelo educativo denominado Pedagogía Indígena, con el objeto de promover un aprendizaje centrado en los individuos indígenas. Este propósito podría prepararlos para darle continuidad a su raza a partir del conocimiento sustantivo de su cultura, en armonía con la inserción de modo activo en el desarrollo del país al cual pertenecen. Al conocer la riqueza de su comunidad en términos de valores humanos, ambientales, de organización social, folklóricos, etc., podrían honrar a sus ancestros sabiendo también que, si completan sus ciclos de estudio y formación, serán capaces de contribuir con el desarrollo y progreso de su pueblo indígena y de su país.

Desde su propio espacio de vida podrían alcanzar una formación que los lleve a conocer, amar y respetar aún más su cultura, para así poner este cúmulo de conocimientos a disposición de las otras culturas con las cuales conviven; que no es otra cosa que la visión basada en el respeto mutuo y el crecimiento conjunto de las sociedades del mundo, sin el rechazo a todo lo indígena por el solo hecho de ser diferentes. En este sentido, se asume la interculturalidad como “un proceso basado en





el derecho a la coexistencia pacífica, el reconocimiento y respeto mutuo entre todas las nacionalidades, pueblos y demás sectores sociales, proceso en el cual el Estado se constituye en garante social, político y jurídico, con el fin de convivir en igualdad de derechos, justicia social y en condiciones de paz y armonía” (Walsh, 2009, p. 102).

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo se apoyó en una investigación de campo de tipo etnográfico, con una revisión documental y bibliográfica amplia. Todo enmarcado en el enfoque cualitativo de nivel descriptivo. Se emplearon técnicas de observación, entrevistas en profundidad y diarios de campo como herramientas para recabar la información, y posteriormente, estos datos se analizaron mediante la categorización, triangulación, interpretación de resultados y levantamiento de las conclusiones.

Puede decirse que, tal vez, la aportación más significativa de este libro sea el hecho de buscar la gestión del conocimiento y el desarrollo de competencias genéricas de la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe, con base en una investigación asumida con sentido ético, como un servicio social y orientada a la solución de problemas. Por otra parte, se valora el quehacer científico desde su pertinencia socio-comunitaria al promover la participación de la comunidad y las relaciones de cooperación, colaboración e intercambio, y todo dentro del propio espacio de vida de los pueblos indígenas atendidos en su formación universitaria. En el caso del IPREMLF, mediante el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe directamente en las poblaciones indígenas de los estados Amazonas, Apure, Bolívar, Delta Amacuro y Zulia.





Además, se asume como un material educativo que, por un lado, orienta la integración de la realidad social, educativa y comunitaria a través investigaciones situadas, desde una óptica crítica y reflexiva, que facilitan la exploración y gestión del conocimiento en la realidad cultural de cada pueblo; y, por el otro, promueve la reflexión a través de una serie de interrogantes al final de cada capítulo. De esta manera, la obra está compuesta por tres capítulos. El primero, *La cosmovisión y la cosmogonía de la educación en contextos indígenas*, presenta algunos fundamentos para la caracterización de la educación propia en los contextos indígenas, los esfuerzos de esta educación pro prevalecer en el concierto de la educación nacional y los soportes éticos de la educación indígena, tales como los valores (identidad, autoridad, relación con la naturaleza, trabajo individual y colectivo, convivencia) y conceptos como visión y cosmogonía.

El segundo, *Educación Intercultural Bilingüe: Un espacio para la formación de formadores en contextos educativos indígenas*, se inicia con una breve referencia a la educación bilingüe en el mundo y América Latina, se detiene en el programa EIB en Venezuela, y en las consideraciones académicas, se mencionan teorías de la pedagogía occidental que pudieran ser aplicables como fundamento para el diseño curricular de la EIB en cualquiera de sus niveles.

En el tercer capítulo, *Pedagogía Indígena: Modelo educativo integrador, inclusivo y propiciador de la educación indígena*, se ofrecen dilemas entre el decir y el hacer (algunos de los cuales también han sido comentados en el capítulo anterior), se transita hacia la búsqueda de un modelo de pedagogía indígena, se hace una breve alusión al arte de





enseñar y aprender desde la esencia de la vida y, por último, se ofrece un amplio desarrollo de cómo los pueblos Jivi, Huottöja y Baniva construyen una educación propia, estos planteamientos se sintetizan en un gráfico que representa el modelo propiamente tal.

En un plano más personal, este libro está impregnado de mis vivencias como indígena y también como docente que pretende exaltar la importancia de la pedagogía indígena y favorecer desde allí, en el marco de las transformaciones que se vienen sucediendo en la visión hacia los pueblos originarios tanto en Venezuela como en América Latina y el resto del mundo, aquellos aspectos que evidencian que la trascendencia de los pueblos indígenas se refleja en sus formas de ejercer la praxis educativa.

A través de las reflexiones expuestas, se darán informaciones acerca de la realidad de la educación indígena en Venezuela y América Latina, sus debilidades y sus avances. Esto le permitirá al lector recrear su opinión acerca de la EIB, hacer diferencias entre la educación propia en contextos indígenas y la Educación Intercultural Bilingüe (modelo educativo que implanta el gobierno), en esa búsqueda de una educación más adecuada para los pueblos indígenas y no indígenas en contextos interculturales.

Para concluir, debo manifestar que este libro es la materialización de uno de los anhelos de estudiantes y profesores del PEIB del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín”, Extensión Amazonas, que creo compartir con mis compañeros de las otras extensiones y centros de atención donde se desarrolla este programa de formación de formadores de la UPEL.





Con este material también se saldan viejas deudas adquiridas y, como expresara Mosonyi (2000), en una entrevista, en esta empresa académica “Me acompañan los sueños. Me acompañan también los que sueñan”. A todos, colegas y amigos, muchas gracias por sus aportes y la confianza cifrada en que algún día esta obra vería la luz de la posteridad. Un especial agradecimiento merecen mis hermanos indígenas de los pueblos Jivi, Huottöja y Baniva, cuyas voces resuenan en las páginas de este libro. Gracias por or compartir su mundo, su cosmovisión y su saber ancestral. Entonces, la invitación es para que juntos *hagamos realidad los sueños de nuestros ancestros en sus enseñanzas de vida para que nuestros hijos y nietos puedan vivir con nuestros hermanos no indígenas, así como vivimos con la naturaleza con respeto y armonía.*





CAPÍTULO I

LA COSMOVISIÓN Y LA COSMOGONÍA DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS INDÍGENAS



La Educación Propia de los contextos indígenas: fundamentos para su caracterización

El ámbito educativo es un espacio de estudio permanente, reflexión y (re)construcción de los conocimientos, pues está presente la tarea de actualización que conduce a la propuesta de soluciones en torno a las inquietudes relacionadas con el desarrollo del currículo, la generación de nuevos y diversos puntos de vista acerca de la pedagogía, la didáctica, la evaluación y los medios para hacer posible la retroalimentación. Sin lugar a dudas, las valoraciones y reajustes





contribuirán con el avance en el conocimiento y la racionalidad de su divulgación.

En este concierto de acciones, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín”, mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, ha asumido el compromiso de brindar un proceso de formación de formadores en el propio escenario de vida de los pueblos indígenas. Esta labor se ha distinguido por la ética docente, el respeto hacia la historia de vida de cada pueblo y la articulación entre su visión educativa y la mirada occidentalizada de los acervos educativos presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las situaciones que más llama la atención es que, en el devenir de la historia de la humanidad, estos pueblos han tenido que asumir procesos civilizadores que han provocado su aculturación y, por lo tanto, el menoscabo de sus visiones del mundo, creencias, costumbres, tradiciones y otros legados ancestrales. Quienes reciben el influjo cultural externo suelen verse sometidos “a nuevas formas de pensar, actuar y relacionarse con su entorno. Estas nuevas ideas y prácticas pueden reemplazar o modificar las creencias y costumbres previas, lo que puede generar tensiones y conflictos en el grupo receptor” (Espinoza y Japón, 2023, p.473). Sin embargo, en Venezuela, al igual que en otros países de América Latina, convive un número significativo de pobladores indígenas que han logrado mantener su identidad étnica durante siglos, pese a los profundos cambios en que han estado inmersos.

Particularmente en Venezuela, primero con la conquista y colonización por parte de los españoles y, más tarde, con las





intervenciones de conquista comercial perpetradas por portugueses y franceses, se fue relegando a las fronteras de la civilización a aquellos indígenas que no fueron asimilados. Es el caso, por ejemplo, de la explotación del *caucho y el balatá* en los años de 1850 al 1920, en el Cantón de Río Negro, municipio Río Negro del hoy estado Amazonas. Allí la actividad de extracción de la goma implicó la esclavización de los indígenas mediante el trabajo sin recibir un pago justo; pues les cancelaban con baratijas como espejos, peinetas, entre otros muchos objetos sin valor alguno.

De este modo, fueron forzados a trabajar para un grupo de personas que ignoraba su patrimonio cultural. Con el paso del tiempo, el resto de los venezolanos mediatizados por el desconocimiento de las formas de vida de los pueblos indígenas originarios y peor aún, avalados hasta por el propio Estado y sus políticas, fueron marginando la cultura de estos grupos humanos y sus necesidades de interrelación y comunicación con las diversas entidades estatales.

Por su parte, la globalización se ha convertido también en un factor problematizador y en un elemento unificador del punto de vista con el que son mirados los indígenas, al crear necesidades exógenas que pretenden la igualdad cuando, en realidad, ha devenido la imposición de un modelo socioeconómico y, por extensión, educativo en el que las culturas indígenas parecieran no tener cabida.

A raíz de la constante interrelación con las comunidades urbanas adyacentes, los diversos grupos étnicos de la geografía nacional han agotado la mayoría de sus valores socio-culturales. De hecho, han tenido que asimilar, entre otros elementos, los procesos educativos y





comunicacionales, los cuales no suelen corresponderse con sus necesidades particulares. No obstante, a pesar de las circunstancias, han intentado conservar su concepción sobre el origen del hombre y su visión de mundo.

En todo este entramado, es difícil cuando no imposible, tratar de entender el funcionamiento de la educación de los pueblos indígenas separado de los conceptos de cosmovisión y cosmogonía, pues estos son fundamentales para desarrollar una propuesta educativa que facilite la inserción de sus miembros a la vida urbana y foránea a su propia cotidianidad. Si se pretende disertar sobre algún tipo de fracaso en los propósitos educativos de los planes de estudio promulgados por el Estado venezolano, un buen punto para la reflexión sería contemplar hasta qué punto se han descuidado curricularmente la cosmovisión y la cosmogonía de nuestros pueblos indígenas, y cómo esto ha impactado en su educación.

La educación propia en contextos indígenas: relaciones entre educación y vida

La Educación Indígena o educación propia en contextos indígenas es el proceso de socialización mediante el cual un pueblo heredero y generador de una cultura ha diseñado sus espacios, tiempos y modos para la transmisión de sus conocimientos a las nuevas generaciones, así como otros conceptos fundamentales relacionados con el arte de enseñar a vivir en función del entorno y las características de la comunidad. Según Zuluaga y Largo (2020), la Educación Propia se concibe como:

una herramienta que permite a las comunidades indígenas recuperar sus saberes ancestrales desde la práctica de la





autonomía marcada por la historia, los derechos, la política y el territorio, en sintonía con la participación efectiva de la comunidad y sus integrantes, en la vivencia y construcción del proceso educativo, desde la identificación de aquellos saberes que como comunidad los caracteriza y les proporciona dicha autonomía (p.181).

Dos conceptos claves para entender esta forma de educación son la identidad y la autonomía. La identidad indígena está anclada al contexto que habita, a las relaciones que guarda con la naturaleza circundante, lo que le proporciona sentido y propósito de vida, al tiempo que le otorga dignidad y prestancia frente al otro. De este modo, su identidad al igual que su cultura “se encuentran asociadas al contexto natural al interior del cual se desarrolla su sistema de categorías, su pensamiento, sus instituciones sociales, sus sistemas económicos como la lógica normativa que permite que dicha sociedad se mantenga” (Balbontín, 2019, p. 291).

Se ha planteado que los procesos educativos y formativos facilitan la recuperación de la autonomía y la sana convivencia de las comunidades indígenas en su entorno con plena conciencia de su territorio, su cultura, su existencia y sus relaciones sociales dentro y fuera de los espacios indígenas. Ese reconocimiento contribuirá, indudablemente, con la formación de un espíritu crítico y un pensamiento autóctono que contribuya con la definición de las propias problemáticas y la búsqueda de soluciones que no lesionen la cultura de lo indígena.

Los agentes que transmiten esta forma de educar y dar a conocer la cultura propia son los ancianos y ancianas, pero también hay un rango de participación de otros miembros de las familias y de la comunidad en





general. En este orden de ideas, la educación está garantizada por los espacios que atienden los ancianos, a lo que se suma todo aquello que debe ser enseñado por la familia y el contexto escolar de acuerdo con las disposiciones de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). De modo que la educación propia se refiere a aquella que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que forman y educan la interiorización del ser indígena.

Vale destacar que la educación propia es cósmica, holística, prolongada durante toda la vida, compartida, autogestionaria, solidaria y orientada a satisfacer las necesidades individuales y grupales. Tales características le imprimen un carácter transdisciplinar. En esta trama social, la cosmovisión y la cosmogonía indígenas cooperan con la vinculación entre la educación y el territorio que habitan, la educación y la vida, la educación y la salud. Así, puede entenderse que cuando los indígenas hablan de territorio, están aludiendo también a la educación; pues desde sus puntos de observancia del mundo y el lugar que ocupan dentro de este, es necesario adecuar cualquier acción humana a esa visión integral.

De acuerdo con lo anterior, es interesante hacer algunos señalamientos que muestran las distancias entre la concepción de la educación según las políticas de Estado y la educación propia en contextos indígenas o Educación Indígena. Usualmente, el Estado venezolano concibe la educación como proceso social que forma al hombre para la vida, trasciende en el tiempo, revaloriza y enriquece el acervo histórico de la sociedad, y crea conciencia de grupo e inclusión de los ciudadanos que comparten elementos comunes de cultura, historia y





trabajo. Por su parte, la escuela se asume como un espacio de sociabilidad, en el cual el individuo aprende a conocer su hábitat, a formarse como ser social, y a transformar esa realidad en la dirección de las nuevas exigencias sociales.

La educación propia en los contextos indígenas nace de las relaciones directas con elementos esenciales de la comunidad. Así, de un símbolo sagrado o de un concepto principal como el *ayni* o el volver, se puede explicar la noción de tiempo. Igualmente, suele ocurrir con la representación de otros símbolos propios como los *aguayos* (tejidos). En consecuencia, quienes no han tenido la oportunidad de compartir la tradición cultural de un pueblo indígena no llegan a comprender que este es un modo de impartir conocimientos acerca de las formas de organización dentro de la estructura social del grupo (Ramírez, 2008).

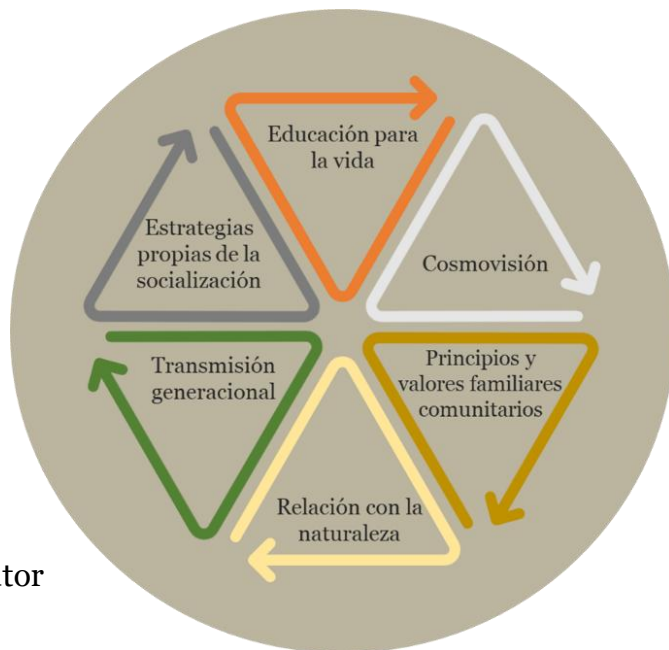
Ahora bien, ¿cómo se puede demostrar que en la Educación Indígena tenemos una clase de educación específica? Básicamente, habría que entender que todo lo que se aprende desde niño (hilar, tejer, sembrar, cosechar, interpretar el clima, ser partícipes de las ceremonias, respetar el entorno, conocer las plantas y los *apus* o montañas, observar la vía láctea, la noche, la oscuridad y en ella la luna y sus diferentes fases, etc.) se convierte en una especie de reloj de la vida misma. Esta urdimbre permitirá no solo comprender los tiempos actuales, sino hacer comprender a ese niño la proyección en la vida adulta de los saberes ancestrales llenos de tradiciones y costumbres, le facilitarán su vida propia y el compromiso de perpetuar esta educación en su futura descendencia.





Por ende, la Educación Indígena o propia es la que han venido recibiendo los niños en su comunidad y les ha sido dada por los ancianos, los padres y la familia en general. Se basa en los patrones de crianza, estrategias de socialización, ambientes de aprendizajes autóctonos, conocimientos y valores de fuerte arraigo social, etc. En la actualidad, la recuperación, fortalecimiento e incorporación de estas formas pedagógicas tradicionales busca dar respuesta a conceptos de la pedagogía occidental como educación formal y no formal. En el gráfico 1, se sintetizan los elementos básicos que definen la Educación Indígena.

Gráfico 1
Elementos de la Educación Indígena



Fuente: El autor

Según lo explicado hasta este momento, en el mundo indígena, educación y comunidad se fortalecen recíprocamente. En las comunidades se genera el proceso de organización social de sus





miembros, mientras que con la educación se orienta el proceso de enseñar y aprender de estos. Por lo tanto, la educación en los contextos indígenas no debe desviarse del modo en que se concibe la vida comunitaria.

Uno de los valores comunitarios es el uso y distribución de las tierras. En tal sentido, padres, madres, abuelos, tíos y demás integrantes de la comunidad enseñan a convivir con la naturaleza, a cultivar la tierra y utilizar racionalmente los recursos naturales, a contar sus alimentos y ubicarlos en coordenadas temporo-espaciales para analizar sus transformaciones. Saber cómo buscar alimentos (frutos del moriche, manaca, ceje) o conocer el sitio exacto y los procedimientos para extraer los bachacos comestibles del subsuelo, por ejemplo, son algunos de los legados ancestrales entregados generacionalmente.

Tener experiencia en la técnica de rotación de cultivos, en las estrategias para la caza y pesca, recolección y conservación de alimentos, al igual que dominio en la producción de instrumentos musicales, prendas de vestir y expresiones artísticas, entre otros, hacen parte del conjunto de saberes que conforman el complejo proyecto pedagógico de la educación indígena. En esta interrelación con la naturaleza, y gracias a la labor formativa de los ancianos, estos pueblos han ido conservando tanto su ciencia como sus historias sagradas. “La naturaleza tiene - entonces- un efecto productivo sobre la cultura indígena, se transforma en un agente socializador en una forma de vida que aparece como indisociable de un contexto natural” (Balbotín, 2019, p.292).

Se debe destacar, además, que todo este bagaje de conocimientos se transmite de forma oral, por este medio todo un pueblo erige su





realidad. El lenguaje oral se constituye así en el único canal de transferencia cultural, no solo es un medio de comunicación, sino de cohesión grupal porque facilita la relación consensual dentro de las comunidades, la negociación y construcción del pasado y el mantenimiento de la memoria colectiva (Vich y Zavala, 2004). En efecto, todas las sociedades transmiten sus saberes, especialmente los “comunes”, por vía oral (Amodio, 2006).

Habida cuenta de la exposición precedente, se puede afirmar que siempre ha existido una forma de educación de y para los indígenas. Este proceso de transmisión y aprendizaje se ha desarrollado paralelamente a la educación oficial; pues, los padres junto a los ancianos van enseñando a los hijos y estos, a su vez, aprenden en los dos escenarios: dentro del propio y particular a su etnia y fuera, en el ámbito comunal foráneo al lugar donde habitan. De allí que no se puede concebir una educación autóctona aislada del contexto holístico. Para el indígena hay y habrá siempre una innegable relación entre educación y vida.

En tal sentido, la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005), en su artículo 75, señala que:

La educación propia de los pueblos y comunidades indígenas está 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 (p.30).





Naturaleza de la educación propia en contextos indígenas

La educación propia en contextos indígenas se materializa en un conjunto de características que le imprimen la maravillosa condición de ser única y diversa. En estos espacios la socialización de los niños se realiza a través de múltiples acciones de los adultos en interacción directa e indirecta con ellos (Amodio, 2005). Un aspecto importante lo constituye la circulación de los contenidos de la cultura tradicional y desde el contacto permanente con el mundo no indígena, que incluye o incorpora lo referente a la cultura criolla.

En razón de ello, tenemos que la Educación Indígena es, por naturaleza:

a. **Auténtica y dinámica**

Auténtica porque se construye desde lo interno hacia lo externo, con conocimientos, valores, tradiciones, leyes de origen y pedagogía originales, que le otorgan sentido y funcionalidad. Dinámica por ser capaz de recrear, resignificar y adaptar elementos externos al contexto propio, sin superposiciones ni pérdida cultural. En la siguiente narración Jivi (1) notamos la enseñanza de las labores del conuco y la preparación de las mujeres para su vida de esposas y madres. Sobre todo, se advierte el papel preponderante de figuras de autoridad como los abuelos en la recreación, resignación y legado del saber indígena:

(1) *Ella nos llevaba siempre para el conuco a limpiar y a arrancar yuca y nos decía: - vayan aprendiendo, para que cuando estén grandes y tengan marido, ya ustedes saben limpiar su conuco, hacer casabe y mañoco para sus hijos...-cuando tengan conucos grandes tienen que arrancar primero lo de la orilla, para que no se acabe*





rápido la yuca. Así me decía mi abuela, antes, la yuca era pescado y había que recogerlo de la orilla para que no se pierdan (Informante Jivi).

b. Selectiva y ética

El pensar indígena acepta que la espiritualidad prepara al individuo para asumir su misión, de acuerdo al rol cultural, social, político y espiritual en la sociedad indígena. Estos conocimientos y valores deben ser orientados y mediatizados por los depositarios del saber ancestral, quienes han sido seleccionados y elegidos internamente según las normas de cada pueblo. Ellos son los chamanes, los capitanes, los ancianos y otros miembros de la comunidad, que poseen la experiencia y el poder de la sabiduría para resolver los problemas comunitarios del control social y territorial. Obsérvese lo antes dicho en el siguiente ejemplo de un momento crucial en la vida de una joven Baniva:

(2) Yo ayudaba y jugaba, hasta que me vino mi regla, de ahí todo fue diferente. Me soroparon -cubrir- una casita y ahí yo vivía escondida para que no me vieran los hombres durante una semana, me cuidaba mi mamá. No me dieron comida durante dos días, me bañaban de noche. Al tercer día me dieron en una totuma un pedazo de casabe y ají picante rezao. Al otro día los hombres se fueron a cazar para celebrar, mientras yo tenía que hacer casabe. ...mi tío rezaba toda la comida cumpliendo con los ritos baniva y durante esta ceremonia, me aconsejaban mientras me pegaban con látigos, la familia se dejaba pegar para yo no sufriera sola y para que aprendiera que yo tenía familia y que no podía olvidar, que el hambre duele, para ser buena mujer, es malo robar, para que no sea mezquina, para que atiendas bien a tu visita, les brindes comida,





yucuta. Durante toda la noche mi tío rezaba la comida hasta la siete de la mañana, que ya yo podía comer (Informante Baniva).

En esta historia, se aprecia la selectividad en la enseñanza: la madre cuida a la hija durante los días de la menarquía (su primera menstruación), los hombres salen a cazar, los hombres rezan. Estas demostraciones de sabiduría en momentos determinados van preparando a las jóvenes generaciones para asumir esos roles y desarrollar esas prácticas en el futuro.

c. Trascendental y progresiva

Ambas características aluden a la vida de cada pueblo indígena a través de los relatos orales. El recuento histórico transmitido oralmente subraya los hechos sucedidos con un estilo mágico, que mitifica la realidad. La interpretación de estas historias colabora con el mayor conocimiento del ser que se oculta tras el juego de metáforas, símiles y tantos otros recursos literarios que reflejan la trayectoria de vida de todo un pueblo. En la búsqueda de la científicidad, la antropología, la lingüística, la literatura, la sociología, entre otras disciplinas del saber, han realizado estudios que han permitido clasificar estos relatos orales como mitos.

Podría afirmarse que la historia de los pueblos indígenas, tal como es contada por sus ancianos y chamanes, no da cuenta de los hechos en forma racional, ni la narración se presenta cronológicamente, ni los héroes o personajes son como tales. Sencillamente, muestran como cada pueblo indígena tiene normas y leyes de comportamiento emanadas de los dioses en los que creen, en cómo se explican el mundo.

d. Dialéctica y holística





La educación en un contexto indígena se presume dialéctica porque permite proyectar lógicas de pensamiento enmarcadas en un juego constante de enlaces entre lo ontológico, lo axiológico y lo pragmático del ser que conjuga la esencia del pueblo. Por eso, esta forma de enseñanza y aprendizaje se revela como en un viaje que trata de interiorizar en sus individuos aquello ligado a lo natural y propio del universo indígena con aquello que permanece fuera, lo no indígena, que se encuentra empalmado a lo artificial y tecnológico como principios rectores del desarrollo del hombre contemporáneo.

Es holística porque, desde lo filosófico y lo epistémico, permite y facilita ver el mundo como un todo que admite equilibrar el cosmos, el entorno terrenal y al mismo hombre. Esto se manifiesta en la manera de concebir al hombre como parte de los elementos constitutivos de la madre naturaleza. En efecto, “la cosmovisión de los pueblos indígenas se basa en la relación armónica y holística en todos los elementos de la Madre Tierra a la cual el ser humano pertenece, pero no domina” (Deruyttere, 2001, p. 7).

Su razón de ser y existir le indica al aprendiz unas funciones y obligaciones morales que constituyen los principios fundamentales como individuo y persona colectiva. De este modo, tanto lo dialéctico como lo holístico de esta educación le otorgan claridad a su misión de cuidar, proteger, respetar y defender a la Madre Tierra con el fin de mantener la armonía del mundo. Véase este aprendizaje en el siguiente ejemplo:

- (3) *...Todo lo que voy a contar es lo que yo he vivido desde que nací, con mis tíos, mi familia, lo que yo aprendí, en las sabanas, en los morichales, en el río o rebalse, en la*





playa, en el conuco, pescando, flechando, paleando pescao, recogiendo frutas o insectos en los mogotes...Ningún Jivi verdadero, se muere de hambre, porque el monte o la sabana son las despensas, la bodega, la farmacia de nosotros, donde conseguimos las frutas para comer, para asar, los animales para cazar, los insectos entre otros (Informante Jivi).

Como se aprecia en (3), los indígenas aprenden a convivir y ser parte de la naturaleza desde que nacen, pues esta les brinda cobijo, medicinas, alimentos, frutas, todo lo que necesitan. Por ello, hay un sentido de respeto y reverencia hacia la Madre Tierra.

Con base en lo antes descrito, se pudiera concluir que la educación propia en los contextos indígenas es libre, planificada e intencionada, porque la libertad aparece como principio rector en todas las etapas de la vida y depende del desarrollo físico y mental del individuo. Utiliza la pedagogía de inmersión con elementos lúdicos para allanar el aprendizaje, la comunicación oral como medio único de transmisión, encuentro y valoración, y el diálogo como importante estrategia de aprendizaje. Es una educación centrada en el género: la madre enseña a la hija y el padre enseña al hijo; se basa en la demostración y la experiencia generacional, y es e resulta colaborativa, acompañada, mediada y guiada.

La Educación Indígena y su esfuerzo por prevalecer en la educación nacional

En este apartado se pretende mostrar cómo, aún ante las situaciones adversas que les ha tocado vivir en territorio venezolano, los





pueblos originarios han sobrevivido y han conservado sus ancestrales modos de vida por la forma de mirar la educación de sus hijos. Estos pueblos han sufrido la intromisión a través de la religión, la devastación de recursos naturales, la explotación del hombre por el hombre, lo que desde sus puntos de vista es considerado como una falsa civilización. Las acometidas en distintos momentos históricos han ido mutilando, difuminando y/o degradando los conocimientos atávicos hasta casi lograr su invisibilidad.

Es valioso señalar que en Venezuela las reformas legales aprobadas en los últimos años han implicado el reconocimiento de los pueblos indígenas. Sin embargo, esto no ha sido suficiente. Los problemas de exclusión de la vida nacional se mantienen, y hasta han llegado a agravarse. Al no reglamentarse estas leyes, se oscurece su aplicación a la realidad indígena, vulnerando así muchas de las costumbres y tradiciones.

Debido a estas realidades históricas, los indígenas han buscado diversas estrategias de participación colectiva y se han pronunciado enérgicamente a nivel local, estatal, nacional e internacional. Los logros alcanzados en los congresos indígenas nacionales e internacionales han sido tomados en cuenta, de algún modo, por legisladores y planificadores de las políticas públicas, particularmente aquellos que diseñan los modelos educativos direccionados a las comunidades indígenas, para que los mismos pobladores expresen sus expectativas, intereses y necesidades reales.

No obstante, el tratamiento dado hasta ahora a la educación indígena, en cuanto a políticas educativas nacionales, ha desembocado





en un complejo y preocupante proceso de acciones no vinculantes a lo propiamente indígena tanto por parte de los distintos entes e instituciones gubernamentales de rango nacional, regional o local, como de los responsables de la enseñanza dentro de cada comunidad indígena. Los lineamientos que orientan la educación en este entorno son de origen foráneo y reflejan una tendencia homogeneizante, es decir, presentan una perspectiva educativa diseñada para el medio urbano.

De hecho, desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación se intenta construir un currículo que, en la teoría explícita está bien fundamentado para y desde la visión y cultura dominantes, pero las justificaciones curriculares expresan un pensum lineal que niega la interculturalidad como principio regente de la sociedad venezolana en relación con las culturas existentes, cada una de las cuales posee su propia naturaleza y diferentes tipos de contacto con la población criolla o dominante.

Esto es tan cierto hoy en día, que resulta difícil -por no decir imposible- ver a niños indígenas escolares, por ejemplo, vestidos con sus trajes típicos en su salón de clases, porque directa o indirectamente, con el trato impuesto por el maestro y el sistema educativo al que él representa, estos niños se avergüenzan no solamente de sus indumentarias tradicionales, sino hasta del propio hecho de ser indígenas.

Desafortunadamente, se transforma en una suerte de ignominia el uso de su idioma, el color de su piel, la forma de actuar de sus padres y familiares, a tal punto que esto los lleva a desestimar su propia raza, y esta vergüenza étnica genera sentimientos de baja autoestima. En el caso





particular de la lengua, es necesario que los niños y niñas indígenas manejen eficientemente su lengua materna para “reforzar su autoestima y construir un sentido de pertenencia” (Galdames, Walki y Gustafson, 2011, p. 5).

Por todo lo anteriormente planteado, urge un cambio de visión en el tratamiento de las políticas de la educación indígena como parte de los planes de desarrollo de la nación; pues, al contrario de su educación ancestral comunitaria y participativa, en la escuela que ha llegado hasta sus predios, los indígenas son simples espectadores. Los padres asisten individualmente a la escuela cuando son requeridos para atender alguna situación puntual de su hijo en el aula, y hasta los propios líderes de la comunidad, sea chamán, capitán, comisario o algún otro, solo acuden a este recinto escolar en ocasión de eventos festivos; pero nunca son solicitados como fuentes de conocimiento en la planificación del conjunto de saberes impartidos. Al no trabajar en el sentido de pertenencia ni en el compromiso de hacer de ese lugar un centro de acogida para la proyección urbana del acervo cultural autóctono, la escuela se convierte en un espacio ajeno para ellos.

Por lo tanto, consolidar y generalizar la visión inclusiva, eficaz y trascendental de la educación propia en contextos indígenas es una tarea pendiente para contribuir sobremanera con la visibilización de las sociedades multiculturales o interculturales genuinas. Como es sabido y afirmado por expertos indigenistas, esta problemática tiene hoy, además, un alcance y actualidad universales (Ramírez, 2008).

Educación en pueblos indígenas del Amazonas venezolano: ejemplos y logros





El esfuerzo por mantener indefectiblemente el conjunto de enseñanzas ancestrales de una etnia hace que, en muchas ocasiones, cada grupo insista en que la educación de sus hijos sea dentro de su propia comunidad, en detrimento de la asistencia escolar que por derecho ciudadano les corresponde. Resulta menos llamativo ir a una escuela donde, tristemente, en lugar de enriquecer todavía más su herencia cultural, pierden progresivamente su idiosincrasia. Ciertamente, si bien la escuela conjetura amplias posibilidades, también puede ser perjudicial en la vida de las poblaciones indígenas, puede abrir puertas de oportunidades, pero también cerrarlas. La escuela adquiere “diversos significados y...su incorporación en la vida cotidiana de las personas de los pueblos indígenas supone tensiones sociológicas de diversa índole” (Regnault, 2006, p.12).

Véanse a continuación, algunos ejemplos de educación propia, en los cuales se puede apreciar el manejo de saberes cotidianos, familiares y ancestrales para el aprendizaje. Un caso específico lo encontramos en el pueblo Jivi, llamado también *sikuani*, *amórua*, *guayavero*, originario de los llanos colombo-venezolano. Según su visión, el Creador les entregó las tierras de las sabanas para que pudieran mirar a lo lejos, aprender a vivir en el territorio, aprovechar sus recursos y compartirlos en familia. Consideran el universo como un hecho constituido por varios niveles superpuestos: la Vía Láctea, las estrellas, luego la tierra que tiene mares, ríos y lagunas; un nivel subterráneo y otro más abajo (subacuático).

De allí los mapas del universo, las estrellas y las constelaciones elaborados por los *sikuani* para el conocimiento del calendario, que





señalan las estaciones y guían tanto el trabajo individual como las actividades de interés grupal (viajes, siembra, caza y pesca, etc.). Estos mapas son usados en respeto total a la Madre Tierra, lo cual demuestra que la vida de los Jivi está determinada por su vinculación con el macrocosmos y los elementos imprescindibles para la vida, como el agua, las plantas y el territorio.

La unidad familiar está compuesta por una pareja mayor con sus hijos solteros, las hijas y sus esposos y niños. Los procesos de enseñar y aprender se desarrollan con base en principios como la alegría, el respeto del género, el trabajo colaborativo o *únuma*, el diálogo constante, entre otros, tal como se advierte en el siguiente caso:

- (4) ...Cuando niños, nuestro papá nos hace un arquito con el que jugamos a flechar lagartijos. Un buen día flecharemos una presa más grande, una iguana o un cachicamo; entonces ya tenemos experiencia y podemos cumplir como hombres, y ya somos personas útiles a nuestra comunidad... (Informante Jivi).

Este informante Jivi relata cómo la enseñanza se gestiona mediante el diálogo. Primero, se imita a los mayores y luego, se practican las tareas que en el futuro habrá de elaborarse. Es ese ejercicio constante de seguimiento al otro lo que proporciona la experiencia y confiere el grado de hombría; pero, sobre todo, de servicio a la comunidad.

Se dice que cuando un muchacho aprende a tejer las guapas y el sebacán, ya puede proveer a su esposa de lo necesario para la elaboración de los alimentos de la familia, sin depender de otros artesanos. Los varones aprenden a pescar y a cazar acompañando a los padres y luego a limpiar y a “tumbar monte” para sembrar. Se aprende a conocer al mundo Jivi, a descifrar los sonidos de la naturaleza, a reconocer el





hábitat de los peces y a practicar la cacería en las diferentes épocas del año. Una vez que los niños tienen competencias suficientes para producir los alimentos, entonces ya se pueden casar.

Otro pueblo con gran riqueza cultural es el pueblo Piaroa². Se autodenominan *Huottöja / Wótoja* o *D'erwa*. *Huottöja* o *Wótoja* significa *gente pacífica* y *D'erwa* es una palabra que utilizan para reconocerse como hermanos y que significa *hombre de selva*. Muchos piarocas viven cerca de Puerto Ayacucho, capital del Estado Amazonas, pero su hábitat natural está representado por la selva montañosa, ríos, caños, lagunas y pequeñas extensiones de sabana.

Debido a que los peces son parte de su alimentación, las comunidades suelen ubicarse cerca de caños y ríos, como el río Parguaza, caño Cataniapo, Cuao, Autana, Sipapo, Guayapo, Paria Grande y Paria Chiquito, Samariapo, Parhueña, Marieta, caño Mosquito, Piedra, Camani, caño Parucito, caño Grulla, caño Mure, caño Piojo, al margen del río Orinoco medio. Hay también comunidades *Huottöja* o *Wótoja* en la margen derecha del río Ventuari, desde el caserío Morocoto hasta la cuenca del río Manapiare; en el río Chivapure y en el río Orinoco desde Carichana hasta San José de Puruname. Por el lado de Colombia, se ubican en el río Mataveni, río Vichada, río Guaviare y caño Zama. La ley de este pueblo es habitar su selva y la selva es su vida.

El origen del hombre lo asocian con Cuenämu, deidad principal y creador de Bouka quien, a su vez, creó a Ruwa Wajari y a Chejerü. La mitología señala que “Buoka, el mayor y primero de los hermanos demiurgos de la creación, nace como un corazón de la palabra del viento”

² Para el estudio de este pueblo, Cfr. Mansutti (1990, 2019) y Overing y Kaplan (1988).





(Mansuti, 2019, p.154), lo cual justifica el poder natural y cultural del hábito; quien desde su pensamiento concibió a sus hermanos Ruwa Wajari y Chejerü, a imagen y semejanzas, y les dio responsabilidades para terminar de fundar el mundo.

Se dice que Wajari utilizó carne de pescado para crear a la primera pareja de Huottöjas, les dio vida y recomendaciones para saber vivir. Luego, Wajari creó las plantas que representan los alimentos necesarios para el sustento del hombre. Por esta razón, los Huottöjas son personas pacíficas y con profundo respeto hacia la naturaleza, y estos valores los inculcan en los niños. Este pueblo posee un prolífico mundo espiritual erigido por espíritus y héroes culturales que definen su origen y las relaciones con el mundo natural. Los animales y las plantas, por ejemplo, estaban dotados de un aspecto humano hasta que el dios Wahari los convirtió a la forma actual. Debido a que todos los seres vivos descienden de una pareja ancestral, las especies animales y vegetales también se entroncan con los piaroas.

Un dios primordial es Ohwoda'ae, afiliado al danto y la anaconda, quien procreó a otros espíritus contrapuestos, al nocturno Kuemoi y el solar Wahari: el primero era experto en las artes de la brujería, el sexo y la agricultura, artífice de los animales venenosos; mientras que el segundo tenía nexos con el cielo diurno, creador de los piaroas y de los animales comestibles (Overing y Kaplan, 1988).

Asimismo, tenemos al pueblo Baniva o Waniwa, etnia ubicada al margen de los ríos Guainía, Casiquiare y Río Negro, en el Municipio Guanía, del Estado Amazonas. Pertenece al tronco lingüístico Arawak y, según lingüistas como González Ñañez, su idioma está emparentada con





el Piapoco o Tsatsé, Baré, Warekena, Kurripaco y con el extinto yavitero³.

La lengua Baniwa pertenece al tronco lingüístico Arawako (Biord, 2021). Compartir este tronco junto a otras etnias (Añú, Baré, Warekena, Wayuu, Caribe, etc.) tanto de Suramérica como de Centroamérica hace que los Baniwa, entre sus muchas características, posean un chamán o Mariri, con quien desarrollan cantos chamánicos de curación, mientras ejecutan los Yapururu, grandes flautas tubulares que se elaboran precisamente para llevar a cabo los rituales de iniciación de los jóvenes cuando pasan a ser adultos y de las jóvenes cuando les viene la primera menstruación. En este caso, los rituales son similares a diversas culturas del Amazonas Brasileño.

Desde el punto de vista de su cosmogonía y su rica mitología, los Baniwa cuentan con una trilogía benefactora compuesta por un dios zoomórfico (forma de cangrejo) llamado Katsi, representante de la cacería; el dios Napiruli, creador del universo y Dzuli-feri (hermano menor de Napiruli) y considerado como maestro y tutor de animales y humanos.

En contraposición a ellos, existe otro personaje, una forma del mal, que se llama Katsimánali. Según la teogonía Baniwa, nació de las relaciones incestuosas de los dioses originarios. Este personaje vive en el inframundo, en el lugar de los encantos (llama Máwali). Todos ellos, bienhechores o malévolos, son los creadores, porque en las concepciones chamánicas tanto el bien como el mal son necesarios para el equilibrio. Con todo, el creador y civilizador de los Baniwa es Napiruli.

³ Para el estudio de la lengua Baniwa, Cfr. los estudios de González Náñez (1984, 1996, 2005).





Pautas de crianza en los pueblos indígenas de Venezuela: fundamento generacional de la Educación Indígena

Según Amodio (2005), las pautas de crianza consisten en el conocimiento acerca de los saberes y las prácticas de los pueblos indígenas en torno a la gestación, el nacimiento, la infancia, la identidad, la definición de género, la alimentación, los ritos de pasajes y, en fin, todos aquellos procesos educativos que deben ser enseñados como conocimientos de y para la vida como materia infantil durante la niñez. Estos aspectos tienen gran relevancia en la sociedad civil y han sido reconocidos como derechos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Es evidente que este hecho ha impulsado nuevas formas organizativas dentro de la sociedad civil occidentalizada con proyección hacia las comunidades indígenas. Es innegable que, desde esta perspectiva sociopolítica, comienzan a ser favorecidas las sociedades indígenas de todo el país, en tanto el trabajo de grupos pro indígenas -a quienes se atribuye la aparición de una sensibilidad indigenista- ha hecho surgir una nueva identidad política en el horizonte historiográfico occidental. De esta manera se intenta que los pueblos indígenas ocupen el lugar social y cultural que les había sido negado a lo largo de toda la historia desde los tiempos de la conquista y posterior colonización del continente americano.

La cultura y la identidad constituyen los centros modulares de las sociedades del mundo y sin ellas no conseguirían constituirse en pueblos





diferentes de los demás. Es exactamente igual con las sociedades indígenas. Gracias a ese sentido identitario y al saber de sus ancianos y ancianas, cada pueblo logra distinguirse de los otros. En efecto, “la referencia a la identidad de la familia y del grupo social es fundamental, ya que son la familia, y después el grupo social, los que acompañan al individuo a integrarse a la sociedad” (Amodio, 2005, p. 39). De allí la importancia de la transmisión del saber cultural a las nuevas generaciones.

La educación que los padres dispensan a los hijos desde el nacimiento hasta la adultez es una labor fundamental en los contextos indígenas. En esta tarea, todos los integrantes de la comunidad participan. Son estas las pautas de crianza que dichos pueblos han desarrollado a lo largo de su historia y que cada familia establece en el momento del nacimiento de un niño o una niña, con sus diferencias según el género y las etapas de crecimiento.

Hoy día, existe consenso sobre la necesidad de contar con servicios sociales culturalmente más apropiados y son muchas las instituciones del Estado que ya cuentan en su seno con profesionales indígenas, cuyo desafío es asegurar una mayor relevancia y pertinencia de las intervenciones públicas en comunidades indígenas, así como un enfoque intercultural que permita el enriquecimiento mutuo de las culturas y grupos sociales en contacto.





Los soportes éticos de la Educación Indígena

Como ya se ha planteado, comunidad y educación se fortalecen recíprocamente. En las comunidades se genera el proceso de organización, mientras que la educación lo orienta. En consecuencia, la educación en el mundo indígena no debe desconocer la concepción de vida comunitaria que permite adquirir, poner en práctica y preservar los saberes ancestrales. Estos principios y valores éticos van a estar siempre ligados a la tierra y al territorio que habitan, al punto de determinar la orientación educativa.

La convivencia armónica con la naturaleza es la enseñanza principal con la cual cuenta el grupo para la permanencia en el tiempo que les ha tocado vivir y la trascendencia en la historia de vida de su etnia. Tener la experiencia en la técnica de rotación de cultivos, habilidades para la caza y la pesca, destrezas en la recolección y conservación de alimentos, fabricación y producción masiva de instrumentos musicales, prendas de vestir y expresiones artísticas favorecen la interrelación del indígena con la naturaleza, así como el mantenimiento de procedimientos y explicaciones sobre el saber hacer y sus legados sagrados.

Estas actividades transmiten una enseñanza histórica e imprimen el sentimiento de ser y pertenecer a un pueblo originario. De hecho, Stavenhagen (2010) expresa que “si hay algún grupo social en la región latinoamericana cuya identidad descansa esencialmente en un profundo sentido de pertenencia, este grupo tendría que ser un pueblo o una comunidad indígena” (p.171). Por todo esto, se puede afirmar la existencia de una forma de educación válida para los indígenas, que se





ha desarrollado informalmente, a través de la comunicación oral y en encuentros pedagógicos entre padres e hijos y madres e hijas, en su contexto natural.

No obstante, no debe olvidarse que el peso moral de la formación de las nuevas generaciones recae en los ancianos y chamanes, a quienes se consulta sobre la idoneidad de la preparación, si bien las enseñanzas están mediadas por tradiciones, costumbres, mitos y leyendas propios de cada grupo étnico. Por ende, no se puede concebir una educación autóctona fuera del contexto real de vida y orden preestablecido dentro de la estructura socio-comunitaria.

Por otra parte, para el indígena hay una estrecha relación entre educación y territorio y lo que este brinda. Sobre esta visión integral de territorialidad, entonces, debe fundamentarse cualquier propuesta educativa que surja fuera del grupo indígena, porque solo así se podrá dar respuesta a sus propósitos formativos e inquietudes vitales.

Valores educativos indígenas

En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), se establece que la educación de los pueblos indígenas debe ser congruente con sus valores, tradiciones y costumbres. Por lo tanto, se puede decir que han vivido a profundidad sus valores educativos. Así que, con base en la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005), se plantean los siguientes soportes éticos presentes en la educación propia de estos pueblos:





- a. Valores referidos a la identidad como hombre y como indígena. Destacan los de libertad, obediencia a las normas establecidas, cordialidad, alegría, nobleza, respeto, solidaridad, conocimiento de la cultura, entre otros. Una de las características del indígena es la nobleza, que les permite ser solidarios y sensibles para escuchar a los demás y comprenderlos, ayudar con amor a quien lo necesita, dar una oportunidad para el reconocimiento de los otros, comprender el silencio y motivar a los otros a seguir adelante.
- b. Valores sobre la autoridad. Aluden a la estimación de las autoridades autóctonas y resaltan los valores de obediencia a la autoridad suprema o deidad, obediencia a la autoridad delegada (chamán, capitán, otros), respeto al otro, a las normas, al liderazgo, entre otros. El hombre respeta la naturaleza, a los abuelos, los patrones de creencias, el papel que le corresponde hacer en su comunidad y el calendario ancestral para realizar sus actividades de siembra; no discrimina y tiene paciencia con los demás.
- c. Valores que describen las relaciones del hombre con la naturaleza. Apuntan a la relación profunda y armónica con la Madre Tierra, como generadora de vida y garantía de la existencia (proporciona abrigo, provee alimentos y medicinas). Entre los valores, conocimientos e intereses sobresalen los siguientes: obediencia, conocimiento del calendario ancestral, respeto, salud, economía y pensamiento holístico.





- d. Valores relacionados con el trabajo individual y colectivo. Entre ellos, tenemos: alegría, obediencia, responsabilidad, respeto al liderazgo, colaboración, compromiso con la tarea asignada, entre otros. El verdadero trabajo de los indígenas se da a través de los *Únuma*, vocablo *Jivi* que significa trabajo colectivo en beneficio de un miembro de la comunidad, así como un trabajo colaborativo en beneficio del pueblo. Es un valor fundamental que identifica al buen *Jivi* para convivir con otros.
- e. Valores concernientes al vivir bien en comunidad (convivencia). Según Raffino (2020), convivencia es la capacidad de vivir rodeado de otras personas y mantener la armonía, es la coexistencia física y pacífica entre individuos o grupos que deben compartir un espacio. Se trata entonces de la vida en común. La convivencia en los pueblos indígenas es el valor más importante porque dinamiza a los otros valores y marca la diferencia de estos pueblos con otras sociedades.

Para un indígena, la comunidad es un sentimiento que apunta tanto el sentido de permanencia como el compromiso de unión para consigo mismo y su grupo familiar. Este concepto encierra rasgos que permiten la coexistencia y cohabitación con los demás, así como el arraigo, la pertenencia y la conciencia de lucha por el lugar, las costumbres y tradiciones de su etnia. En consecuencia, el indígena se rige por normas de honestidad, confiabilidad, nobleza, responsabilidad, respeto de los bienes ajenos, solidaridad y ayuda desinteresada.

Es importante resaltar que, para mantener esos lazos de convivencia, el hombre o la mujer indígena actúan bajo las normas





establecidas desde la cosmovisión, que fortalecen la relación comunitaria en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven y en las actividades que ejecutan (elaboración del conuco, caza y pesca colectiva, recolección de frutas silvestres, construcción de casa para el recién casado, celebraciones matrimoniales, nacimientos de hijos, entre otras). Por ejemplo, cuando efectúan un trabajo colectivo como el conuco, mientras los hombres talan, las mujeres preparan yucuta y ajicero, bebidas para refrescar el cuerpo y comidas energizantes.

Cosmovisión y cosmogonía: dos conceptos fundamentales para entender la Educación Indígena

El término cosmovisión (*Weltanschauung*) fue acuñado por el alemán Wilhem Dilthey en el año 1883. Está integrado por *welt* (mundo) y *anschauen* (mirar, ver, observar). Para Dilthey, la *weltanschauung* es una “estructura psíquica” que permite comprender el mundo y hallar el sentido de la vida en el contexto cultural, a partir de las experiencias filosóficas, religiosas y artísticas. Estas experiencias sensoriales intentan dar cuenta del sentido de la vida (Fernández Labastida, s/f). Estas percepciones, concepciones o valoraciones contribuyen con el conocimiento de la realidad y la explicación del mundo (Torreblanca, 2013).

La cosmovisión o *visión cósmica* se refiere al conjunto de formas “de ver, sentir, percibir y proyectar el mundo” (Huanacuni Mamani, 2010, p.27) que poseen las culturas. Para Biord (2018), procede de la religión o se emparenta con esta, pues las creencias sobre asuntos





sagrados (hierofanía) y el origen de los dioses (teogonía), el cosmos (cosmogonía) o la tierra (ecogonía) inciden en esa representación del mundo (*imago mundi*), al tiempo que la cosmovisión interviene en el conocimiento (*episteme*), sus usos y costumbres (*ethos*), o en los sentimientos (*pathos*) de un pueblo. Es “el corazón de una cultura” por cuanto favorece los vínculos identitarios y el mantenimiento del legado tradicional entre los miembros de una comunidad.

Por otra parte, la cosmovisión es totalizante y holística, debido a que abarca todos los aspectos de la vida, y por eso debe estar presente a lo largo del proceso educativo. Constituye, además, uno de los principios fundamentales de la Educación Bolivariana, que percibe a la educación como un *continuo humano*. Según Magro, Ramírez y Lara (2007), la Educación Indígena, vista desde conceptos como cosmovisión y cosmogonía, se podría ubicar en un enfoque epistemológico cuya tendencia es a reconocer procesos y realidades particulares de los contextos indígenas, que dan paso a articulaciones simbólicas entre las manifestaciones culturales y sociales. De manera tal que las referencias a las costumbres educativas de cada pueblo indígena no son más que la herencia de una tradición que encierra experiencias de vida y formas de pensar características en cada uno de ellos.

Es por ello que el proceso educativo indígena no se puede desvincular de la cosmogonía y la cosmovisión. Con el conocimiento de la primera se comprenden las creencias en torno al origen del cosmos, de la vida y, en general, de los grupos humanos y la naturaleza; mientras que la segunda permite integrar todo este entramado de tradiciones,





costumbres y creencias, a partir de lo cual se consolida la existencia humana y todas las formas de vida.

En definitiva, la cosmovisión y la cosmogonía llevan a comprender la educación como punto de sutura entre la tradición y el futuro de los pueblos indígenas tomando en consideración el contexto en el cual se desarrolla su vida y las necesidades de aprendizaje que derivan de él (Magro, Ramírez y Lara, 2007).

Sin embargo, como argumenta Biord (2018), la EIB se ha aplicado con un enfoque “reduccionista” con contenidos curriculares indígenas retocados y supeditados a la educación occidental; es decir, es una mirada occidentalizada de lo indígena con fines más bien legitimadores y de blanqueamiento racial. En este sentido, destaca:

La representación de lo indio y de los indios debe trascender ese nivel de escenificación y teatralidad y dar paso a una valoración de la indianidad, a una superación del desarraigo y la alienación cultural mediante la progresiva y total eliminación del racismo, la discriminación, la vergüenza étnica, cultural y lingüística; sean todos esos fenómenos manifestaciones encubiertas o francamente evidentes (p.110).

La escuela en la Educación Indígena: la fusión de las cosmovisiones indígenas y occidental

Al ser un derecho universal, y como tal está consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la educación escolarizada se ha generalizado hacia las comunidades. La escuela se ha extendido conceptualmente como el espacio donde se aprenden también elementos de la cultura no indígena: lectura, escritura y expresión oral





de otra lengua, matemáticas, geografía e la historia de otros países, otras formas de hacer arte, etc.

Ahora bien, y aunque en algún momento se estudian las leyes que protegen la cultura indígena, muchas veces, ir a esta escuela significa perder las enseñanzas que se brindan desde el seno de las familias y que son transmitidas por padres, madres, chamanes y familiares cuando se va al trabajo colectivo y comunitario o en cualquier otro momento de la vida. Se resta espacio a estos momentos de encuentro familiar que encierran también una enseñanza y aprendizaje de valores y reglas de comportamiento que garantizan la solidaridad y el respeto entre los parientes. Igualmente, se disminuye la dedicación a la naturaleza y la salud de todos los miembros del grupo familiar que, al parecer, no son considerados como fundamentales por la escuela tradicional occidental.

Así, por ejemplo, el aprendizaje de los valores se da a través de la narración como la relativa a los niños que se convierten en “dantos”⁴. Esa historia explica cómo dos hermanitos que pasaban todo el día jugando y haciéndose cosquillas, fueron convertidos en dantos por su propia madre. Con esa breve historia se explica que los niños y las niñas deben aprender a jugar separados.

En la praxis de la educación propia, se educa en medio de las actividades cotidianas. Los padres, tíos y abuelos están permanentemente orientando a los niños para que se comporten de acuerdo a sus roles de género y en atención a la tradición cultural.

⁴ La danta es un mamífero terrestre muy corpulento. Entre sus nombres comunes se encuentran: danta, danto, tapir, gran bestia, ante, wasadi (ye'kuana= makiritare), aerjba o saesaera (barí), shama (yanomami), daadil (warao), maikuri (pemón), ohuo (wóntüja= piaroa), camale (jivi= guajiba) (Torres et al., 2015).





Generalmente, estas enseñanzas se dan mediante consejos como los siguientes: “El que come acostado en la hamaca, cuando vaya de cacería se caerá persiguiendo la presa”, “El que anda por caminos viejos, consigue mujer vieja”, “El niño que recoge una pluma, deja olvidadas sus cosas” o “Al que come mano de morrocoy, no le rinde el trabajo”.

La Educación Indígena o educación propia, como lo establece el artículo 75 de la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI, 2005), es el proceso social mediante el cual los miembros de un pueblo indígena determinado internalizan, transmiten y recrean sus conocimientos, valores y demás elementos constitutivos de su cultura, desarrollan habilidades y destrezas que les permiten desempeñarse adecuadamente en sus territorios y proyectarse con identidad hacia otros pueblos.

Esta educación se fundamenta en los sistemas de crianza y socialización propios de cada grupo indígena y es una educación integral (para la totalidad de la vida), continua, compartida, autogestionaria y orientada principalmente a asimilar los elementos culturales que identifican al individuo como miembro de un determinado pueblo (con su idioma, parentesco, organización social, etc.), y lo invitan a satisfacer las necesidades de subsistencia individuales y colectivas de acuerdo con el legado cultural de su etnia.

En lo pedagógico, por analogía con los principios de la escuela occidentalizada, se diría que atiende al principio de *"aprender haciendo y enseñar produciendo"*, pues su propósito estaría centrado en el desarrollo de un sistema de acción pedagógica que garantice la incorporación de diversos espacios de la sociedad indígena. Como





función educativa, si hubiera que concretar, se diría que la Educación Indígena pretende impulsar la seguridad alimentaria, fortalecer el autofinanciamiento, la autogestión y la participación comunitaria, a través de la educación y el trabajo como procesos fundamentales para alcanzar los fines de la nación. Los métodos pedagógicos indígenas solo dan respuesta al desarrollo endógeno con fuerte arraigo a la sostenibilidad y sustentabilidad de la comunidad.

En cuanto a lo sociológico, en la educación propia de los contextos indígenas, se puede decir que el aprendizaje se constituye con otros en su entorno social y comunitario siempre que tenga significado para los individuos. De este modo, la eficacia en los aprendizajes depende del grado de inserción que alcancen los contenidos escolares en el ámbito de significados socioculturales de las etnias indígenas.

En este sentido, el establecimiento de los temas objeto de enseñanza debe considerar los contenidos culturales de la sociedad, la edad y el sexo. De tal suerte que el secreto de la significación de los saberes que transmitirá la escuela desde sus aulas novedosas tendrá que precisar la relación con el proyecto de vida de los jóvenes indígenas.

Esta perspectiva pedagógica y didáctica supone una naturaleza sistemática y formal sin dejar de ser democrática y transdisciplinar. La enseñanza en los pueblos indígenas cambia la concepción del docente de la cultura occidental, ya que aquí quienes asumen esta labor son individuos que han acumulado experiencias de vida (ancianos, chamanes o capitanes) congruentes con los desafíos de la naturaleza, que es la madre del conocimiento. Así, la naturaleza enseña cómo comprender, aprovechar y controlar los fenómenos naturales; los





animales enseñan a proteger la salud y obtener otras formas de bienestar; las plantas son mediadoras para el equilibrio y la armonización del sentido humano, como el amor, la envidia, la felicidad, la suerte, el dolor, la tristeza, y la ira, entre otros.

En muchas culturas indígenas se educa cantando, hablando, llorando, riendo, bailando, comiendo, de acuerdo al espacio y al tiempo que se da el compartir del conocimiento. Por lo tanto, en la mayoría de las ocasiones el conocimiento es contextualizado y responde a un acontecimiento. Por ejemplo, el rito del rezo del pescado de Jivi que se celebra cuando se produce el paso de niña a mujer con la llegada de la primera menstruación. Visto así, todos estos saberes forman los componentes de un sistema educativo denominado endoeducativo.

En consecuencia, el modelo educativo que se intenta presentar en esta obra se orienta al aprender haciendo como instrumento de planificación, ejecución y control del quehacer educativo propio. Cuando la escuela entienda este proceder en la formación indígena, no solamente se habrá disminuido la brecha entre escuela y Educación Indígena, sino que con el objeto de consolidar la interrelación escuela– comunidad, se habrá comprendido el papel educativo de ancianos, chamanes, padres, madres y familiares. Solo, de esta manera, se aprovechará la fusión de la cosmovisión de la educación propia y la cosmovisión de la educación occidental.





Planteamientos y preguntas para la reflexión

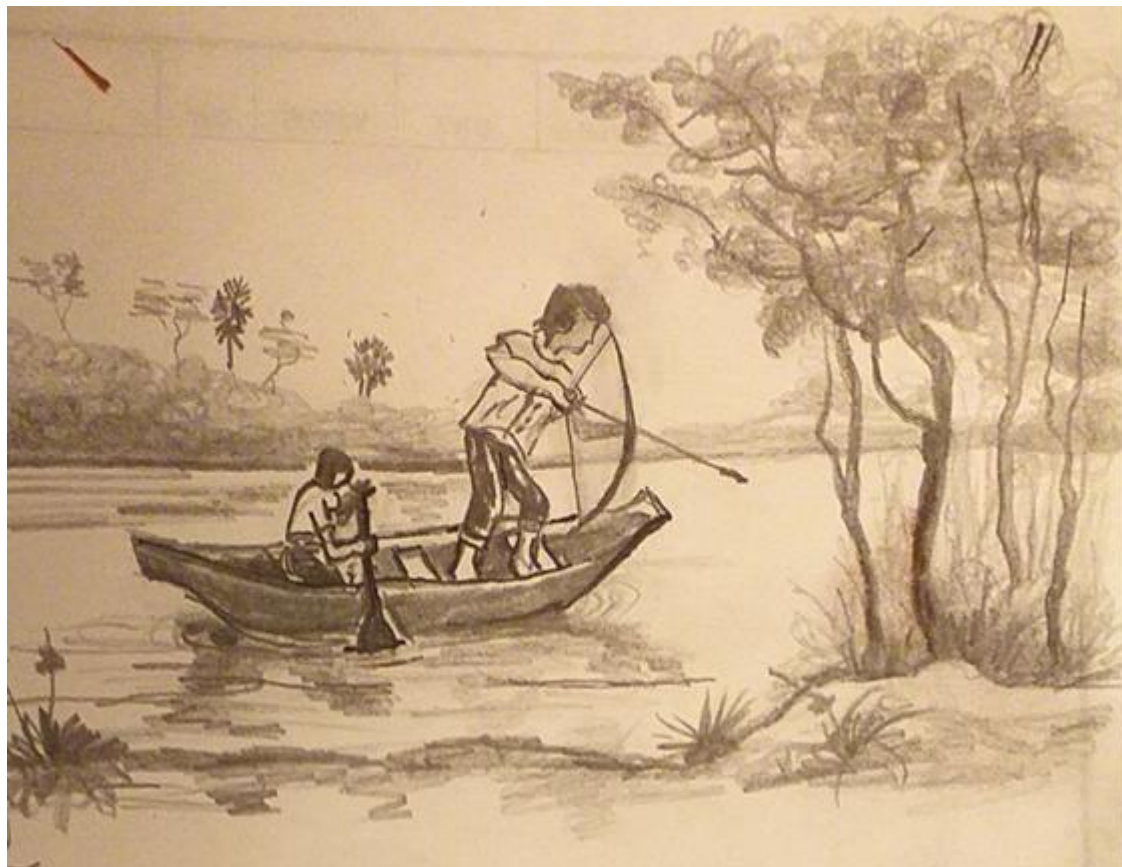
1. A partir del contenido desarrollado en este capítulo, ¿cómo podría definirse la Educación propia en contextos indígenas?
2. ¿Qué tan indispensables son las pautas de crianza en la educación propia en los contextos indígenas?
3. En función de los planteamientos sobre los soportes éticos de la educación indígena, ¿cuáles semejanzas y diferencias podrían establecerse entre la educación no indígena y la educación en contextos propios (indígena)?
4. Medite y presente su opinión acerca de la convivencia como valor fundamental en los pueblos indígenas.
5. Desde su punto de vista, ¿qué relación existe entre cosmovisión, cosmogonía y educación





CAPÍTULO II

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE:
UN ESPACIO PARA LA
FORMACIÓN DE FORMADORES
EN CONTEXTOS EDUCATIVOS
INDÍGENAS**



La Educación Bilingüe: propósitos para las comunidades indígenas

La educación bilingüe en el mundo

La educación bilingüe es una parte fundamental del sistema educativo para atender a los niños, jóvenes y adultos de grupos indígenas que, sin ánimo de crear controversia con este comentario, ignoran las lenguas oficiales de los países donde se encuentran establecidas sus comunidades y hablantes en general de lenguas





minoritarias que muchas veces ni siquiera son reconocidas o, por lo menos, conocida su existencia por el resto de la población del país.

Según Barnach (1997), esta modalidad educativa ha enfrentado una serie de obstáculos, uno de ellos es la crítica lingüística y pedagógica hacia el bilingüismo infantil por parte de psicólogos en los primeros años del siglo veinte. Estas posiciones adversas tuvieron un punto de inflexión a partir de los estudios de Lambert y Peal en 1962 desarrollados con niños canadienses bilingües. Desde entonces, se ha planteado que, si se consideran no solo los factores lingüísticos, sino los individuales o socioculturales, se pueden favorecer en mayor medida los proyectos educativos bilingües. Otro de los impedimentos para el éxito de esta modalidad es el carácter de “transición” de los programas bilingües centrados en el cambio lingüístico de los estudiantes.

Sobre la implantación de la educación bilingüe en el mundo, Barnach (1997) ofrece un breve panorama que fundamenta el desarrollo de este apartado, y que será complementado con otras contribuciones. Así, en Estados Unidos, se inició en el año 1968 con un programa federal dirigido primordialmente a los niños de procedencia hispana para que aprendieran el inglés como segunda lengua, con lo cual se ha pretendido más la “americanización del inmigrante” (Fernández y Crawford, 2007) que la formación bilingüe en el marco del reconocimiento a la diversidad y la valoración.

En Estados Unidos también se alzaron voces a favor de una educación bilingüe multicultural, de doble vía para todos (*two way bilingual-multicultural education*), como la más adecuada para un país de creciente pluralismo cultural y lingüístico, pero no tuvieron





resonancia en la comunidad, por el contrario, actualmente surgen defensores del inglés como idioma único (*English-only*, inglés solamente).

En países europeos unilingües como Holanda, Austria, Italia y Polonia, se promueve el inglés como una segunda lengua, y se desarrollan programas con el propósito de mantener la lengua materna en toda la sociedad. Específicamente, “Los Países Bajos han sido durante décadas un ejemplo de multiculturalismo, entendido este como una política de aceptación y tolerancia en sociedades donde coexisten varias culturas” (Greco y Goenechea, 2018, p. 52), si bien durante los últimos años tienden hacia un modelo asimilacionista tal vez por razones económicas o de identidad social.

En otros países europeos como Luxemburgo y Noruega se han puesto en práctica programas de enseñanza de otros idiomas. En Luxemburgo, donde coexisten territorialmente distintas lenguas⁵, la educación es bilingüe por tradición en los distintos niveles educativos; mientras que en Noruega abarca el nivel primario y secundario, no así el universitario, este queda a criterio del docente.

Por su parte, en países del África subsahariana como Etiopía y Camerún⁶, a pesar de la complejidad de su paisaje lingüístico, se impulsa la educación bilingüe. Etiopía tiene la particularidad de haber sido colonia extranjera solo por breve tiempo (colonia italiana durante 1936-1941), por lo que las lenguas originarias se han conservado. Camerún fue colonia alemana primero y el territorio se repartió entre Inglaterra y

⁵ Cfr. Rivas Yanes (2002).

⁶ Cfr. Serrano Avilés (2014) para el estudio de lenguas en África en general y Hatolong Boho (2015) para el estudio del Camerún.





Francia, allí sus habitantes, aunque hablan una lengua vernácula, conocen y emplean el francés y el inglés.

La India⁷, el “país de las mil voces”, muestra un sorprendente mosaico lingüístico conformado por cuatro familias lingüísticas (adriaviana, indo-aria, austro-asiática y sino-tibetana). Allí se ha impulsado el enfoque trilingüe: una lengua regional que no siempre coincide con la materna, el hindi como lengua nacional y otra lengua internacional como inglés o portugués. Sin embargo, como señala Nandi (2011), para conservar y recuperar la diversidad lingüística en este país es preciso cambiar esa fórmula plurilingüe por una educación multilingüe desde las lenguas tribales.

La educación bilingüe en Latinoamérica

Es sabido que en el mundo se hablan entre 6.000 y 7.000 lenguas, algunas de las cuales se encuentran en riesgo de extinción. El reconocimiento de esa diversidad lingüístico-cultural a finales del siglo XX y la necesidad de preservar las lenguas indígenas o liberarlas de su investidura folklórico-vernácula, han promovido en muchos países latinoamericanos la presentación de una propuesta educativa “diferenciada”, “pertinente” y sensible para las poblaciones indígenas (Fajardo, 2011), tal como lo es la educación bilingüe.

Sin duda, esta visión se ha visto fortalecida por el influjo de los movimientos indigenistas en la aprobación estatal del plurilingüismo, que tuvo un gran impulso en la década de los 70 y se consolidó en los 80.

⁷ Para el estudio del multilingüismo en la India, Cfr. Nandi (2011).





Los gobiernos, en efecto, han comenzado a entender que el respeto a la diferencia en la igualdad implica la necesidad de poner en práctica no sólo políticas educativas y culturales diferenciadas para los pueblos indígenas, sino que estas se elaboren cada vez más con su colaboración y asentimiento; y que en este caso, como en todo análisis de situación de la problemática indígena, sea preciso mantener siempre una doble perspectiva: la que corresponde a su propia visión interna y aquella procedente de agentes externos (Barnach, 1977).

La educación bilingüe en la región tiene sus antecedentes tempranos en el siglo XV con los misioneros y sus procesos de evangelización en español, define sus pasos iniciales en las tres primeras décadas del siglo XX, experimenta un impulso en los años setenta, pero es en los ochenta cuando se materializan las iniciativas más prometedoras de desarrollo y consolidación. Fajardo (2011) distingue tres etapas de la educación bilingüe en Latinoamérica: a) bilingüismo de transición, b) derivación hacia el bilingüismo de mantenimiento y coexistencia con el de transición, y c) variantes del bilingüismo de mantenimiento (educación intercultural bilingüe y etnoeducación), las cuales se describen en las siguientes páginas.

Esta modalidad es idónea para dar cuenta de las necesidades de los pueblos amerindios, “pues concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra realmente la propia cultura, después de tantos siglos de opresión y discriminación y de decenios de programas educativos asimilacionistas escondidos bajo el término de educación bilingüe” (Zimmermann, 1987, p.113).





Primera etapa: bilingüismo de transición

Esta etapa se desenvuelve alrededor de los años 30. Un caso emblemático es el de México, país del continente americano con el mayor número de pobladores indígenas (14.86%) y con la mayor diversidad lingüística (68 grupos etnolingüísticos de 11 familias lingüísticas). Allí, bajo la gestión presidencial de Plutarco Elías Calles (1924-1928) y mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP), se creó la Casa del Estudiante Indígena (CEI)⁸, en la que se internó a cientos de indígenas de diferentes etnias y se les permitió usar en la escuela su lengua originaria.

Sin embargo, este “experimento psicológico” recibió críticas porque el proceso de incorporación y asimilación se llevó a cabo bajo la convicción de la inferioridad y la posibilidad de “educabilidad” de los indígenas (Schmelkes, 2013). Asimismo, en 1939 se inicia la alfabetización bilingüe mediante el proyecto Tarasco de breve duración (1939-1940) con el propósito de alfabetizar a los indígenas, primero en su propia lengua para después transitar al español. Más adelante en los años 40, con la fundación del Instituto Indigenista Interamericano, se aceptó la educación bilingüe como metodología viable para la integración y aculturación de los indígenas (Vergara, 2021).

Entre otras iniciativas y eventos que favorecieron la educación bilingüe se encuentra el movimiento indigenista en Perú, en las primeras tres décadas del siglo, con el fin de rescatar valores y manifestaciones indígenas. Una muestra de ello está representada por los ensayos

⁸ Para el estudio sobre La casa del estudiante indígena y la educación rural en México, Cfr. Calderón (2022).





pedagógicos de José Antonio Encinas (entre 1909 y 1932) acerca de la educación indígena, que desarrolló en el Centro Experimental de la ciudad de Puno de presencia aimara-quechua. En su célebre obra *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*,

lo que se propone realizar José Antonio Encinas es ensayar una propuesta de aplicación de un nuevo modelo de escuela ... a partir de un análisis y de su propia experiencia. Esto se fundamenta en su experiencia por las aulas de la Escuela Normal de Varones de Lima y su posterior rol de director del Centro Escolar de Varones N.º 881. Es pues este libro, un trabajo importante para comprender la compleja red de intelectuales que se formó en las primeras décadas del siglo XX: no eran pensadores improvisados, sino lectores ávidos del mundo (la experiencia vanguardista) con una preocupación incesante de solucionar el problema peruano (el carácter indigenista) (Hurtado, 2023, p.38).

En este concierto se sumaron voces tanto coincidentes como disidentes, investigaciones sobre la importancia de aprender en una lengua materna y el papel del aprendizaje de las segundas lenguas, así como acciones de reconocimiento a la diversidad, que sentaron las bases para el surgimiento de una educación bilingüe.

Los avances en materia de educación bilingüe fueron refrendados en una reunión de la UNESCO, en la cual se planteó que:

Es axiomático que la lengua materna constituye el mejor medio para enseñar a un niño. Psicológicamente, éste es el sistema de signos significativos que en su mente automáticamente permiten la expresión y el entendimiento. Sociológicamente, constituye un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Educacionalmente, el niño aprende más rápidamente a través de ella que por medio de un medio lingüístico desconocido (UNESCO, 1953, en López, 1998, pp. 57-58).





En esta etapa, como ya se señaló, la educación bilingüe estuvo orientada por un enfoque de transición con miras a la asimilación e integración a la cultura dominante. Así, bilingüismo⁹ y unidad nacional formaron parte de un binomio entonces visto como indisoluble” (López, 1998, p.57). El “bilingüismo de transición” (Román y Reina, 2011) alude al uso de una lengua minoritaria (L1) para propiciar la enseñanza de una lengua mayoritaria de más alto prestigio (L2) y, por tanto, utilizada por grupos de poder en distintos ámbitos de la sociedad.

Al utilizarse las lenguas indígenas como puente para un aprendizaje más rápido, efectivo y menos traumático de otra lengua y de las asignaturas programadas, se sacrifica la lengua materna, ya que su finalidad no es el bilingüismo en sí mismo ni menos la aceptación del pluralismo lingüístico-cultural, antes bien se busca la homogeneidad cultural por otra vía. El bilingüismo tiene un enfoque civilizatorio, bajo la égida de la mirada eurocéntrica y la inferioridad de los pueblos indígenas. Pero, en realidad, el indígena debería interactuar con otros grupos “sin abandonar lo que le es esencial y en plena libertad de apoderarse de lo que la otra cultura le puede aportar para beneficio y satisfacción grupal sin menoscabo de su identidad” (Anzola, 2008, p.451).

De acuerdo con Abram (2004), con la adopción de este modelo del “Bilingüismo de transición”:

Los maestros estaban convencidos de la superioridad de la cultura occidental y del idioma español y esa superioridad

⁹ Para un estudio de las distintas perspectivas y tendencias del bilingüismo, Cfr. Bermúdez y Fandiño (2012).





se reflejaba en la interiorización sutil de un complejo de inferioridad cultural por parte de los niños y jóvenes indígenas. Hablar el castellano, además de ser un instrumento imprescindible en las sociedades latinoamericanas, se volvió al mismo tiempo el impedimento de seguir hablando y cultivando el propio idioma (p.1).

En estos primeros años, se observa una serie de aspectos que han limitado la prosecución y eficacia de este programa educativo, a saber: escasa cobertura y sustento político de los proyectos, enfoques metodológicos diversos, falta de consulta sobre la enseñanza indígena, insuficiencia de recursos financieros gubernamentales, propuesta de alternativas de educación indígena con el auspicio de gobiernos y organismos extranjeros, y falta de coordinación entre los proyectos educativos.

Ante estos problemas se buscaron distintas alternativas de solución: “elaboración de una escritura para las lenguas maternas, normalización lingüística, elaboración de materiales didácticos, definición de metodologías, formación de personal técnico y docente, investigación de base lingüística, antropológica y educativa y formulación teórica” (Bernach, 1997, p.24).

Segunda etapa: derivación hacia el bilingüismo de mantenimiento

En esta etapa, además de mantener la lengua materna durante todo el trayecto escolar, se incorporó la cultura indígena, sus valores, tradiciones y saberes ancestrales, mediante el diseño de programas de estudio y contenidos pertinentes a la realidad indígena, pero con una perspectiva “folclorista”. Este modelo de educación bilingüe bicultural





(EBB) si bien reconoce la existencia de dos lenguas y de dos culturas en contacto, entiende que una de ellas ostenta la hegemonía y centralidad.

Con esta perspectiva, se produce un “bilingüismo incipiente”, pero después la lengua dominante va ganando terreno hasta llegar a ser la primera lengua de las jóvenes generaciones, de la que tendrán mayor conocimiento y dominio. Con ello,

ya no tendrían la voluntad, la motivación y ni siquiera la competencia requerida para llevar adelante la transmisión generacional del idioma propio en proceso de desplazamiento. De allí vendría necesariamente primero la obsolescencia, el desuso y por último el olvido parcial, el cual no tendría más remedio que desembocar en el abandono definitivo identificable como muerte lingüística, la cual en casos extremos puede ocurrir a la vuelta de tres o cuatro generaciones (Mosonyi, 2010, p. 124).

A finales de los 70 e inicios de los 80, se produjo el avance hacia la educación bilingüe intercultural (EBI) o educación intercultural bilingüe (EIB) (Bernach, 1997; Fajardo, 2011). Numerosos programas de EIB en Latinoamérica muestran la coexistencia de modalidad educativa con otras “formas alternativas” para la atención compensatoria de poblaciones vulnerables que se encuentran en “riesgo educativo”.

En el surgimiento de la EIB incidieron varios factores y situaciones: el incremento de las investigaciones sobre el bilingüismo y las segundas lenguas, la reflexión sobre el binomio lengua y cultura en los diseños curriculares, así como las iniciativas y exigencias indígenas en cuando al acceso escolar y la incorporación de la cultura indígena en los escenarios escolares. Además de reclamar el legítimo derecho a la educación, han colaborado con la edificación de escuelas o el pago de





salarios a los docentes para compeler al Estado a cumplir con su responsabilidad (López, 2001).

En otras palabras, no han asumido una actitud pasiva, en espera de la solución externa, al contrario, han desplegado formas de lucha y resistencia “que han implicado tanto la revuelta armada activa, como el repliegue en zonas de refugio y hasta la aceptación de formas culturales ajenas para conseguir sobrevivir de alguna manera al embate permanente de los grupos no indígenas” (Amodio, 2007, p.180).

Para Moya (2005), la EIB tiene las siguientes características: a) hunde sus raíces en la cultura propia de los estudiantes, b) es susceptible de incorporar contenidos y elementos de otras culturas, c) fomenta la competencia comunicativa oral y escrita tanto en la lengua materna como en una segunda lengua, d) establece una relación curricular entre saberes y valores tanto propios de la cultura indígena como de otras culturas, e) procura el diálogo y el vínculo complementario entre estas culturas en procura de mejorar la calidad de vida de las comunidades indígenas.

Por su parte, López (2001) expresa que:

La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre





la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida (pp.7-8).

Ciertamente, la interculturalidad alude al aprendizaje, a la noción de acuerdo, diálogo, equilibrio y satisfacción de necesidades; igualmente, como señala Álvarez (2007), más allá de los sentimentalismos asociados al mantenimiento de una lengua, se trata de garantizar mayor calidad de vida y “una relativa felicidad”.

En esta segunda etapa se produjo un cambio transcendental cuando en Perú, Guatemala y Ecuador se oficializaron políticas educativas favorables para los pueblos indígenas. En Perú¹⁰, país multicultural y multilingüe, en la Ley de Reforma Educativa (1972), se plantea la necesidad de una educación bilingüe, y con ese precedente se crea una Política Nacional de Educación Bilingüe; en 1975 se oficializa el quechua, entre 1985 y 1989 los alfabetos quechua y aimara se oficializan mediante la Resolución Ministerial 1218-85-ED; en 1987 se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural; en el año 1993, en la nueva Constitución Política del Perú, se establece la obligatoriedad de la educación bilingüe e intercultural de acuerdo con las peculiaridades de cada zona; en 1996 se funda la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) y entre 1997 y 2000 se propone el Plan Nacional de EIB.

¹⁰ Para el estudio de la evolución de la EIB en Perú, Cfr. Godenzzi (2001).





En Guatemala¹¹, se inicia un proceso de cambio en la Educación Bilingüe con los instrumentos legales que la avalan. En la Constitución Política de la República (1985), se establece el derecho a la educación (art. 71), se describen fines educativos (art.72); se plantea la libertad (art.73) y la obligatoriedad de la educación (art.74), y la enseñanza bilingüe (art.76). Asimismo, en el Decreto legislativo 12-91 Ley de Educación Nacional, en el Capítulo VI, se consignan tres artículos sobre la definición de la educación bilingüe, a qué sector se dirige y cómo se lleva a cabo (art.56), su finalidad orientada hacia la afirmación y fortalecimiento de la identidad indígena (art.57) y la prioridad de educación en las lenguas vernáculas en pueblos indígenas (art. 58).

Los años 80 resultaron promisorios para la EIB en Ecuador¹², pues en esta década se consolidan los movimientos indígenas y se sientan las bases para la oficialización de esta modalidad con antecedentes como el Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, que dan lugar a la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en noviembre de 1988. Aunque el desarrollo de la EIB en este país es novedoso por “ser pluralista, intercultural, de base científica y contextualizado a la realidad nacional, tiene limitaciones en la práctica” (Chumaña, 2022, p. 685).

En general, en esta etapa se consolidó la EIB en muchos países de Latinoamérica. Según Barnach (1997), para alcanzar este gran avance se dieron tres pasos decisivos: la oficialización referente al reconocimiento

¹¹ Para el estudio de la EIB en Guatemala, Cfr. Zimmermann (1987), Moya (1997) y Tavico Benito (2003).

¹² Para detalles sobre la EIB en Ecuador, Cfr. Granda Merchán (2017) y Oviedo (2017).





en los instrumentos legales gubernamentales, la institucionalización que se materializa administrativamente en la creación de órganos de ministerios de educación y la generalización concerniente a proyectos y programas educativos nacionales. Esta generalización puede ser horizontal (implementación en distintos espacios geográficos) o vertical a distintos niveles educativos).

Tercera etapa: variantes del bilingüismo de mantenimiento

En esta etapa, la EIB se expande en Latinoamérica, sea en el discurso, en la legislación o en la práctica. Específicamente en los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela. De este modo, se propende al diálogo, la conciliación y el equilibrio entre dos lenguas y dos culturas: sin prescindir de lo propio, se enseña lo ajeno; sin desconocer la lengua propia, se aprende la otra. El resultado sería la equidad y la valoración sin prejuicios de superioridad.

Además de la consolidación y diseminación de este modelo durante esta tercera etapa, Abram (2004) describe otras variantes del bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, entre ellas, la educación indígena o endógena y la etnoeducación.

La Educación Indígena o endógena normalmente es organizada y financiada por comunidades y organizaciones indígenas. Algunas de las características de este modelo son: tiene como base la cosmovisión, los conocimientos ancestrales, la tradición y la cultura de los pueblos indígenas; la educación es impartida por maestros de la misma





comunidad; concede gran importancia a la lengua, los valores espirituales y ancestrales, así como al aporte de ancianos y líderes comunitarios; la formación puede abarcar hasta la educación básica o hasta el nivel universitario, como es el caso de Brasil.

La etnoeducación¹³, por un lado, alude a los mecanismos empleados por cada pueblo indígena para transmitir y preservar su acervo cultural, a través de la enseñanza de valores y el fomento de comportamientos y costumbres alineados con aquellos, no desde la repetición mecánica, sino desde la interpretación y adaptación a la época que viven. Por otro lado, desde un prisma sociopolítico, se entiende como “el resultado de un reclamo hacia el Estado colombiano por una escuela propia por parte del movimiento ‘cultural y pedagógico’ de las comunidades indígenas, de modo que tome en cuenta la realidad desbordante de la diversidad cultural en las aulas” (Fajardo, 2011, p.23).

Según Moya (2005), la etnoeducación cumple con las siguientes características: es de índole comunitaria, tiene una naturaleza bilingüe, es intercultural, se basa en la autogestión, fomenta el desarrollo del currículo intercultural y bilingüe, se orienta por la investigación y la promoción de la construcción del conocimiento de manera colectiva para fortalecer los saberes culturales de las poblaciones indígenas.

En Colombia, esta modalidad educativa adquiere formalidad en los años 80 a partir de la propuesta educativa de los pueblos indígenas que reposa en el artículo 1 de la Resolución 3454 de 1984: “Los

¹³ El antropólogo mexicano Guillermo Bonfill Batalla empleó por primera vez el término “etnoeducación” en el año de 1981 para dar cuenta de una educación diferenciada, contextualizada y particular para distintos grupos étnicos.





programas para la educación formal de las Comunidades Indígenas del país se orientarán y desarrollarán de acuerdo con la guía o lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional, enmarcados dentro del enfoque definido como ETNODESARROLLO y su componente educativo denominado ETNOEDUCACIÓN”.

Breve historia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela

La Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela

Como se recordará, en el primer capítulo de esta obra, se planteó que la vida de un pueblo indígena gira en torno al modo de entender la educación de sus miembros, cuya función principal es formar para la vida y la supervivencia. Asimismo, se explicó que la vía posible para concebir sus métodos y/o procedimientos de enseñanza es a partir de la comprensión de su cosmovisión particular.

Ahora bien, antes de adentrarnos en el desarrollo de este segundo capítulo, consideramos pertinente hacer referencia a dos situaciones puntuales. La primera tiene que ver con un hecho notorio y desafortunado, como lo es el gran nivel de desconocimiento de la población venezolana acerca de la trayectoria histórica de los pueblos originarios de nuestro país y cuyo efecto inevitable es, de algún modo, el irrespeto hacia lo indígena, desde el maltrato a su gente hasta el desprecio a costumbres y tradiciones. La otra, que le imprime mayor entusiasmo a la iniciativa por la cual se escribió esta obra, alude a la finalidad de ir construyendo un contexto que habilite el conocimiento del





camino recorrido por la estructuración y articulación de un proyecto educativo destinado exclusivamente a los pueblos indígenas.

Llegados a este punto, se espera poder atraer toda la atención hacia un hecho relevante: los problemas de la educación dirigida a los indígenas continuarán en tanto las autoridades, los planificadores y diseñadores de los planes y políticas educativas a nivel nacional no reconozcan, realmente, la pluralidad étnica. Ciertamente, “hay reconocimiento de la existencia indígena y de su peculiar identidad, pero la efectividad de los derechos anunciados depende casi íntegramente de una posterior creación normativa de instituciones estatales de orden monocultural. No existen, en consecuencia, auténticos derechos constitucionales colectivos” (Wilhelm, 2011, p.14).

Desde mi perspectiva indigenista por ser parte de ellos, creo que, si los indígenas no desarrollamos acciones para cambiar la visión errada y estigmatizada que ha prevalecido hasta ahora, seguiremos estando inhabilitados para ser aceptados por la sociedad predominante, sintiéndonos en muchas ocasiones disminuidos y menospreciados en nuestro proceder. De allí la importancia de elevar nuestras voces en todos los escenarios posibles y este es, precisamente, uno de ellos.

Por tal razón, al plantearse un proyecto de educación nacional orientado hacia los pueblos indígenas en países que, como Venezuela, son asiento de un importante número de estos, es necesario hacer un poco de historia en torno a este tema, toda vez que aun cuando ya nos encontramos en la segunda década del siglo XXI, son todavía muchas las debilidades, incompatibilidades e inconsistencias encontradas en la sustentación de la única propuesta pedagógica que existe a nivel mundial





para acercar a las comunidades indígenas al resto de los pobladores culturalmente diferentes.

Esta propuesta educativa, como ya se ha indicado, se conoce como Educación Intercultural Bilingüe y tiene como marco de creación aquellos procesos de discusión en el seno de la Organización de las Naciones Unidas durante la segunda mitad del siglo XX. Su fin último era el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas que hacen vida a lo largo y ancho del mundo, lo cual se logró con la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas¹⁴ el 13 de diciembre de 2007. Según Da Silva (2018), el proyecto de EIB:

se constituye en un espacio que permite el interactuar de distintos actores sociales y políticos en el marco de un plan educativo que posibilitará la inclusión de los grupos indígenas de distintas condiciones étnicas, en concordancia con el panorama internacional, al ámbito de la educación desde una perspectiva más inclusiva y en condiciones de igualdad (p.26)

Sin embargo, en congruencia con este autor, es preciso que se tenga una visión crítica antes que funcional a los intereses hegemónicos, desde la cual se intervenga sobre los procesos que implican deshumanización e interiorización y, en general, desequilibrios de poder. Se requiere, en todo caso, la refundación social basada en el diálogo genuino, el respeto a las culturas originarias y su notabilidad en el contexto educativo. Solo

¹⁴ Desde este ángulo de la historia reciente de la humanidad y los diferentes grupos sociales que la conforman, la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas significó en su momento un gran logro para las comunidades indígenas del mundo. Y, hoy día, sigue siendo así, pues es evidente que la humanidad avanza en la misma medida que se supera en conocimientos adquiridos, y en todo caso, los pueblos indígenas tienen mucho que aportar más allá de los hallazgos científicos, ya que dentro de los valores que incentivan se encuentra el respeto por las tradiciones y costumbres de su etnia, cuestión que todavía no ha sido fácil de entender por las culturas occidentalizadas.





desde esta perspectiva crítica, reivindicativa y contraria a la homogeneización, el proyecto de EIB tenderá a:

romper el control cultural ejercido por parte de las clases dominantes que detentan el poder a través de los aparatos burocráticos del Estado, que considera la enseñanza y su consecuente aprendizaje como emancipador en un contexto intercultural, ya que la interculturalidad en esta postura, que está en plena construcción, se entiende como la incorporación de los elementos culturales de las comunidades y pueblos indígenas bajo un esquema de igualdad de condiciones y en interacción constante con la cultura criolla con la finalidad de una reivindicación de la sociedad (Da Silva, 2018, pp.26-27).

El Ministerio del Poder Popular para la Educación asume la EIB como derecho constitucional (CRBV, Art. 121), por tanto, se debe impartir a los pueblos y comunidades indígenas. Bajo esta premisa, el Estado venezolano promulga la Ley de Educación de los Pueblos Indígenas, la cual en su Artículo 2 señala que la EIB es una modalidad del Sistema Educativo Nacional dirigida a los pueblos y comunidades indígenas en los idiomas originarios y también en castellano. Se basa en la cultura, valores, lenguas, tradiciones y realidad de cada pueblo o comunidad y se complementa con la enseñanza de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos universales como del castellano. Particularmente, está destinada a los pueblos indígenas originarios distribuidos entre los estados Amazonas, Anzoátegui, Apure, Bolívar, Delta Amacuro, Monagas, Sucre y Zulia.

De conformidad con lo expuesto previamente, vale la pena retomar el concepto de Educación Indígena, ya que en este contexto se refleja el alcance de la EIB. Como proyecto educativo tiene propósitos,





fines, recursos y procedimientos didácticos específicos. Quispe Lima (2001) describe esta modalidad de la siguiente manera:

- a. Es intercultural porque fomenta la afirmación de la propia cosmovisión del educando, además, asiste la apropiación cultural en un doble sentido: los indígenas adquieren elementos de los otros sectores sociales y estos, a su vez, se nutren de los elementos indígenas.
- b. Es bilingüe porque facilita el manejo de las lenguas indígenas como medio de comunicación y enseñanza, al tiempo que el español se emplea como lengua de mediación intercultural. De manera que se comportan como lenguas “polifuncionales”.

En este sentido, el autor precitado plantea que, para alcanzar una verdadera interculturalidad, el docente encargado de la EIB debe tener competencias en el uso de estos dos códigos lingüísticos y en las estrategias para su enseñanza. Es indispensable que el proceso educativo se planifique adecuadamente para llevarse a cabo en dos lenguas y a través del diálogo permanente entre dos culturas, a fin de conseguir una educación indígena como noción y como mecanismo que salvaguarde los derechos de los pueblos indígenas.

Así, entre los fines de la EIB destaca la formación de niños, niñas y jóvenes indígenas para la convivencia democrática, activa y protagónica en una sociedad multiétnica, pluricultural y plurilingüe, que responda por el mantenimiento, desarrollo y transmisión de la lengua y todas las manifestaciones culturales que configuran su identidad.

Como principales características de la EIB en el contexto venezolano y, según lo establecido en la Constitución de la República





Bolivariana de Venezuela (1999), se encuentran: es un derecho de todos los pueblos indígenas a gozar de los avances tecnológicos y científicos; supone la participación activa y protagónica en la construcción del país, el continente y el mundo; y busca superar la unificación cultural mediante el diálogo de saberes y conocimientos.

De igual manera, la interculturalidad se presenta en una triple dimensión: como materia de estudio (salud intercultural, cátedra cultura indígena, historia regional); ambiente de aprendizaje o punto de referencia desde donde se organiza la vida extra escolar (comunidad); y como principio rector del proyecto educativo.

Antecedentes fundacionales y legales de la EIB: de régimen a modalidad educativa

Los antecedentes de la EIB en Venezuela se remontan a los años 1968. En esa época, en México se crearon proyectos educativos direccionados hacia la población indígena. A partir de esa experiencia, la Sociedad Venezolana de Antropología Aplicada (SOVAAP) propuso una política indigenista interculturalista que, entre otras alternativas para atender educativamente esta población, consideró la elaboración de:

...un plan de educación intercultural para la población indígena (...) ello haría posible una educación adaptada al medio indígena y respetuosa de los valores etnoculturales, preservando la integridad y cohesión interna de los grupos étnicos, y permitiendo la superación del tradicional complejo de inferioridad a favor de un nuevo sentimiento de orgullo étnico (Bjord, 2002, p.15).

Luego en el año 1970, Mosonyi y González Nãñez plantean que se desarrolle en Venezuela un Plan de revitalización de los idiomas





indígenas baré y arawaco, dentro del marco de la concepción de interculturalidad. Este plan se complementaría con la edición de textos bilingües.

Para el año 1971, un grupo de antropólogos latinoamericanos, entre ellos la Dra. Nelly Arvelo-Jiménez del Departamento de Antropología del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas y el Dr. Esteban Emilio Mosonyi, de la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela, suscriben la “Declaración de Barbados¹⁵” que insistía en el respeto a la especificidad cultural de los pueblos indígenas, así como también al derecho de estos a recibir educación de los Estados miembros de los cuales formaban parte las distintas comunidades indígenas. En esta oportunidad, se criticaron las prácticas etnocidas¹⁶ de las escuelas misionales y se reafirmó la necesidad de la liberación del indígena.

Posteriormente, en 1975, la Oficina Central de Asuntos Indígenas, ente rector de la política indigenista, adscrito al Ministerio de Justicia, elabora un proyecto para la creación de un Centro Experimental de Promoción y Educación Intercultural Bilingüe. Este proyecto comenzaría en Riecito (estado Apure) en enero de 1976 (Biord, 2002).

Entre 1974 y 1976, Arvelo-Jiménez, González Ñañez y Vidal-González, diseñan un programa de Escuelas-Taller artesanales indígenas para comunidades del entonces territorio Federal Amazonas y del estado

¹⁵ Para el estudio de la construcción simbólica de lo indígena en las Declaraciones de Barbados, Cfr. Malaga-Villegas (2019).

¹⁶ Biord (2018) describe tres tipos de prácticas que destruyen la cosmovisión indígena: etnocidio ascendente (enajenación de recursos naturales y prohibición de costumbres y formas de organización sociopolíticas), etnocidio descendente (destrucción de la identidad étnica) y etnocidio mixto (transculturación agresiva).





Bolívar. Estos programas se iniciaron en 1978, en las comunidades Ye'kuana del río Cunucunuma. También en 1976, la Oficina Ministerial de Educación para Zonas Fronterizas y para Indígenas (OMEFI) realiza un análisis crítico, en el cual recomienda el fomento, apoyo y aprobación del sistema EIB para las poblaciones indígenas. De igual modo, se oficializan las lenguas indígenas y se establecen como cursos optativos para estudiantes de secundaria no indígenas.

En abril de 1977, se celebra en Santa Bárbara (estado Zulia) el V Seminario Educación e Indigenismo. Particularmente, la décima conclusión de ese evento expresa: “apoyamos la idea del Ministerio de Educación en lo que respecta a la educación bilingüe en nuestras escuelas, así como la idea de que los maestros sean indígenas y de nuestros propios pueblos” (Venezuela, 1997, pp.10-11, en Biord, 2002, p.17).

Entre 1976-1978 se llevó a cabo en Yagiasiru del estado Zulia un programa intercultural bilingüe Guajiro coordinado por Esteban Emilio Mosonyi, Ramón Paz y Arcadio Montiel. Este programa estuvo financiado, en primera instancia, por la Fundación Arte y Vida y luego por la Oficina Ministerial de Asuntos Fronterizos e Indígenas. Igualmente, en 1977, la Misión Salesiana del Alto Orinoco da inicio a un proyecto de educación bilingüe Yanomami-Castellano (Mosonyi-Rengifo, 1982, en Biord, 2002), del cual se derivan varios textos, algunos bilingües y otros solo en yanomami, para la escuela de la Misión Salesiana.

En 1978, se publica un *Intento de diseño curricular para la educación básica de las comunidades indígenas* acompañado de las





fundamentaciones sociológicas, antropológicas, psicológicas y de sugerencias para la enseñanza de las lenguas indígenas y el castellano. Dicho material fue elaborado por la OMAFI.

En 1979, se desarrolla el Programa de Capacitación de Maestros Indígenas en el Centro de Capacitación Docente El Mácaro (estado Aragua), elaborado por Samuel E. Qüenza (1978). Este trabajo constituye un valioso aporte en la elaboración de un currículo diferenciado para el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB). Este proyecto propone una comunidad-escuela con la subsecuente supresión de los límites físicos estrictos del aula de clase en el proceso de aprendizaje; pues, como tal, este se puede desarrollar en toda la comunidad y en diferentes circunstancias, siempre que el maestro se desempeñe como guía, líder y coordinador.

Desde esta concepción, el maestro debe manejar con fluidez y corrección ambas lenguas para poder enseñarlas y/o facilitar el aprendizaje. Los ancianos -y todos los individuos que desarrollen una actividad o trabajo especializado- serían considerados como potenciales maestros en su área de conocimiento indígena. El horario se podría adaptar según las necesidades y usos de la comunidad. Este proyecto también prescinde de la división tradicional en grados y, en consecuencia, de la promoción de uno a otro grado. La Educación Básica para indígenas quedaba así dividida en tres niveles congruentes con los nueve grados (en grupos de tres) que componían la educación básica formal de entonces.

Todas estas experiencias presentadas en los distintos proyectos, planes y acciones desplegados desde 1968 hasta septiembre de 1979





sientan las bases para los alcances del Decreto Presidencial 283. En este se propone el REIB con el propósito de promover la implantación gradual de la administración de un proceso educativo propio capaz de respetar las características socioculturales de los pueblos indígenas, así como las manifestaciones lingüísticas de cada comunidad, y propiciar así, su incorporación al sistema educativo con carácter de modalidad de estudio.

A partir del Decreto 283, se identifican los objetivos que se debían lograr a través del REIB. A continuación, se destacan algunos de estos:

- Afianzar, difundir y preservar la cultura e idioma de los pueblos indígenas como patrimonio cultural de la nación.
- Promover, respetar y fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas.
- Eliminar el paternalismo y la dependencia, así como crear conciencia de la no discriminación cultural y racial.
- Consolidar los lazos de convivencia democrática entre los distintos pueblos indígenas y el resto de la sociedad no indígena.
- Promover relaciones equitativas de comprensión y respeto entre los pueblos indígenas y el resto de la sociedad.
- Apoyar la participación activa de los pueblos indígenas en el desarrollo social, económico y cultural del país.
- Promover la participación de los pueblos indígenas respetando sus especificidades culturales, el ritmo de vida y los tiempos, las condiciones ambientales propias de cada comunidad, producción de material didáctico y literario.





- Orientar la planificación de programas educativos y proyectos pedagógicos interculturales que den respuestas a las necesidades socioeducativas de los educadores indígenas.
- Lograr un diseño curricular de una educación diferenciada y particularizada que atienda los intereses, motivaciones, aspiraciones de los pueblos indígenas, así como garantizar los contenidos culturales indígenas en otras modalidades de la educación no indígena.

Con base en el decreto mencionado, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, en su artículo 121, establece que los pueblos indígenas “tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones”. De manera que el hasta ahora conocido como REIB da paso a la modalidad Educación Intercultural Bilingüe, que se instituye como un proceso centrado en los conocimientos, valores culturales, idiomas, simbología, cosmovisión y prácticas pedagógicas de los pueblos indígenas, con lo cual propicia el fortalecimiento de la cultura autóctona y la apropiación crítica de los conocimientos y técnicas de la cultura no indígena.

Es evidente que, desde esta perspectiva, la interculturalidad implica tolerancia, diálogo creativo y respetuoso de la identidad cultural de los pueblos, reafirmación de la cultura propia y reconocimiento de los demás valores culturales, es decir, observancia de la diversidad cultural. En el plano pedagógico, la EIB presume la definición de contenidos culturales, uso tanto de la lengua propia como del castellano, docentes con competencias lingüísticas y discursivas en ambas lenguas;





estrategias metodológicas apropiadas y situadas, materiales educativos en lenguas indígenas, y la construcción de un currículo diferenciado para cada pueblo desde la cosmovisión indígena.

Ahora bien, González Nãñez (2009) señala que aun cuando la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 incorpora la diversidad multiétnica, pluricultural (y plurilingüe) y biológica de los pueblos indígenas y reconoce la interculturalidad, falta la profundidad etnológica, más que homogeneizar la cultura, se trata de reconocer, respetar e incluir al otro:

Es esta visión la que permite que los no indígenas, los ciudadanos criollos, comiencen a entender que existen Otros nacionales, Otros pueblos que comparten su mismo espacio geográfico y que ahora no son excluidos sino reconocidos por el Estado-nación y del cual también los indígenas forman parte (pp.66-67).

La diversidad, “la otredad”, “la alteridad” son notas distintivas en la historia moderna de América, un “alter” complementario de un “yo” “pero casi permanentemente como el ‘otro’ intolerable, al que había que someter para hacerlo como nosotros o impedir que nos hiciera como él. En este contexto de heterogeneidad, intolerancia y conflicto, tuvo su origen el sistema educativo vigente hasta nuestros días” (Camboni y Juárez, 2020, p.7).

Por ello, hoy más que nunca, la EIB debe ser concebida y utilizada por los indígenas como una herramienta privilegiada para lograr la democratización real del Estado Venezolano que, a pesar de su naturaleza pluriétnica y pluricultural, sigue siendo entendida como





monocultural. En este sentido, se requieren estrategias que favorezcan realmente la interculturalidad. Al respecto, Da Silva (2018) expresa que:

La convergencia en lo ontológico, el ser, el tener, el hacer y el estar, nociones que se entrecruzan en la diversidad étnica y cultural, y que se relacionan con la importancia de respetar estas consideraciones, y por otro lado, la postura axiológica entretejida con la subsistencia, protección, afecto, entendimiento, ocio, participación y creación, por lo que los recursos de la educación intercultural, se muestran como una necesidad dentro de este país y tiene lugar en los espacios de convivencia cultural, teniendo como punto de partida la educación propia (p.33).

A raíz de tal situación, el estado venezolano se ha visto en la obligación de establecer un conjunto de políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas, con el objeto de formalizar la EIB como modelo educativo principal en el contexto del sistema educativo nacional, sin el prejuicio de la integración de dichos pueblos a la vida pública nacional. Así, el conjunto de políticas a las que se hace mención reúne una serie de aspectos dentro de los cuales sobresalen los siguientes:

- Interculturalidad como principio rector y operativo en el sistema educativo venezolano, en todos los niveles y modalidades, lo que supone la inclusión de todos nuestros pueblos indígenas, pero además los descendientes de afro americanos, criollos y mestizos múltiples.
- Extensión para el fortalecimiento de la educación propia y de la EIB en todos los planteles indígenas de los ocho estados con población indígena, a partir de investigaciones pedagógicas, lingüísticas, antropológicas, entre otras.





- Ampliación de la cobertura escolar indígena en todos los niveles y modalidades educativas mediante el fortalecimiento de los componentes curriculares, que garantice una educación de calidad para todos los miembros de la comunidad con pertinencia social, ecológica, cultural y lingüística.
- Organización de las estadísticas de los planteles ubicados en los propios lugares de asentamiento indígena, que incluya aquellos ubicados en áreas urbanas con presencia indígena, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, con el objeto de lograr la inserción, clasificación y codificación en los parámetros constitutivos de la educación propia y de la EIB.
- Formación permanente de docentes en el entorno complementario de los tres niveles, mutuamente incluyentes porque con ello abarcarían el contexto de la educación indígena, la educación intercultural y el bilingüismo como vehículo de comunicación, dado su potencial para alcanzar la integración, la interrelación y la interacción entre los actores fundamentales del proceso educativo, docentes y alumnos, personal directivo, administrativo y otros entes e instituciones relacionados.
- Incorporación con carácter de obligatoriedad del uso apropiado, oral y escrito, de la lengua indígena correspondiente a cada pueblo entre los usuarios indígenas. Con ello se busca promover un mayor uso social en eventos tales como la cartografía nacional y afines (etnomia, toponimia, y antroponimia); preservación y enriquecimiento del vocabulario de la etnociencia, lengua sagrada, lengua literaria y otras modalidades de metalenguaje





(incluidas todas las manifestaciones de la lengua autóctona como lengua natural y formal); traducción de documentos públicos, señalamientos viales, medios de comunicación alternativos y medios de comunicación social en general.

- Funcionamiento de los centros de educación inicial en pueblos y comunidades indígenas a través de los nichos lingüístico-culturales, que corresponden a una versión específica indígena de educación dirigida a niños y niñas desde el nacimiento hasta la edad preescolar para preservar la lengua y la cultura.
- Dotación, construcción y rehabilitación de los planteles indígenas con especial cuidado de la pertenencia ecológica y cultural.
- Dotación de todas las bibliotecas escolares con los materiales educativos pertenecientes al ámbito de la cultura propia, así como materiales didácticos impresos y audiovisuales en lenguas maternas y bilingües para este tipo de educación específica de acuerdo con las necesidades de cada pueblo. Estos materiales permitirán obtener una información suficientemente amplia sobre la ubicación geográfica, características etnográficas, etnolingüísticas y situación sociopolítica de los distintos pueblos y comunidades indígenas del país.
- Desarrollo de proyectos educativos propios por parte de los pueblos indígenas, a objeto de garantizar su participación de forma permanente en la discusión y construcción curricular como garantía de endocultura identitaria. Esto tendría un efecto directo, por ejemplo, en la reconstrucción del calendario cósmico de cada pueblo indígena para ubicar en este el lugar del





calendario productivo, y readaptar el calendario escolar. De forma tal que se satisfagan las exigencias del desarrollo endógeno sostenible y específico.

- Producción y publicación de materiales educativos impresos y digitales en idiomas indígenas y bilingües, tales como textos escolares, libros de lecturas, gramáticas, diccionarios, literaturas indígenas, traducciones de documentos públicos, periódicos, trípticos, revistas, mapas, videos, podcasts, páginas webs, juegos a través de herramientas de gamificación o ludificación, entre otros.
- Revitalización, codificación, fortalecimiento, oficialización y difusión de todos los idiomas indígenas existentes del país, más allá del ámbito educativo formalizado.
- Desarrollo conjunto con el Proyecto Intercultural Guaicaipuro (PIG) de los fundamentos teóricos y metodológicos de la interculturalidad en todo el proceso educativo venezolano. Con el PIG se busca impulsar el derecho a la educación y la cultura de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como el diálogo intercultural y la conservación de las lenguas.
- Articulación de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo con la educación propia, la EIB, las Escuelas Bolivarianas, Liceos Bolivarianos, Escuelas Técnicas Robinsonianas, y el resto de las distintas políticas de la sociedad nacional y el Estado, en su relación particular y global con la interculturalidad como proyecto futuro para regular la convivencia en términos de justicia y equidad.





A partir de los aspectos anteriormente presentadas, se observa que uno de los mandatos más significativos de la Constitución de 1999 en referencia a la educación dirigida a los pueblos indígenas del país, es que se obliga al Estado a garantizar la participación y el cumplimiento de los principios éticos y legales en las actividades relacionadas con la investigación científica, humanística y tecnológica llevada a cabo en el país y que, además, sus resultados impacten positivamente en la comunidad.

Por ejemplo, el artículo 123 del Capítulo VIII De los Derechos de los Pueblos Indígenas señala que los “pueblos indígenas tienen derecho a servicios de formación profesional y a participar en la elaboración, ejecución y gestión de programas específicos de capacitación, servicios de asistencia técnica”. No obstante, lo que se dicta en las leyes no siempre se cumple en la práctica.

Por otra parte, en el año 2004, el Ministerio de Educación y Deportes, hoy Ministerio del Poder Popular para la Educación, inició un proceso de sistematización de la construcción de la Educación Bolivariana por la emancipación de los pueblos y el proyecto educativo por cada pueblo indígena, el cual implica el proceso de encuentro con su acervo pedagógico ancestral.

Con base en este documento, seguidamente se mencionan algunos elementos que pueden ser contemplados como orientaciones generales para la construcción del proyecto educativo por cada pueblo indígena: orientación constitucional, educación propia, papel del Estado docente, justificación de una educación para los pueblos indígenas, EIB, dinámica participativa, correspondencia entre la EIB y los fundamentos





de la Educación Bolivariana (EB), respuestas a problemas estructurales, directriz estratégica, categorías de la nueva escuela en la EB, fundamentación del proceso revolucionario en la EB y perfil de la EB por etapas de vida del ser humano.

Desde esta perspectiva, la Dirección Nacional de Educación Indígena del Ministerio de Educación (2006) tiene como misión dar cumplimiento a la política educativa nacional, orientar sus acciones hacia el desarrollo de la educación propia y la EIB de los pueblos indígenas, garantizar el acceso, permanencia, fortalecimiento y revitalización cultural, así como el uso, difusión y preservación de los idiomas y culturas indígenas a través de la educación. Y como visión, pretende promover el desarrollo de la educación propia de los pueblos indígenas y la EIB, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, así como difundir la cultura e idiomas indígenas del país, para impulsar la interculturalidad y garantizar la educación en la diversidad, en el contexto de una nación multiétnica y pluricultural, dotada de un multilingüismo nativo.

Igualmente, como una forma de ocuparse de un alto porcentaje de indígenas que no asistieron a las escuelas construidas y activadas en las distintas comunidades indígenas, se incorpora a la Educación Indígena el programa de Misiones Educativas, proyecto previsto por el actual gobierno para atender a esta población hasta completar y culminar la primaria, la educación media general y darles la oportunidad de alcanzar una formación técnica y/o de oficio con la cual podrán desempeñar un trabajo como personal calificado.





De hecho, en el año 2007, el Ministerio del Poder Popular para la Planificación y Desarrollo publicó que el índice de analfabetas en poblaciones indígenas para ese año era de unos 120.000 individuos aproximadamente. No obstante, el Sistema Integrado de Indicadores Sociales (SISOV) reporta un aumento significativo en la tasa bruta de escolaridad desde el año 1999 debido a la inclusión de los adultos y población desasistida, gracias a las Misiones Educativas Robinson I y II, Misión Ribas y Misión Sucre.

Pero, en las conversaciones con los indígenas asistentes a las reuniones sobre reforma curricular, que se efectuaron en las instalaciones del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, Extensión Amazonas, ellos manifestaron que en sus comunidades las misiones han ido esporádicamente, y no se ha concretado una atención permanente debido a que algunas comunidades no poseen el servicio de electricidad o de una planta eléctrica para poder utilizar el material audiovisual requerido. Por lo tanto, los representantes de estas misiones solo han estado en centros poblados o urbanos donde cuentan con servicios y recursos para dictar las clases (luz eléctrica, internet, televisores, computadores, etc.).

Normalmente, la mayor asistencia escolar se ubica en la escuela primaria, pero tiende a disminuir entre adolescentes y adultos, lo que genera un complejo problema de deserción escolar, ya sea por la asunción de responsabilidades para la manutención familiar, porque la escuela no satisface las necesidades ni expectativas o ya sea por considerar que no están en edad de ir a la escuela. Esto debe ser objeto de estudio, a fin de dar con una pronta solución que permita





salvaguardar tanto la cultura indígena como la venezolanidad de los miembros de los pueblos indígenas.

En general, podemos decir que hoy día la educación ofrecida en las comunidades indígenas, en muchos de los casos, carece de pertinencia cultural, lingüística y de adherencia a un proyecto histórico de los pueblos; lo cual se refleja en la realidad que se describe a continuación: deserción, repitencia y bajo rendimiento escolar en los estudiantes indígenas; pérdida de identidad cultural y vergüenza étnica; culturas e idiomas bajo amenaza de extinción; racismo y subvaloración de las culturas indígenas; falta de materiales impresos y recursos tecnológicos; jóvenes indígenas no preparados culturalmente para su sociedad ni para la sociedad envolvente; y baja calidad en la educación en las escuelas indígenas.

Por consiguiente, y sin ánimos de ser irrespetuosos con el uso de los términos, esta situación resulta etnocida e inconstitucional. Entre las causas pueden mencionarse las siguientes: orfandad política y presupuestaria, inexacta apreciación del contexto, proceder errado en las políticas educativas de atención a las personas analfabetas, dificultades operacionales y ausencia de un equipo interdisciplinario especializado en materia de educación y culturas indígenas.

Consideraciones académicas de la EIB: el camino hacia la actualización de la Educación Indígena

El argumento sobre el cual se desarrollan los planteamientos en torno a la educación propia en contextos indígenas es la cosmovisión;





pues, como ya se ha expresado en reiteradas oportunidades, los pueblos indígenas de Venezuela basan el aprendizaje de su cultura en sus visiones de mundo. Aun cuando hay un punto de coincidencia en todos ellos, y es que se enseña para vivir la vida en unión con los dones que ofrece la naturaleza y con un único propósito como lo es la supervivencia de la etnia, cada pueblo impregna sus procesos de enseñanza de acuerdo con sus historias de vida.

En tal sentido, la idea de llevar adelante una educación propia en contextos indígenas se materializa en la propuesta pedagógica de la EIB, la cual se traduce en un enfoque epistemológico orientado a reconocer procesos y realidades sociales específicas que dan paso, a su vez, a la articulación de eventos simbólicos entre dos o más culturas con cosmovisiones, experiencias y formas de pensar diferentes. Se trata, en fin, de contribuir con una comprensión más amplia y compleja de los alcances de la educación indígena, hasta hacerla funcionar como el vínculo ideal entre la tradición y el porvenir de los pueblos indígenas y no indígenas con arreglo al contexto en el cual se desenvuelven.

En el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcado dentro de la EIB se ha de tomar en cuenta que cada identidad indígena define su realidad de acuerdo con su cosmovisión, la cual se relaciona con el reconocimiento y comprensión de su cultura. Por su naturaleza totalizante y holística, la cosmovisión representa uno de los principios fundamentales de la Educación Bolivariana, que percibe la educación como un continuo humano. Los mitos son la recreación histórica y, por ende, constituyen el fundamento y los orígenes de una cosmovisión (ley de origen dentro y para el propio pueblo).





Efectivamente, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) se establece que la educación de los pueblos indígenas debe ser congruente con sus valores, tradiciones y costumbres. Asimismo, en la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005) destaca los siguientes aspectos:

- La identidad indígena es el elemento que hace que cada indígena pueda expresar libre y públicamente lo que siente y piensa, y le permite actuar en su cultura.
- Las autoridades autóctonas están representadas por ancianos, chamanes, capitanes y algún otro miembro del grupo que cuente con el respaldo del resto de la comunidad, y son quienes marcan pautas de acciones para toda la población.
- La naturaleza es un componente vivo de la existencia de los pueblos indígenas. Por lo tanto, toda la acción de la vida está en concordancia y armonía con su entorno natural.
- El trabajo individual y colectivo es un valor esencial para la educación indígena, que garantiza la alimentación diaria y la suma de esfuerzos individuales. De tal manera que el verdadero trabajo de los indígenas se da a través de los *únuma*.
- La convivencia comunitaria marca la diferencia de los pueblos indígenas con respecto de otras formas de sociedades. De hecho, la enseñanza de los hijos se hace con el consentimiento previo de la comunidad en pleno.

Como puede observarse, se hace una referencia directa la manera en que los indígenas enseñan a sus miembros más jóvenes:





La amplia mirada extendida sobre lo educativo desde la cosmovisión indígena tiene como centro la construcción de un sujeto colectivo, con un arraigo territorial y con sujeción generacional, en cuanto a la fuerte relación con “los mayores”, estableciendo una importante relación con los intereses comunitarios, el proyecto organizativo y la búsqueda de la autodeterminación (Angarita-Ossa y Campo-Ángel, 2015, p.180).

Ahora bien, es oportuno también señalar algunas teorías de la pedagogía occidental contemporáneas que, por sus contenidos y alcances, son aplicables como base para el diseño curricular de la EIB en cualquiera de sus niveles, entre ellas la teoría del aprendizaje significativo, la teoría socio-constructivista y la pedagogía narrativa.

Aprendizaje Significativo

La noción de aprendizaje significativo fue propuesta por David Ausubel para referir el proceso mediante el cual se produce la atribución de significados gracias a la interacción dinámica entre los nuevos conocimientos y los contenidos de la estructura cognitiva, llamados “subsumidores”. Estos conceptos previos sufren transformaciones que los dotan de mayor estabilidad, elaboración y diferenciación. La negociación y construcción del conocimiento deriva de la posibilidad de integrar, comparar, reestructurar y armonizar esos datos (Moreira, 2005, 2010; Rodríguez, 2011).

Por otra parte, el aprendizaje significativo exige que el aprendiz desee aprender y, en su proceso educativo, se involucre personalmente con los contenidos curriculares y las actividades. Igualmente, se precisa la adopción de una posición crítica que lo conduzca a preguntarse: qué quiero aprender, por qué y para qué aprenderlo (Rodríguez, 2011),





cuestionamiento que, obviamente, también debe hacerse el docente; puesto que por medio del aprendizaje significativo crítico el individuo podrá “formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella” (Moreira, 2005, pp. 87-88).

Precisamente, desde esta perspectiva antropológica, los estudiantes indígenas podrán asimilar la cultura foránea, pero sin anular la propia; participar de las actividades inherentes a esta sin alejarse o desvincularse de su realidad. Esta comprensión y actuación desde la significatividad, sin duda, colaborará con la preservación del legado ancestral. Mediante este aprendizaje significativo y crítico será posible que el estudiante indígena haga parte de la cultura occidental sin “ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías. Es a través de ese aprendizaje como el estudiante podrá lidiar, de forma constructiva, con el cambio, sin dejarse dominar, manejar la información sin sentirse impotente ...” (Moreira, 2005, p.88).

Socioconstructivismo

La teoría socioconstructivista se sustenta en muchas de las ideas del bielorruso Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) que, hoy día, son de gran trascendencia en el campo educativo. En el marco de este enfoque, el conocimiento deriva de la interacción dinámica que se produce entre el sujeto cognoscente y el contexto tanto físico como sociocultural (Payer, 2005). Las experiencias, esquemas y conocimientos previos, y el intercambio con otras personas constituyen la base para el aprendizaje.





La socialización con los docentes o los mismos compañeros constituye un instrumento mediador entre el individuo y la cultura, que ofrece el “andamiaje” para transitar del nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial. De hecho, “el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje” (Carrera y Mazzarella, 2001, p.43). Por consiguiente, el aprendizaje se caracteriza por ser colaborativo y situado contextualmente.

Para Vásquez (2011), “Vygotsky destaca que lo que más influye en el aprendizaje es el papel que desempeña la comunidad y el medio social, y que lo que rodea al estudiante al estudiante afecta a cómo este ve el mundo, lo interpreta y a partir de esto cómo aprende” (p. 4). Si traspolamos estos planteamientos a la EIB, entonces se confirma la importancia de la cosmovisión de los indígenas y la necesidad de respetarla porque es un conocimiento previo que sustenta los nuevos saberes y la interpretación de la cultura foránea. Igualmente, resulta esencial el manejo de la lengua indígena para la construcción del conocimiento.

Pedagogía Narrativa

La diversidad de las experiencias del hombre en los distintos tiempos y espacios de su vida provoca la necesidad de narrar para comprender, crear identidades, instantizar momentos y construir una historia personal o social. La narración posibilita la identificación tanto





del hombre como de los pueblos (Mejías Turón, 2002). De hecho, Barrera Linares (2003) sentencia: “Narrar es de humanos”.

La narración desempeña un innegable papel en la conformación y desarrollo de las civilizaciones. En la mayoría de los pueblos indígenas, constituye un recurso de enseñanza común, pues la utilizan ancianos, abuelos y abuelas para transmitir normas de comportamiento y otras pautas de socialización que se ven reflejadas en la sana convivencia entre hermanos; y, al mismo tiempo, mediante la narración oral se enseña y se aprende a valorar la vida dentro del hábitat.

El contar historias en forma de cuentos, mitos, fábulas o leyendas es un recurso educativo presente en todas las culturas, pero es verdaderamente valioso en la educación indígena. En este contexto, el narrador no solo transmite el halo emocional y afectivo a sus espectadores, sino que también facilita la adquisición de conceptos, procedimientos, técnicas, normas y valores que van proyectando las características culturales de la etnia.

Normalmente, se narra por medio de cuentos procedentes de hechos reales, y en ellos se enmarcan códigos de ética, normas y moral. A través de estos se enseña y aprende sobre cómo debe ser vivida la vida. De esta forma, se crea un clima propicio para el enriquecimiento cultural y familiar de todos los asistentes a la hora del conocimiento, que bien puede ser en algún momento del día, durante la jornada de trabajo o en algún evento particular que amerite la narratología como medio de comunicación de una experiencia más de vida.

Y algo todavía más interesante, es que esa historia pueda ser contada en el contexto del bilingüismo, a fin de acercar a los pueblos





indígenas al resto de las culturas con las cuales comparten la identidad país.

La narración como estrategia para comprender la interculturalidad en nuestras aulas de Educación Indígena puede contribuir con variados propósitos:

- Fomentar la participación e implicación de las familias indígenas y campesinos en la comunidad escolar.
- Concienciar a los distintos miembros de la comunidad educativa sobre la importancia del desarrollo de actividades interculturales.
- Facilitar la integración cultural y afectiva del alumnado indígena en el aula y en la comunidad escolar.
- Integrar conocimientos ancestrales en el currículo de la EIB.
- Apreciar los valores culturales comunes y respetar las diferencias.
- Desarrollar habilidades académicas relacionadas con el lenguaje oral y escrito, la educación en valores, la literatura tradicional y las relaciones dialógicas.
- Desarrollar la empatía con el alumnado no indígena y generar procesos de socialización en las diferencias culturales. De esta manera,

La pedagogía narrativa conlleva una apuesta por la recuperación del ser humano como sujeto no sólo cognoscente, sino también emotivo y volitivo. La narrativa en la escuela puede e-vocar, con-vocar y pro-vocar a esa persona que piensa, siente y actúa con el propósito de encontrar-se indentitariamente (Meza Rueda, 2009, p.103).





A continuación, para darle cierre al presente capítulo, se esbozará cómo cree el autor que debe ser el perfil del docente encargado de la praxis educativa en el contexto de la educación indígena bajo la propuesta de la EIB.

Concepción del docente de EIB desde la perspectiva de la Educación Indígena

La figura y el rol de un maestro dentro de las sociedades indígenas no dista mucho de lo que significa en la educación occidental. Desde la perspectiva de la educación indígena, hay miembros del grupo que por su estatus dentro de la estructura social en que se encuentran organizados, cumplen con la función de enseñar y por esto se les considera como maestros del pueblo indígena al cual pertenecen.

Sin embargo, hay que recalcar que la enseñanza en los pueblos indígenas cambia la concepción occidental de la docencia en el sentido extenso de la palabra, mas no así la noción de maestro, ya que aquí quienes enseñan son los ancianos y/o chamanes y junto a ellos la sabia naturaleza, que es la madre del conocimiento. La naturaleza enseña cómo entender, comprender y controlar los fenómenos naturales como la lluvia, los rayos, el día o la noche, el curso del agua de los ríos, lagunas, cascadas, manantiales y su aprovechamiento y preservación.

También los animales brindan espacios de atención y aprendizaje que tienen que ver con sus cuidados, sus usos en la alimentación o como medicinas para proteger la salud y el bienestar en general. De los árboles y variedades de plantas se aprende su función alimentaria o medicinal,





así como su papel mediador en el alcance del equilibrio del ser humano y la expresión de sentimientos y emociones (amor, envidia, felicidad, dolor, tristeza, ira, entre otros).

En muchas culturas indígenas se educa cantando, hablando, llorando, riendo, bailando, comiendo de acuerdo al espacio y al tiempo que se da al conocimiento. Normalmente, el conocimiento es contextualizado y responde a un acontecimiento; por ejemplo, podemos aprender el rezo del pescado con los Jivi, solo cuando se celebra el rito de la iniciación de niña a mujer.

Todos estos saberes forman los componentes de un sistema educativo propio (endoeducativo), el cual es celosamente llevado a cabo por los ancianos o chamanes. Ante esta realidad, la labor de llevar a cabo el ejercicio de la docencia es de gran responsabilidad y trascendencia.

No obstante, en el marco del proyecto de la EIB, surge la necesidad de trascender este concepto educativo y de reinventar el papel que hasta ahora venía siendo ejercido por los maestros propios para dejar entrar al nuevo maestro, tal vez surgido de entre los mismos miembros del grupo indígena, pero que no ha sido preparado por los “maestros” de su etnia (chamanes, ancianos). Es alguien que probablemente no forma parte de ese contexto, pero que se ha formado con estudios foráneos para ser maestro de EIB en el contexto de la educación indígena.

El educador intercultural bilingüe está facultado para que ejerza una influencia que promueva el desarrollo personal, garantice la revalorización de la cultura, tenga competencias comunicativas en las lenguas indígenas, demuestre eficiencia en el manejo de las relaciones





interpersonales para llevar a desaprender las estructuras de vida que se fomentan bajo el esquema homogeneizante de la sociedad occidentalizada; y, por sobre todas las cosas, que sea un conocedor de la cultura indígena para que desde su lugar exhorte con entusiasmo hacia el cuidado, respeto y continuidad de los valores que identifican a determinado grupo étnico, tanto de parte de propios como del resto de los grupos culturalmente diferentes.

Se requiere que el docente de EIB se muestre interactivo y flexible al encarar la enseñanza, porque solo así se asemejará a los modos propios a los que están acostumbrados los aprendices en su contexto y porque esta visión del ejercicio de su docencia le permitirá ver al alumno indígena como un sujeto responsable y respetuoso de su propio aprendizaje, a la vez que irá propiciando una orientación activa y transformadora hacia los nuevos espacios de adquisición del conocimiento.

Esta concepción de la educación propia de los contextos indígenas se fundamenta esencialmente en el concepto de cosmovisión y se define a partir de los basamentos de orden filosófico, político, sociológico y pedagógico como educación intercultural bilingüe. Desde mi postura docente, y heredero de una grandiosa y vasta cultura indígena, de la cual me siento orgulloso, creo que este planteamiento debe ser reconocido como Pedagogía Indígena, la cual se explicará en el tercer capítulo de este libro.

Planteamientos y preguntas para la reflexión





1. En el momento de concretar una nueva concepción educativa dirigida exclusivamente a indígenas, ¿qué funcionalidad pedagógica tiene el programa de Educación Intercultural Bilingüe?
2. A manera de resumen comparativo, ¿cómo ha sido el desarrollo fundacional y de tipo legal de la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela?
3. ¿Cómo definiría la formación de docentes especialistas en la educación intercultural bilingüe y qué elementos desde el criterio pedagógico, didáctico y administrativo considera que son indispensables dentro de esta preparación profesional?





CAPÍTULO III

PEDAGOGÍA INDÍGENA: MODELO EDUCATIVO INTEGRADOR, INCLUSIVO Y PROPICIADOR DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA



La educación formal en los pueblos indígenas: dilemas entre el decir y el hacer

En América Latina, Venezuela es pionera en el establecimiento de instrumentos jurídicos orientados a garantizar oficialmente la atención a los pueblos indígenas en materia educativa. Como ya se ha presentado en otros espacios de este libro, el marco jurídico para la sistematización de la Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país es el Decreto Presidencial 283 de fecha 20 de septiembre de 1979, a partir del cual se dispone la progresiva implantación en las comunidades indígenas del





país de dicho programa educativo, cuya finalidad era fortalecer, revalorizar y mantener la cultura de los pueblos indígenas a través de una educación acorde con sus cosmovisiones, patrones de crianza y armonía con la cultura nacional y global.

En este sentido, muchos estudiosos de la EIB sugieren como fundamentación teórica y práctica de esta, el conocimiento y la comprensión de la cultura de cada pueblo como medio para la planificación, desarrollo, supervisión y seguimiento de la educación que el Estado ofrece a los pueblos originarios.

No obstante, han pasado más de cuarenta años de la primera propuesta formal oficial dirigida a la educación de los pueblos indígenas en Venezuela, con base en una concepción intercultural y bilingüe, y aún persisten las incoherencias y el comportamiento contrario a las normativas. Por lo tanto, Magro (1996) señala que tales incongruencias se pueden advertir con una observación reflexiva desde la Teoría de Acción Humana, dado que se aprecia una dimensión explícita para la Educación Indígena en el Estado Venezolano expresada en los acuerdos de los Congresos Indigenistas Interamericanos en los que el país participa, mientras que se vislumbra una acción en uso desarrollada por los empleadores, supervisores y docentes de esta modalidad.

Sin la formación, interacción y consenso entre los involucrados en estos procesos educativos, la coherencia entre el decir y el hacer se torna difícil. Abrams (2004) describe esta situación en los siguientes términos:

Casi todos los países reconocen, desde el último decenio, en sus cartas constitucionales los derechos específicos de los pueblos indígenas respecto a sus lenguas, a su cultura y por





ende a su educación. Difícilmente empero habrá interculturalidad entre iguales, si los indígenas no acceden a todos los derechos ciudadanos de igual manera. Esto comporta una mirada política de formación de líderes, de preparación de profesionales y de expertos en los temas culturales, apoyados por una actividad de investigación de las culturas mismas, de su historia, de su memoria y de sus saberes. Estos saberes deben ser cualificados, sistematizados y accesibles al uso de los educadores, de los estudiantes y del público en general (p.v).

Todo lo anterior indica que existe una gran diversidad de situaciones de tipo sociocultural, sociolingüístico, educativo, y al mismo tiempo de desigualdad social a la cual debemos atender para poder responder, bajo una concepción integral y holística, a la satisfacción de las necesidades educativas de los pueblos originarios. De allí que, para poder alcanzar una visión más indigenista de atención en materia educativa, se tiene que abordar la educación en el marco de los contextos propios desde una perspectiva intersectorial y transversal.

De tal manera que un proceso educativo intercultural bilingüe se presenta como una propuesta de educación desde, para y por la vida, como dicen los propios indígenas, y será entonces cuando se buscarán los nexos con los que se elaborará todo el estamento pedagógico indígena. Para ello será preciso considerar la materialización de una política educativa propia de los contextos indígenas congruente con aquellas políticas medio-ambientales, de salud, territoriales y sociales, que ajusten el desarrollo vital de un país en el marco de sus relaciones humanas.





Es decir, hay que trascender esta visión restrictiva y sesgada de la EIB en nuestros países latinoamericanos, cuya preocupación central son los asuntos propios de un aula de clase que no es precisamente la idea indígena, pues su concepción de aula de aprendizaje se corresponde con la propia naturaleza circundante. Acerca de esto hemos hecho énfasis a lo largo del desarrollo de este material, porque solo de esta forma nos acercaremos a la visión indígena de la educación.

Debido a la complejidad multiétnica y pluricultural de la sociedad venezolana, a fin de planificar la Educación Indígena para cada pueblo según sus características culturales, se tienen que tomar en cuenta algunos criterios o condiciones tales como: territorialidad, intersectorialidad, interdisciplinariedad, complementariedad entre lo indígena y lo no indígena, vinculación entre educación oficial y educación propia, calidad y espacios de desarrollo, sin dejar de involucrar de manera permanente a los miembros de la comunidad.

En tal sentido, observamos que en un principio el problema en la implantación del Programa de EIB no se debió a la falta de un diseño acorde con las comunidades indígenas, sino que el modelo no fue consultado en el seno de este contexto, por tanto, no hubo participación de parte de los líderes comunitarios y naturales como capitanes, ancianos ni chamanes, ni recibió de ellos las orientaciones necesarias para su realización. Pocaterra (2003) lo confirma cuando refiere que:

La Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela se formaliza como proyecto pedagógico dentro del sistema educativo a partir del año 1979...tres años después se empezaron a manejar ciertos programas y materiales didácticos que fueron diseñados en Caracas con visión





general y se les informó a los pueblos que debían adaptarlos a cada particularidad. Naturalmente tuvo como consecuencias grandes fallas, porque no se consideró la formación de los docentes indígenas y no indígenas (p.24).

Esta información indica que los resultados de este programa no fueron nada alentadores y, por supuesto, han repercutido en el no cumplimiento del artículo 121 de la Constitución de 1999, en el cual se establece que los pueblos indígenas “tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones”, ni del artículo 75 de la Ley Orgánica de Pueblos Indígenas de diciembre de (2005) en el cual se dictamina que “la educación propia de los pueblos y comunidades indígenas está 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”.

Es importante considerar que, aun cuando hayan sido incorporados algunos elementos inherentes a la cultura propia, lastimosamente, el diseño curricular previsto para el desarrollo de la Educación Indígena sigue los mismos patrones estructurantes de los programas de estudio implantados para la educación no indígena presente en el resto del país, lo que promueve serias discrepancias en su aplicación.

Lo anterior viene dado porque, entre las exigencias de estudio a la población estudiantil indígena, se encuentra justamente el hecho de tener que acceder a los procesos de aprendizaje mediante el uso del español, aunque no se domine. Otro hecho contradictorio es que la mayoría de los docentes que laboran en este medio no son bilingües, por





lo que ejercen sus funciones en una sola lengua (el español). Estas incompatibilidades se hacen más visibles y complejas en comunidades monolingües, ya que el sistema educativo establece y diseña programas para una población supuestamente homogénea.

En cuanto a la compleja problemática de la educación indígena, Santos (1989) entiende que esta se debe:

... principalmente a que se ha buscado un pensum que responda a las culturas existentes las cuales tienen sus especificidades en cuanto a costumbres, creencias, estructura social y organización económica a la que además se suman los diferentes tipos de contacto o de relación con la población criolla o dominante. Sin embargo, existe el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe... [pero en] la mayoría de los casos la enseñanza se limita a la simple transmisión de la cultura no autóctona, dejando a un lado tradiciones y costumbres, disminuyendo de esta forma su acervo cultural y desaprovechando la verdadera labor integral que podrían desempeñar los maestros bilingües (p. 43).

El Programa de EIB ha constituido un proceso formal de educación porque así se define en su concepción de educación propia y esta, a su vez, se enfoca en los conocimientos, valores culturales, idiomas, simbologías, cosmovisiones y prácticas pedagógicas ajustadas a los pueblos originarios. Al mismo tiempo, suscita la apropiación crítica de los conocimientos y técnicas de las culturas no indígenas mediante tres aspectos característicos permeados por el proceso de comunicación: la integración entre sus miembros, la interacción de estos con personas foráneas a su comunidad y el intercambio intercultural que se establece entre todos ellos.





Sobre este particular, John (2003) refiere que entre los educadores dentro del PEIB existe una creciente convicción del valor de la educación multilingüe y, por tanto, las lenguas indígenas también debieran ser enseñadas; pero ello no es así por los obstáculos pedagógicos que se presentan, entre los cuales resalta, como ya se ha señalado, que los propios docentes no son bilingües en idiomas indígenas.

En este sentido, a partir de un programa de esta naturaleza, se impone la condición de reformular los planteamientos curriculares, pedagógicos y didácticos de este, y avanzar en una visión lo suficientemente amplia para asumirlo como una herramienta docente que favorezca el rescate y mantenimiento de los procesos de aprendizaje del contexto familiar y comunitario de los pueblos originarios, tomando en cuenta las lenguas indígenas junto con el español como factores de cohesión socioeducativa en un posible contexto multicultural.

De allí que uno de los propósitos de este libro sea ofrecer algunos elementos que propendan al alcance de una Educación Indígena singular, mas no particularizante. Esto es, una propuesta educativa que auspicie el desarrollo de una educación inter y multicultural, y pueda llamarse también propia, dado que el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo esta modalidad educativa se ha venido convirtiendo en una acción rutinaria y es preciso superar la falta de valoración de los aportes culturales indígenas a la cultura nacional, desde todo aquello que caracteriza y define a un pueblo indígena.

En virtud de lo planteado, es transcendental que las escuelas con niños indígenas asuman, en primer lugar, el reto de reflexionar acerca





de las prácticas pedagógicas propias de cada pueblo, a fin de aprender a desarrollarlas, enseñarlas y mantenerlas. En segundo lugar, se hace necesario considerar las alertas presentadas en los congresos internacionales sobre la Educación Indígena: preparación de los docentes en el ejercicio del bilingüismo, adaptación de los diseños curriculares a las condiciones culturales de cada pueblo, enseñanza en función de las edades e intereses de los miembros adolescentes y/o los adultos jóvenes que deseen ampliar estudios o capacitarse en un oficio. Y, en tercer lugar, es urgente identificar los indicadores característicos de las experiencias pedagógicas propias que favorecen el respeto a la diversidad en el ámbito del escolar indígena, así como la conservación y florecimiento de su cultura.

Ahora bien, según Rivero, Vidal y Bazó (2002), el Estado y la población venezolana en general han concebido el asunto indígena así:

Desde una visión desarrollista unilateral como ideología de la modernidad, los pueblos indígenas no parecían tener ningún futuro por considerárseles reductos del pasado. Si aún despertaban interés era por su aporte a la cultura mestiza, al folklore nacional y por algunas muestras de cultura material como la hermosa cestería y la cerámica que bien podía conservarse en los museos. Desde esta visión pseudohumanista se ama la cultura indígena, pero se desprecia al indígena (p.2).

Detrás del integracionismo civilizador se oculta un profundo desprecio a la diversidad cultural, que es otra forma de llamar al racismo hacia la cultura indígena y, principalmente, a su gente. En otras palabras, se parte de una visión etnocentrista, desde mapas cognitivos preestablecidos y la imposición de modelos educativos foráneos, que desconocen la riqueza cultural del indígena, sus costumbres y





conocimientos. De modo que se han trasgredido aspectos asociados al ser, el sentir, el hacer, el convivir y el emprender de dichos pueblos; se ha puesto de lado su cosmovisión, sus procederes de socializar, enseñar y aprender.

A tono con la anterior afirmación, son muchos los aspectos que se han venido reportando reiteradamente para el caso venezolano en relación con la EIB que han jugado un papel negativo en el éxito de este programa. Nada que se parezca a una formación educativa dirigida a indígenas se hizo, al menos con objetivos claros, sino hasta el año de 1998 con la aparición del Plan Marco del PROREIB, gerenciado desde la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI).

En esta dirección, Biord (2004) utiliza la metáfora de la bitácora sin rumbo para describir el andar del paso del REIB al PEIB en Venezuela, lo plantea como un barco a la deriva y sin rumbo hasta hacer necesaria y urgente la re- potenciación y re-flotamiento de la nave con el “Proyecto de Relanzamiento y Optimización del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe” (p.21).

A propósito del direccionamiento del barco, sirvan los planteamientos de Muñoz (1998), López (2004) y Agreda (2005) quienes coinciden en cuanto a que, para el logro de una EIB de calidad, es preciso cumplir con los siguientes fundamentos de un diseño curricular: elementos constitutivos de la identidad de su propio pueblo como territorialidad, organización socio-política, cosmovisiones, lengua(s), sostenibilidad, intersectorialidad, interdisciplinariedad, complementariedad entre lo indígena y lo no indígena, vinculación entre la educación formal y educación no formal, cobertura y calidad.





A continuación, se destacan aquellas cuestiones que a juicio propio han venido afectando el adecuado desarrollo del Proyecto de EIB en Venezuela:

1. Por ejemplo, desde el año 1982 cuando se inició el REIB desde el 1er grado hasta el 6to grado, se ha desatendido el nivel de Educación Inicial. Aunque los maternos y preescolares en zonas indígenas son de más reciente data, se iniciaron más como un lugar de cuidado de infantes por parte de maestras no indígenas sin formación en los patrones de crianza, ni lengua o cultura indígena. Recientemente, se ha evidenciado en estos centros la presencia de padres indígenas y empleadas sin preparación que fungen como “cuidadoras”.

2. Se ha obviado la alfabetización de jóvenes y adultos. Al respecto, López (2003) señala como beneficio que en la medida que el programa de educación de adultos se base también en una alfabetización bilingüe, no solo se estaría ayudando a alfabetizar a los padres, sino que se les proporcionarían herramientas para colaborar con las tareas escolares de sus niños.

3. No hubo planificación previa que incluyera elementos claves como:

- Involucrar a las comunidades, sensibilizarlas, informarlas, formarlas sobre el sentido amplio de la EIB y organizarlas legalmente.
- Considerar la planificación lingüística y educativa para formular el currículo en atención a las necesidades de aprendizaje de las comunidades infantil y juvenil de cada pueblo indígena, desde sus organizaciones sociales y autoridades comunitarias en conjunto con aliados expertos.





- Elaborar un diagnóstico socio y psicolingüístico por pueblo indígena e incluso por comunidad debido al carácter monolingüe, bilingüe o multilingüe y a las actitudes de los estudiantes hacia el uso de los recursos o medios educativos impresos como libros de texto, guías, etc.
- Realizar estudios de factibilidad patrocinados por centros de investigación y ONG's o a través de alianzas con centros dedicados al desarrollo de los pueblos originarios, que den cuenta del quehacer de enseñar y aprender de cada pueblo y que, al mismo tiempo, permitan conocer los recursos con que se cuenta: humanos tanto propios como foráneos (líderes comunitarios, sabios, chamanes, artesanos, investigadores, maestros, funcionarios, técnicos); documentales (registros etnográficos, lingüísticos, antropológicos, pedagógicos, datos censales confiables); técnicos (antropólogos, lingüistas, pedagogos, misioneros y otros); físicos (infraestructura adaptada al medio geográfico y la arquitectura propia de cada grupo indígena); materiales (cuadernos, lápices, libros de lectura en su lengua); y servicios básicos (electricidad, agua potable, internet, además de otros servicios de interés social).

4. No se evaluó el impacto de la EIB ya no como un simple programa educativo, sino como una modalidad de estudio destinada a atender las necesidades de estudio y formación en el ámbito de las comunidades indígenas, entre los padres, maestros, alumnos, entre los no indígenas con los que cohabitan, y hasta entre los funcionarios y autoridades educativas de los estados donde viven los indígenas del país,





o cómo han percibido dicho programa los religiosos encargados de impartir la docencia bajo el PEIB en varios lugares del territorio nacional.

Entonces, cabrían las siguientes interrogantes: ¿Cómo percibían el PEIB las personas directamente conectadas con esta modalidad? ¿Qué metodologías didácticas implementaban los docentes en atención a que los contextos de enseñanza podían ser monolingüe, bilingüe o multilingüe? ¿Cuáles actitudes y visiones de unos (indígenas) hacia los otros (no indígenas) son predominantes en el trato entre ellos? ¿Responde el tipo de educación a la idiosincrasia de cada pueblo indígena? ¿Cuál es la verdadera intención de este tipo de educación en un contexto de educación propia?

Evidentemente, estas y otras inquietudes ameritan ser tomadas en cuenta para el ejercicio de una replanificación, reacomodo, redefinición o elaboración de un nuevo diseño curricular para el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, que asuma como base y principio lo que podría entenderse como una nueva forma de hacer educación para poblaciones indígenas.

Desde una perspectiva construida a partir de mi vivencia como heredero de una stirpe autóctona de la cual me siento orgulloso, a lo que se añade mi preparación en la docencia, creo que, si los indígenas no hacemos acciones para cambiar la visión errada y estigmatizada por la que nuestras actuaciones son menospreciadas, seguiremos inhabilitados para ser aceptados por una sociedad que se considera dominante. Por ello, es importante elevar nuestras voces en los escenarios posibles y este es uno de ellos.





A lo largo de esta obra, se ha dicho que la educación formal implementada en todas las comunidades o pueblos indígenas venezolanos obedece a los lineamientos de la EIB, también se ha planteado que no se han alcanzado todos los resultados esperados en cuanto a la preparación de aquellos que por años han asistido a estas escuelas interculturales bilingües, porque en los que al menos han logrado culminar sus estudios escolares, no se aprecia la capacidad para enfrentar el reto de desarrollarse más allá de la escuela.

Se sabe ahora, que esto se debe principalmente al desarrollo de programas incongruentes con las prácticas pedagógicas propias de los pueblos indígenas, a la presencia de maestros no indígenas con poca o nula preparación para abordar una enseñanza intercultural y bilingüe, a lo que se suma su poca o ninguna compenetración con la comunidad indígena. Y lo que sería aún más difícil de afirmar, pero justo es reconocerlo, que aquellos indígenas formados como maestros se encuentran en la misma situación de no saber cómo abordar sus procesos de enseñanza bajo la modalidad de EIB, pues no cuentan con el asesoramiento adecuado y oportuno que los capacite y actualice de forma permanente, lo cual pudiera generar desarraigo, desmotivación y deserción docente.

Finalmente, se concluye en este apartado que la educación en contextos propios debe ser indígena, intercultural, bilingüe y, aún más, multilingüe. De allí la idea de concebir para los pueblos originarios una Pedagogía Indígena, un modelo de educación basado en sus principios, su ética y sus necesidades actuales básicas y no tan básicas. Este sería un





modelo de desarrollo educativo incluyente, con una perspectiva educativa centrada en una pedagogía formal, proactiva y sinérgica.

Con la Pedagogía Indígena, entendida como modelo educativo integrador, incluyente y propiciador, es posible alcanzar la inclusión e integración de cada miembro de los pueblos indígenas al desarrollo de Venezuela de forma activa, plena y total; y favorecer la participación de la familia, la comunidad y los maestros en los procesos educativos.

De igual manera, se podría lograr el diseño curricular para una educación propia, diferenciada y especificada que atienda intereses, motivaciones y aspiraciones de los pueblos indígenas, a la vez que garantice el respeto por los contenidos culturales indígenas dentro de los programas de estudio del sistema educativo en general. Dicho de otro modo, estas contribuciones podrían ser consideradas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación para reorientar u orientar la planificación de programas educativos y proyectos pedagógicos interculturales y bilingües capaces dar respuestas reales a las necesidades socioeducativos de los pueblos indígenas.

En búsqueda de un modelo de Pedagogía Indígena

Antes de presentar lo relacionado sobre cómo ha de ser la educación en y para los pueblos indígenas de Venezuela, a partir de lo cual se puede pensar en términos de una Pedagogía Indígena, vale la pena recordar que existen procesos de enseñanza y aprendizaje propios de estos pueblos, los cuales se encuentran basados en sus cosmovisiones y patrones de creencias que nutren la idiosincrasia cultural de cada etnia.





Sin embargo, la realidad educativa de la educación indígena venezolana dista mucho de esa idea de ser, hacer y promover una educación indígena por y para los indígenas basada en esas condiciones que, culturalmente, van definiendo la esencia de cada pueblo de nuestro país. Es así como la educación formal o modelo educativo que se ha venido desarrollando para los pueblos indígenas como política educativa del estado venezolano lo constituye, como ya se ha mencionado, el Programa de EIB, anteriormente conocido en sus inicios como el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe o REIB, el cual se implantó por Decreto Presidencial Nro. 283 del 20 de septiembre de 1979, desde el anterior Ministerio de Educación hoy Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Estos datos son bastante significativos de tener en cuenta dentro del proceso histórico relativo a cómo se ha venido desarrollando el proceso educativo para los pueblos autóctonos porque permiten afirmar, sin lugar a dudas, que la educación formal que recibían los pueblos indígenas antes de dicha fecha, era una formación que no tomaba en cuenta sus características propias.

Por el contrario, lo que se denominaba educación para los pueblos indígenas consistía en una serie de propuestas curriculares de idénticos contenidos a la educación urbana. Por lo tanto, se desarrollaban actividades docentes sobre la base de programas elaborados en la capital del país, con expertos en contenidos programáticos, pero ajenos a la realidad de cada pueblo o etnia, lo cual hacía de todo este entramado curricular un proceso educativo descontextualizado, desarticulado y con un fuerte desarraigo, por cuanto colocaba a esta enseñanza fuera del





interés de los niños, jóvenes y adultos de cualquiera de las etnias hasta donde tenía alcance esta propuesta educativa.

En el estado Amazonas, por ejemplo, la educación para los pueblos indígenas era desarrollada por las organizaciones religiosas como la iglesia católica a través de los colegios salesianos bajo la modalidad de internado, según la cual los estudiantes indígenas recibían una educación fundamentada en aspectos dogmáticos religiosos. De este modo, “la labor de la Iglesia católica consistía en promover la integración de los indios salvajes y reducirlos a la vida civilizada, proceso llevado a cabo mediante las convenciones de misiones y la evangelización, a través del proceso educativo” (Mueses, 2008, p.44).

Como se sabe, a través de los procesos de evangelización de los indígenas se fue imponiendo la lengua castellana. Los curas y misioneros argumentaban que la “pobreza léxica” de estas comunidades limitaba la traducción de textos litúrgicos, al tiempo que la diversidad de lenguas constituía una labor demandante para los clérigos. Es por ello que Biord (2016) establece la relación tripartita entre evangelización, cambio lingüístico y cambio social.

Este cambio lingüístico se corresponde con intereses políticos de data colonial, puesto que:

Para la Colonia y para la República los pueblos indígenas eran útiles siempre y cuando abandonasen su cultura e idiomas. El propósito era por tanto transformarlos en vasallos o ciudadanos, que pagasen tributo o impuestos, asumieran el catolicismo, hablasen el castellano acatando el mandato de vivir reunidos en poblados bajo control de la autoridad impuesta (Haro, 2016, p.6).





También estaban las misiones de las “Nuevas Tribus” de Norteamérica¹⁷ que igualmente, desde sus perspectivas doctrinales de evangelización, procuraban una educación de fuertes raíces religiosas a los indígenas sustentada en una mal entendida visión de incorporación de estos estudiantes a la vida social urbana, nacional y, hasta internacional, cuestión que nunca se logró del todo.

La necesidad de aprender el idioma del hombre blanco, particularmente en el estado Amazonas, se circunscribe a la época de la explotación del caucho¹⁸ y el balatá en el otrora conocido como Cantón de Río Negro, del Territorio Federal de Amazonas, durante los años 1850-1920. En este tiempo, los pueblos Waniba, Waipuinabe, Baré y Piaroas creían que a fin de sobrevivir a la explotación debían buscar estrategias para la vida futura y una de ellas era mandar a sus hijos a trabajar con los “*racionales o blancos*” para poder aprender a hablar la lengua castellana y con ello, lograr su inserción a la vida urbana. Esta necesidad lingüística se convirtió en una razón válida para tener que asistir a la escuela.

En la descripción de estos eventos han jugado un papel crucial los aportes de antropólogos y lingüistas como apoyo al diseño de un proyecto educativo dirigido a estas comunidades. Y vale resaltar que, a pesar de sus intereses particulares, teorías y planteamientos,

¹⁷ La Misión Nuevas Tribus es una misión protestante fundada en el año 1942 por Paul Flemming con el propósito de llevar el Evangelio hasta los sitios más recónditos del planeta. Su base teológica es la rama Independiente Fundamentalista que se sustenta en la interpretación literal de la Biblia, “entra oficialmente a Venezuela en 1946, obteniendo en los años cincuenta un permiso indefinido del gobierno de Marcos Pérez Jiménez para realizar sus trabajos misioneros...” (Caputo, 2017, p. 449).

¹⁸ Acerca de la era del caucho en el Amazonas, Cfr. Ullán de la Rosa (2004).





intenciones, ideologías, conocimientos empíricos, inducciones positivistas o sus razones dialécticas, a ellos les debemos que, de manera puntual, se visibilizara a los pueblos indígenas en sus espacios de vida.

Estos primeros estudios tuvieron un gran impacto en los modos de ejercer la formación educativa de los miembros más jóvenes de las comunidades indígenas. Se pudo alcanzar la visibilización de las verdaderas condiciones de vida del hombre indígena y su medio ambiente, sus organizaciones sociales bien definidas con una pedagogía clara basada en la cosmovisión y los patrones de creencias de cada pueblo que dan asiento seguro a los elementos culturales, con la absoluta responsabilidad y certeza de conseguir llevar esa misma educación de generación en generación.

Bajo estas premisas, no existían situaciones problemáticas en esos procesos de enseñanza que no se pudiesen resolver en comunidad, ya que los conocimientos que se forjaban no solo son de origen y orden comunitarios, sino de carácter utilitario transgeneracional. Ahora bien, desde la visión del no indígena, la implementación de una educación más idónea, más contextualizada o regionalizada se ha visto inmersa en situaciones problemáticas muchas veces por desconocimiento de las cosmovisiones de los pueblos indígenas o bien por tratar de homogeneizar la educación para estos pueblos con el modelo educativo imperante a nivel nacional dirigido a otros estamentos de orden social.

Muchos estudiosos venezolanos de la educación intercultural bilingüe como Horacio Biord, Marcela Magro, María Isabel Ramírez, Sergio Serrón, entre otros, han referido que la EIB en América Latina ha sido solo de denominación mas no de aplicación, dado que no se está





cumpliendo con la intención por la cual fue creado este proyecto educativo y esto se debe, entre muchas razones, al doble discurso en las políticas de estado.

Como lo refiere Straus (2006), “...está claro que desde nuestro tiempo colonial, al indio se le mantuvo dentro de las pautas de lo que entendemos como un doble discurso, es decir, al mismo tiempo que se le acogía, se le rechazaba” (p.31). Esta situación no ha cambiado en estos días, pues vemos con preocupación, como en el común de la gente, los indígenas son rechazados, humillados, irrespetados, muchas veces por la incomprensión surgida del desconocimiento real de lo que representa el gentilicio indígena.

Por ello, una revisión de la situación acerca de la educación en y para los pueblos indígenas pasa por hacer una exploración acerca de cómo se ha representado socialmente a este grupo humano a partir del proceso de colonización:

El vocablo indio es etnocéntrico al implicar la creencia de que los españoles y consecuentemente su cultura son más importantes y superiores que los demás grupos étnicos. Estas contradicciones parecieran sustraerse del mundo terrenal, por cuanto la etimología del término inferior, del latín inferior, *-oris* “que se halla más abajo”, nos lleva hasta ínfimo, del latín *infimus* “lo que está más debajo de todo, lo más humilde”, superlativo de *inferus*, infierno (Corominas, 1961, p. 329). Entonces los conquistadores estaban en el cielo mientras que los indígenas se encontraban en el infierno (Carrero Mora, 2013, p.79).

En concomitancia con este error histórico se inició un proceso orientado a mediatizar, discriminar y negar las culturas autóctonas, sus valores, sus instituciones y, en general, sus modos de vida. De manera





que, históricamente, se califica a los indígenas de bárbaros, salvajes, indolentes, flojos e ignorantes, entre otros calificativos peyorativos y envilecedores. Todo ello porque había que justificar la conquista y la dominación, la explotación y el despojo. Conductas como estas son producto de las relaciones de poder que se originan en el siglo XVI con los descubrimientos geográficos por parte de España, Portugal e Inglaterra, contextos en los que se legitima la usurpación de los territorios americanos, africanos o asiáticos dentro del concepto de Estado absolutista y soberano (Magro, 1997).

El fundamento ideológico de Estado absolutista y soberano permitió a los conquistadores crear instrumentos legales, técnicos, políticos y toda clase de regímenes con los que penetraron las culturas autóctonas y legitimaron su presencia y poderío en las tierras usurpadas. En este caso, entre las culturas dominadas y dominantes no se desarrolló un sistema de interacción producto de un pacto social que diera lugar a un marco institucional constituido por un cuerpo normativo que dirigiera y orientara la acción, normas que, al ser aceptadas por los sujetos actuantes, establecieran expectativas recíprocas de conducta (Habermas, 1981).

Todo esto generó un significado emocional poco favorable hacia la propia cultura y de un concepto de poca valía al pertenecer a esta. De allí que se impuso la vergüenza antes que el orgullo por la pertenencia a estas comunidades indígenas (Abunda, 1979). Esta actitud de ignominia hacia todo lo indígena aún está vigente, especialmente, en el sector educativo. Así lo evidencian la falta de docentes indígenas debidamente preparados, las instalaciones físicas destinadas a funcionar





como escuelas (o infraestructuras escolares) que no están acordes con las condiciones culturales y ambientales de estas comunidades, la existencia de una escuela desvinculada de la realidad sociocultural de las etnias y las discrepancias en la conceptualización de la Educación Indígena.

Dentro de este estado de cosas, como se expuso en el capítulo precedente, se promulga en 1979 el Decreto 283 sobre el REIB. Pero pese a ello, llaman la atención las múltiples incongruencias entre el texto del Decreto y la práctica educativa en la escuela indígena de estos tiempos, razón por la cual resulta importante destacar que el REIB se ubica dentro del enfoque pluricultural bilingüe, cuyo propósito fundamental es tratar de revalorizar las culturas autóctonas a través de la educación, y en particular, a partir de la lengua que comparten los hablantes de una etnia u otra.

Sin embargo, el análisis comparativo de los diferentes instrumentos legales en materia de Educación Indígena permite evidenciar algunas contradicciones conceptuales entre ellos. Por ejemplo, el mandato del artículo 78 de la Constitución Nacional de 1961 sobre el “Derecho a la Educación” contrasta en la práctica con la ausencia de escuelas y maestros en algunas comunidades indígenas junto a la existencia de un servicio educativo incompleto motivado por la carencia de recursos didácticos adecuados a la comunidad indígena.

Asimismo, hay ausencia de libros de textos adaptados a las diferentes lenguas, idiomas y dialectos, y a un contenido programático acorde con las necesidades de aprendizaje de los niños indígenas, que contemple tanto los diseños curriculares oficiales dentro del territorio





nacional como aquellos contenidos específicos fundamentados en su cosmovisión y cosmogonía, los cuales son de aprendizaje formal y obligatorio para cada pueblo indígena. La revisión de estos materiales es esencial porque estos:

...vehiculan representaciones sociales, es decir, sistemas de conocimientos y creencias construidos socialmente que, al implicar ideologías, cogniciones y valoraciones, favorecen en los individuos la formación de actitudes, estereotipos, estigmas y prejuicios sobre un fenómeno específico. Por tanto, permiten el conocimiento y reconocimiento de la visión de mundo y de hombre que los individuos poseen, para posicionarse y actuar frente a distintos objetos (Araya, 2002). De allí su papel relevante en el conocimiento del cosmos y sus relaciones, en la valoración de los hechos, en la interacción social, así como en la actuación de conformidad con el sistema de conocimientos y creencias que en ellos se transmite (Carrero Mora, 2013, p.3).

A esto también se suman otras contradicciones, tal como se observa en el Artículo 64 del Reglamento General de la precitada ley, en relación con el uso de las lenguas vernáculas como instrumento de aprendizaje sobre las cuales se impone el idioma oficial de la república que es el castellano.

En efecto, el uso de estas lenguas en el proceso de Educación Indígena, contemplado en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, corresponde a un visión más progresista sobre la cultura y el hombre indígena, que es la misma en la cual se sustenta al modelo pluralista de la EIB hasta ahora vigente, pero cuya administración luce en franca contradicción con el contenido del Artículo 61 de la Ley Orgánica de Educación que establece el Castellano como idioma oficial





y con el cual debe realizarse el proceso educativo, con las excepciones que establece la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Vista así, la Ley Orgánica de Educación (1980) en materia de Educación Indígena responde a los lineamientos del modelo asimilacionista que impone la castellanización y los casos aquí analizados sirven de base para suponer que existen inconsistencias entre los diferentes instrumentos legales que han normado y aún norman la política indígena en el país con especial énfasis en materia educativa.

No obstante, no es hasta la aprobación de la nueva constitución en 1999 cuando se inserta en el estamento legal nacional la consideración de un país mucho más amplio desde el punto de vista de sus habitantes y sus sistemas de vida. Así está contemplado en el Preámbulo de la Constitución Bolivariana de Venezuela: “...con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural”.

Más adelante, en el Artículo 9 de la precitada constitución, se señala abiertamente el apoyo necesario fundamental para que llegue hasta los pueblos indígenas una enseñanza que tome como vehículo lingüístico a cada lengua indígena, aun cuando oficialmente en la República el idioma oficial siga siendo el castellano: “Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad”.

Lo que ahora tiene rango constitucional adquiere mayor respaldo en el título dedicado a los pueblos indígenas, contemplado dentro de los





Derechos de los Pueblos indígenas, en los artículos 119, 120 y 121, los cuales se citan a continuación:

Artículo 119. El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y derechos originarios sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida. Corresponderá al Ejecutivo Nacional, con la participación de los pueblos indígenas, demarcar y garantizar el derecho a la propiedad colectiva de sus tierras, las cuales serán inalienables, imprescriptibles, inembargables e intransferibles de acuerdo con lo establecido en esta Constitución y en la ley.

Artículo 120. El aprovechamiento de los recursos naturales en los hábitats indígenas por parte del Estado se hará sin lesionar la integridad cultural, social y económica de los mismos e, igualmente, está sujeto a previa información y consulta a las comunidades indígenas respectivas. Los beneficios de este aprovechamiento por parte de los pueblos indígenas están sujetos a esta Constitución y a la ley.

Artículo 121. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.

A partir de este brevísimo esbozo acerca de cómo se ha ido constituyendo la Educación Indígena en Venezuela se aprecia que, ciertamente desde los tiempos de la colonización del país, ha existido la imperiosa necesidad de conciliar una estructura educativa que considere





abiertamente las cualidades étnicas atribuibles a cada pueblo o comunidad indígena, porque es esto lo que hará posible la preservación de su acervo cultural, el cual sin animadversiones de ningún orden, ya político, social o ideológico, debiera ser considerado dentro de las características de la venezolanidad, porque los pueblos indígenas y sus gentes también son ciudadanos venezolanos.

Esta visión, si se quiere posmoderna de la educación indígena, dentro de un programa educativo concebido para ser EIB, sentaría bases sólidas para generar un modelo educativo integrador de respaldo pleno a una educación en los contextos propios inserto en el marco de una pedagogía indígena natural, dentro de la cual como bien señala Serrón (2007) se vería que:

En esta dirección surge evidente que es imprescindible pensar que un proceso efectivo, social y apegado al espíritu de la constitución, implicaría concebir el bilingüismo como bicomunicativismo, en cuanto al desarrollo de una competencia comunicativa básica en ambos sistemas y la concepción del biculturalismo como interculturalismo, en el sentido de un conocimiento y una actitud hacia ambas culturas, es decir, hacia la cultura en general como constructo del ser humano. Esto implica una etapa en un continuum que pasaría por un nivel superior que sería la cultura comunicativa, es decir, la predisposición a establecer una comunicación integral y, por último, tendríamos el nivel más incluyente que sería la cultura democrática, basada en la comprensión y el respeto a la alteridad (p.16).

De allí que una de las novedades de este modelo de Pedagogía Indígena que se pretende en este libro se encuentre, justamente, en fomentar la utilización de las lenguas indígenas como instrumento de enseñanza y aprendizaje, junto con la participación de la familia, los





ancianos y *püibes* -curanderos- en el proceso educativo formal orientado por la escuela y el maestro.

El arte de enseñar y aprender desde la esencia de la vida

En Venezuela, desde el primer contacto con los europeos, lo que pudiera considerarse como un proceso educativo de interés hacia los indígenas ha sido manejado desde diferentes perspectivas conceptuales por parte de la cultura dominante (española, en el caso que nos ocupa). Entre estos enfoques destacan el asimilacionista, el integracionista y, en los últimos veinte años, el enfoque pluralista. Todos ellos han orientado, en diferentes momentos y grados, la educación ofrecida por el Estado venezolano a las etnias indígenas.

A fines de la década del 30 del siglo pasado, la perspectiva asimilacionista se desplaza y comienza a aplicarse un nuevo enfoque, el bicultural bilingüe (integracionista), según el cual se mantiene la finalidad de incorporar los grupos indígenas a la sociedad nacional. La diferencia entre los dos enfoques se manifiesta en los medios y técnicas empleados para lograr el éxito de los programas emprendidos. Es así, como el enfoque integracionista asume la presencia y permanencia de los grupos indígenas a partir de una visión liberal neoclásica, por la que la sociedad global se encuentra polarizada hacia un sector moderno; en consecuencia, se trata de acelerar el proceso de incorporación de los grupos indígenas al resto de la sociedad.

De acuerdo con el integracionismo, todo lo indígena es considerado factor de atraso cultural, social y económico. Por tanto, los





propios indígenas son descritos como “ciudadanos subdesarrollados, salvajes y flojos” (Varese, 1982). Los defensores de este enfoque atribuyen este hecho a la ausencia de un sistema educativo formal en la mayoría de las culturas indígenas organizadas. En esta perspectiva, los programas educativos son asumidos como instrumentos de cambio y dominación, ya que alteran actitudes y hábitos, modos de producción y consumo, sin olvidar que termina imponiéndosele al indígena la castellanización como medio de comunicación. En el caso de Venezuela, el Artículo 61 de la Ley Orgánica de Educación es la mejor evidencia, al establecer que:

En las actividades educativas de todos los establecimientos docentes oficiales y privados inscritos en el Ministerio de Educación, se empleará sólo el idioma Castellano, salvo en la enseñanza de la Lengua y Literatura extranjera, cuyos profesores deberán en todo caso, conocer suficientemente el castellano.

Sin embargo, como se reseñó en el capítulo anterior, en la década del 70, se producen en América Latina cambios significativos en cuanto a las políticas indígenas aplicadas en los diferentes países de la región. Comienza, entonces, a tomar fuerza un principio ampliamente conocido y defendido, el cual sostiene que el idioma materno es el mejor para la enseñanza y, en consecuencia, se favorece la utilización de las lenguas vernáculas en el proceso de aprendizaje, a la par del idioma oficial, en este caso, el castellano; por lo que se entraría en una disquisición interesante. El punto es que, en tales condiciones, la situación de escolarización impone a los indígenas el uso de las dos lenguas pudiendo llegar a convertirse ambas, tanto la materna como la oficial, en lenguas maternas para una comunidad indígena específica. De allí que la





particularidad de la enseñanza bilingüe en este escenario es realmente determinante para la concepción, diseño y consecución de un programa de estudios dirigido a pueblos indígenas.

Entretanto, el enfoque pluralista que se implanta en Venezuela en 1979, cuestiona la educación formal en el medio indígena al considerarla como simple mecanismo de transmisión de conocimientos ajenos, y se parcializa por el uso de las lenguas autóctonas en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo dentro de los contextos propiamente indígenas. Este enfoque asume que la educación para el sector indígena debe basarse en los modelos de pensamiento, en la filosofía y en la cosmovisión del hombre indígena.

Para los defensores del pluralismo cultural, la Educación Indígena debe realizarse en forma bidireccional; ello garantizaría al indígena ser sujeto de su propia educación al favorecer su identificación étnica, su revaloración cultural y su participación social, económica y política en la realidad de la sociedad global. Por consiguiente, tanto la lengua como los valores indígenas son considerados, como los instrumentos indispensables de integración e inclusión. De modo que la EIB tendría que apoyarse en ellos y en los agentes educativos tradicionales de la cultura autóctona, a fin de dar curso a una educación propia, bajo la cual se aseguren la preservación de la lengua, las tradiciones y las costumbres de cada uno de estos pueblos.

El resultado de las contradicciones legales que este análisis ha dejado al descubierto nos lleva a reflexionar sobre las incongruencias existentes a nivel de educación del REIB y la pertinencia de la política indigenista en el sector educativo, asunto del cual se espera un proceso





de cambio en el modo de pensar, decir y hacer de las culturas implicadas, comprendidas a favor de elementos culturales en una relación horizontal, equilibrada y democrática que promueva la articulación positiva entre la sociedad indígena y la no indígena. Para Morales (1986):

La interculturación sólo es posible con el diálogo dialécticamente creador, respetuoso de la multietnicidad del Sistema Interétnico (...) el proceso intercultural base y motor de todo sistema interétnico, rechaza las justificaciones ideológicas de la dominación, inspiración en la visión unilineal de la historia de la cultura y de la sociedad humana. Por lo tanto, el proceso de interculturación exige que la interacción se dé dentro de estructuras socioeconómicas, políticas e ideológicas compartidas en situación de igualdad (p.34)

Sobre este asunto, Arvelo (1978) argumenta que una política explícita bien programada no es mejor para la supervivencia cultural de una población, antes bien, es peor que una política implícita, como lo evidencia la apropiación y ocupación de los territorios indígenas animada por las Misiones y los Centros de la Oficina de Capacitación y Asistencia al Indígena (OCAI), cuyo influjo ideológico mediante la escuela y los maestros evangelizados fomenta la alienación de los indígenas, la degradación de las culturas autóctonas y supersticiones, y los condiciona para aceptar agradecidos su inserción como obreros asalariados del proceso productivo de la nación.

Finalmente, Arvelo (1978) sostiene que el cambio social planificado, especialmente los programas indígenas, no es mejor cambio que el cambio social fortuito, ya que la planificación no se hace para defender y salvaguardar los intereses de los indígenas, sino para proteger los intereses del sistema. En esos programas los derechos de los





indígenas se transforman en favores y las políticas indigenistas se presentan como mecanismos altruistas desarrollados para los indígenas.

En opinión de Morales (1986), el obstáculo fundamental que encuentra la cultura dominante para satisfacer sus intereses es el choque con los intereses diametralmente opuestos de la cultura indígena poseedora de modelos propios de organización socioeconómica, política y religiosa. Esta actitud de rechazo es estimada por la cultura dominante como simple oposición al cambio, y la condena como una actitud irracional, propia de culturas “cerradas”, “fossilizadas” y ahistóricas.

Sin embargo, para este autor, la resistencia al cambio es la única respuesta válida para mantener la cultura indígena con el control cultural sobre sus propios recursos y decisiones. La resistencia presentada por los indígenas al modelo propuesto por la cultura dominante es una actitud creativa, dinámica, positiva y siempre activa.

Lo anterior hace pensar que la situación académica de los indígenas, en la actualidad, amerita del permanente contacto con la sociedad no indígena o como también se le suele llamar, con los criollos, dado que implica la necesaria transmisión de otros contenidos ajenos a la cultura propia. Tal como ocurre, por ejemplo, con la enseñanza del español antes que la lengua propia hablada por los hablantes nativos o el caso de otros conocimientos relacionados con la naturaleza, la geografía, la historia o la salud. Pero esta situación no debería ser factor de intervención o ser un elemento distorsionador como para dejar de lado el saber propio, que es el que da permanencia en el tiempo a la idiosincrasia del grupo indígena al cual se pertenece. Por el contrario,





esta situación debe verse y asumirse como un factor inclusivo de las distintas etnias junto con sus diversos modos de ver la vida.

Por tanto, es necesario que se presenten dentro de las aulas de clase de escuelas, liceos y hasta universitarias, espacios de reflexión sobre la cultura de todos como país nacional, pero sin desmeritar la propia cultura de cada uno de los pueblos indígenas, en especial en aquellas escuelas que funcionan en los contextos indígenas, bajo la modalidad del programa de EIB.

De este modo, se aspira a que cada comunidad se fortalezca cultural y lingüísticamente para beneficio de las futuras generaciones, porque en esta modalidad de estudio es obligación de los maestros indígenas o no indígenas, valorar y transmitir los saberes ancestrales y los nuevos por aprender, en el idioma propio y no solamente en español. Por ello, resulta trascendental el papel de los maestros en las escuelas que se hallan cercanas o dentro del propio espacio territorial de una comunidad indígena, independientemente si se trata de un maestro de raíces indígenas o es un maestro criollo. Esto se trae a colación, porque como institución de orden social que es la escuela, esta tiene la función de transmitir el saber que viene de afuera a la cultura propia tanto como esta misma, respetando la condición del bilingüismo como instrumento de comunicación.

Pero se ve con preocupación que el trabajo realizado por los docentes no es equilibrado en este sentido, pues al abordar el proceso de enseñanza y hacer énfasis en lo que no es propio de la cultura del pueblo indígena a la cual pertenecen sus alumnos, sea porque las clases no se imparten en la lengua materna, sea porque se deja de lado el contenido





indigenista, esto simplemente va desvalorizando la sabiduría transmitida de generación en generación con el único interés de preservar las costumbres ancestrales de un pueblo que trata de salvaguardar su identidad. Sin embargo, por desconocimiento, desaprobación de autoridades escolares o por un inexplicable facilismo, la enseñanza que se les brinda a los niños y niñas indígenas en las aulas de una escuela bajo el PEIB, no satisface el equilibrio requerido entre ambos contenidos de estudio y queda con la peor parte todo ese bagaje de conocimientos que proviene de la cultura propia.

Hoy día, puede decirse que la educación desarrollada en las comunidades indígenas, en muchos de los casos, no tiene pertinencia ni cultural ni lingüística. Y, por si fuera poco, tampoco tiene vinculación a un proyecto histórico de los pueblos, que ha resultado, por demás, etnocida e inconstitucional y cuyas causas manifiestas son:

- La orfandad política institucional y presupuestaria.
- La inexacta apreciación del contexto.
- La política de los alfabetas.
- Las dificultades operativas.
- La escasez de textos bilingües, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Tics), entre otros. Ante la propuesta educativa indígena, es más que evidente la necesidad de incorporación de las Tics como elementos de desarrollo y progreso de las comunidades indígenas, tanto como la valorización de la diversidad cultural para con ello facilitar los procesos de inclusión e integración de los miembros de los





pueblos indígenas al resto del país como miembros socialmente activos y productivos de la sociedad venezolana.

- La carencia de un equipo interdisciplinario especializado en materia de educación y culturas indígenas
- La falta de recursos materiales de todo tipo en los planteles educativos de las zonas indígenas.

Y las terribles consecuencias que se suman a esta realidad son: deserción escolar y de docentes, repitencia y bajo rendimiento escolar en los estudiantes indígenas, pérdida de identidad cultural y vergüenza étnica, culturas e idiomas amenazados de extinción, racismo y subvaloración de las culturas indígenas. De estas consecuencias se derivan, a su vez, los siguientes problemas: a) Falta de materiales impresos y de las Tics que respondan a una verdadera EIB. b) Jóvenes indígenas no preparados en su cultura para su sociedad ni para la cultura de la sociedad envolvente. c) Baja calidad de la educación en las escuelas indígenas, con su correspondiente bajo rendimiento académico. d) Pueblos indígenas amenazados de desaparecer cultural y lingüísticamente.

Los aspectos señalados, que afectan notablemente a los pueblos indígenas en la actualidad, se han constituido en verdaderos retos a superar por un programa educativo como la EIB, aunque por momentos se piense que esta ya resulta insuficiente para las necesidades educativas de los pueblos indígenas.

Además, habría que destacar otras situaciones, como las que se mencionan seguidamente, por perturbar igualmente en gran medida el desarrollo educativo de la población estudiantil indígena en el marco de





esta realidad. Una de ellas tiene que ver con la crisis de las economías indígenas tradicionales, a lo que se suma la precariedad de la asistencia médica occidental incapaz de atender a la población indígena con dignidad, todo lo cual produce graves problemas de desnutrición y desatención de las enfermedades de la infancia indígena, lo que obliga a tomar en cuenta, seriamente, la posibilidad de supervivencia de muchos de los grupos indígenas en contacto permanente con las sociedades occidentales locales, por la falta de planes y programas. En el mismo orden de ideas, la otra situación a que se hace referencia es la fragmentación de los sistemas sociales indígenas inducida, directa o indirectamente, por el contacto permanente con el entorno no indígena, y que perturba los sistemas tradicionales de socialización de la infancia. Esto repercute negativamente tanto en la transmisión del saber cultural propio de cada grupo, como en la construcción de las identidades.

A modo de reflexión, podemos expresar que el proceso educativo dirigido a los indígenas con base en la EIB en Venezuela responde a una diversidad de eventos relacionados directamente con el propio sistema educativo del país. Igualmente, podría decirse que en gran medida las dificultades se deben al desconocimiento acerca de la puesta en práctica de esta modalidad en el contexto de su aplicación, cuestión que se hace evidente tanto en las autoridades educativas en sus roles como administradores de la educación, planificadores académicos, diseñadores curriculares, evaluadores del rendimiento escolar, como en los propios maestros que se encuentran al frente de las aulas, cuando demuestran verdadera desconexión con los principios fundamentales de la educación propia, a los cuales se hará referencia más adelante.





A continuación, la Pedagogía Indígena, un modelo educativo integrador, nacido en Venezuela, que podría servir de aporte a otros países con presencia indígena.

De cómo los pueblos Jivi, Huottöja y Baniva construyen una Educación Propia

Escenarios y procesos de enseñar y aprender

En este apartado se presentan los escenarios y los procesos de enseñar y aprender de los pueblos indígenas Jivi, Huottöja y Baniva, todos geográficamente ubicados en el estado Amazonas, Venezuela. Se han escogido estos pueblos porque sus prácticas educativas atienden al propósito de ilustrar tanto en la teoría como en la práctica aquellos aspectos fundamentales para el contexto visionario de una pedagogía propia, ya que, al mismo tiempo, sus experiencias de instrucción a sus miembros funcionan como plataforma para instrumentar una educación apropiada como reflejo del diálogo intercultural sugerido para el ámbito multiétnico y pluricultural al cual se aludió en los capítulos previos.

La presentación de las prácticas indígenas de enseñar y aprender se realiza también con el objeto de dar respuestas a estudiantes, docentes e investigadores noveles que buscan a diario información sobre la educación en los pueblos indígenas. A lo que se suma el hecho que permita, además, la indagación continua de esta nueva propuesta





pedagógica, que ha resultado ser un proyecto profesional y personal realmente ambicioso, porque se trata de contemplar las bases teóricas de la pedagogía hacia una pedagogía indígena, mediante procesos investigativos que arrojen datos acerca del funcionamiento, aciertos y desaciertos, alcances y, por qué no, fracasos en su hacer.

Como ya se ha resaltado, la Educación Indígena es holística y cosmogónica, está ligada a la vida del indígena, es integracionista, transdisciplinaria, intersectorial, convencional, axiológica, y debe responder a las necesidades y a la solución de los problemas del pueblo. Por ejemplo, la siembra en el conuco es una actividad productiva, pero también es una actividad educativa: se convierte en un escenario para comprender la importancia del ambiente y la presencia del hombre en este contexto. De modo que el espacio natural donde se lleva a cabo la producción es, a su vez, una oportunidad para establecer y enseñar la relación de esta con el propósito de vida del indígena.

Lo verdaderamente interesante de esto es que la siembra representa un momento educativo, el aporte formativo se enmarca, por ejemplo, en la observación de la influencia del tiempo que va desde la siembra hasta la cosecha por parte de los aprendices. Quien está al frente de la administración de las labores del conuco demuestra, en ese momento, que todo está asociado y magistralmente relacionado -y enseñado-, de acuerdo con los movimientos astrológicos, la calidad de la tierra, el tipo de semillas que habrá de sembrarse, el tiempo para recolectar, etc. De forma tal que todo ello se hace bajo la mirada cultural que ofrece la cosmovisión de cada pueblo indígena, para ir construyendo el sentido económico de la vida en el contexto social.





Los ambientes propios significativos de aprendizaje representan el conjunto de propiedades que caracterizan los escenarios donde se desarrollan las prácticas pedagógicas, entre los cuales destacan: escenarios naturales (río, rebalse, caño, bosque, sabana, playa), escenarios humanizados (conuco, vivienda, camino, chinchorro), escenarios para las prácticas sociales de aprendizaje (actividades de caza y pesca, eventos festivos, espacios de intercambios comunicacionales, consejos, narraciones, cuentos). En fin, todos los espacios que definen las acciones que, por rasgos de importancia, se muestran con alto nivel de significación para los aprendices en el proceso de aprendizaje tanto como para aquellos que están al frente de la comunidad, es decir, chamanes, capitanes o ancianos, quienes por su liderazgo entre los miembros del grupo indígena tienen un rol destacado como supervisores de los avances tanto en las actividades de enseñanza como en los resultados de los aprendizajes logrados.

A continuación, se detalla qué son, qué representan y cómo entender cada uno de estos escenarios tan estrechamente relacionados con los procesos de enseñar y aprender.

Escenarios naturales

Los escenarios naturales tomados en la Educación Indígena como contextos propios son el conjunto de lugares donde el hombre no ha modificado el medio, y los pobladores realizan actividades de subsistencia haciendo uso o sirviéndose de estos sin alterar la virginidad de la naturaleza. Son propicios, además, para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje basados en los fundamentos característicos de





los pueblos indígenas. Algunos de ellos son: ríos, rebalses, caños, bosques, sabanas, playas, etc.

Se realizan procesos de enseñar y aprender en atención a las especificidades de cada espacio, de cada actividad productiva y de acuerdo a la cultura o pueblo. Todos estos escenarios le permiten al enseñante instruir según los contenidos enseñados y de acuerdo con la cosmovisión de cada pueblo. Así se logra que los saberes garanticen la vida o el continuum humano de la raza y su etnia.

De hecho, aun en la educación no indígena,

En años recientes, la investigación a nivel global ha incrementado su llamado a prestar mayor atención al potencial educativo que ofrecen los escenarios fuera del aula de clases, citando los muchos beneficios y la necesidad de aprender en otros contextos. Los diferentes comités de los departamentos y secretarías de educación a nivel internacional han sostenido que la enseñanza fuera del aula de clases beneficia significativamente a los estudiantes, el trabajo de campo académico mejora notoriamente y enriquece la impartición de la ciencia; además de que permite que los estudiantes ganen una experiencia directa de aprendizaje en contextos diversos y escenarios naturales (López, 2017, s/p).

Un ejemplo de esta enseñanza en espacios al aire libre es la referida al monte, que se define como “Tierra inculta cubierta de árboles, arbustos, matas o hierbas” (Real Academia Española (RAE), actualización 2023). Este conjunto de zonas vegetales es un espacio que le permite al enseñante mostrar o caracterizar las diferentes bondades del bosque, entre ellas, que sirven para obtener la madera, las palmas o las lianas (bejucos) necesarios para construir una casa. Niños y jóvenes deben aprender cuál es la planta recomendada, cómo identificarla,





además en qué época del año deben cortarla, pero también a cómo cuidarse del peligro que representa la espesura del bosque.

Según el tiempo o calendario ecológico (ancestral), el monte representa para el indígena el lugar donde consigue materiales para elaborar su casa y preparar su comida; es la farmacia para salvaguardar su vida ante enfermedades y accidentes; y consigue, adicionalmente, sus herramientas para la caza y la pesca. Una de las cosas sustanciales a destacar es que este es el sitio ideal donde se aprende a respetar a la madre naturaleza, se enseña a comprender que el ser humano como especie biológica es parte de ella, pero la naturaleza no es su propiedad, no le pertenece. Por tanto, el propósito es aprender a convivir con la ella, y esto significa saber aprovechar lo que puede brindar sin romper el equilibrio de la vida, sin desarticularla ni destruirla, sin que sus habitantes sufran.

Sobre la importancia de los montes, Pascal (1877), en Gil (2003) expresa:

Sin montes, señores, no hay existencia física; sin Montes no hay ríos; sin montes no hay, en una palabra, equilibrio atmosférico. Quitar los montes, destruirlos, y veréis cómo se convierten los territorios en un árido desierto. No queda huella ninguna de las civilizaciones más poderosas; no queda más de que la desolación y la muerte (p.26).

Escenarios humanizados

Los escenarios humanizados se definen como el conjunto de espacios naturales que han sido intervenidos parcialmente por el hombre para su aprovechamiento en situaciones como la realización de actividades económicas y sociales junto a todo el grupo familiar, y donde





lo resaltante es, justamente, que dichas actividades se hacen en interacción con la naturaleza entendida como madre naturaleza, madre tierra y como ser vivo es tratado. En estos lugares el indígena ejecuta sus prácticas diarias de vida, bien para obtener el sustento, bien en sus encuentros con fines de socialización. De este modo, aparecen conceptos asociados a los escenarios humanizados, tales como: conuco, comunidad, camino, chinchorro y vivienda.

El **conuco** es una “Porción de tierra que los taínos dedicaban al cultivo” o una “Parcela pequeña de tierra destinada al cultivo de frutos menores, casi sin regadío ni laboreo” (RAE, actualización 2023). En efecto, es una voz taína, es decir, propia de un pueblo amerindio perteneciente al grupo lingüístico de los arawacos, que se utiliza en Cuba, República Dominicana y Venezuela. En Venezuela, suele emplearse para referirse al sistema de agricultura tanto indígena como campesino (Ramírez y Ocampo, 2020).

Estas áreas naturales son utilizadas por las poblaciones indígenas para la siembra de productos que servirán de alimentos necesarios en la subsistencia de y como medio de producción económica. El conuco es un espacio de gran relevancia porque garantiza el sustento y, por ello, uno de los principales propósitos de vida de una comunidad indígena es enseñar a niños y jóvenes, hembras y varones, a trabajarlo. De modo, pues, que es un término conocido y una práctica común que nos han legado los pueblos aborígenes. Es en el conuco donde se practican las diversas maneras de sembrar y cosechar, con lo cual las familias obtienen el propio soporte alimentario, al tiempo que pueden producir a gran escala para generar un mayor beneficio económico.





Es característico encontrar en el conuco la siembra de la yuca, que es la materia prima para procesar el casabe y el mañoco, productos de la dieta básica del indígena. También se hallan otros tubérculos como el ñame o la batata, según sea el más representativo para cada pueblo indígena.

Este lugar se destina, principalmente, a las actividades donde se ponen en práctica las diferentes formas de siembra y sus correspondientes maneras de proceder a la cosecha. Por tanto, la principal intención formativa que se puede observar en el hecho de llevar a los niños y jóvenes al conuco es la de transmitirles cuáles son las acciones fundamentales a seguir para el trabajo en el conuco, tales como: selección de los productos de siembra acordes con las condiciones del suelo y las épocas del año; limpieza, desyerbado y preparación del terreno; uso apropiado de las herramientas de trabajo agrícola y precauciones en el manejo de estas; mantenimiento, riego y cuidado de la siembra; aplicación de las fases lunares para sembrar, trasplantar, cortar o podar las plantas; modos tanto de siembra como de cosecha; almacenamiento de los productos cosechados, entre otras.

Todo este legado ancestral es transmitido por los sabedores de las comunidades con el objeto de que se aprenda a preservar y obtener del conuco el producto que no solamente sirve de alimento al clan familiar, sino que -como ya se señaló- puede ser manejado en actividades de compra y venta, con lo cual se promueve el emprendimiento entre las familias asociadas al conuco.

De allí que se le considere al conuco como el escenario humanizado por excelencia. Estas actividades agrícolas amparadas en





las maravillosas creencias cosmogónicas, sus valores y lazos familiares mantienen vivas estas culturas milenarias. Es verdaderamente significativo para el proceso de enseñar y aprender, por cuanto permite a los enseñantes facilitar los conocimientos que se vienen transmitiendo desde tiempos ancestrales de generación en generación, con la práctica dirigida de los aprendices, y todo en un ambiente de cordialidad, entusiasmo, familiaridad, con respeto y reconociendo a la naturaleza como la madre que lo da todo por sus hijos. Por ejemplo:

- (5) ...En cada conuco teníamos churuata, para vivir mientras limpiábamos el conuco o hacíamos casabe, porque los conucos estaban lejos... Les enseñé a limpiar el conuco, a sembrar piña, guama, temare, yuca, cambur, a las mujeres les enseñé a arrancar yuca, tirar murujui, rayar, sebucanear, hacer catibilla, hacer casabe, mañoco, también les enseñé a pescar a los varoncitos, a las niñas a sacar bachacos, lombrices, pescar ranas, como sacar gusano de la mata vieja de ceje (Informante Huottöja).
- (6) ...Mi mamá me llevó al conuco y me dijo: este es tu pedazo de conuco a partir de hoy tú vas a hacer tu propio casabe, el que tú vas a comer, así como te enseñé, llena tu guatura, vamos rápido a la casa antes que lleguen los hombres (Informante Baniva).
- (7) ...En la comunidad siempre hay un tío uno que sabe hacer arco, otro sabe hacer artesanía, puya con pluma, otro sabe hacer tallado de madera, y mujeres que saben hacer mañoco en el conuco bien bonito, mejor casabe, saben tejer catumare, cernidor, cerámica, tejido entre otros (Informante Jivi).

En estos casos observamos que en el conuco se producen con gran fuerza formativa todas las acciones educativas que comprenden el





aprender haciendo, el educar en valores y el educar en la cosmovisión indígena, entre otros principios. Hay un alguien que enseña y que habla, implícitamente, en primera persona (5) o que es referido por otro (6) y (7), así como un alguien que aprende (los varoncitos o las niñas). Enseñante y aprendiz se desenvuelven en este espacio natural en una interesante relación preparatoria en la que se va cediendo el mando paulatinamente.

Otro de los escenarios naturales es el **camino**, el cual es la ruta habitual por donde transitan las personas, en este caso, los indígenas, para llegar a los conucos, a los ríos, y a otras comunidades vecinas. Estas vías holladas por el tránsito permanente se identifican como escenarios muy elementales para las prácticas educativas de los pueblos indígenas, porque en el trayecto, que es usualmente a pie, se propician conversaciones acerca de las condiciones geográficas y climáticas de la zona. De la misma manera, se intercambian ideas de distintos temas y ese tejido momentáneo, a su vez, va tejiendo y preservando la cultura.

Tal vez una de las enseñanzas primordiales que lleva consigo este momento de interlocución es que permite consolidar las habilidades de afinar los sentidos de la vista, el olfato, el oído y el tacto, para el reconocer las pisadas de un animal peligroso y las de un animal para la cacería, distinguir entre el trinar de las aves como el de un piapoco y el de un paujil, percibir los olores de los distintos animales o sentir la textura de las plantas y el pelaje o plumaje de las especies animales. El saber acerca de los caminos también tiene que ver con la distinción de un camino reciente y de otro de vieja data, por ello la observación de las





características y condiciones de los caminos juega un papel vital dentro de la educación propia de los pueblos indígenas.

Es propicio reconocerle, a estos encuentros, el desarrollo de procesos puntuales para la vida en la selva como, por ejemplo, la enseñanza y el aprendizaje del medio biofísico y los elementos que se interrelacionan en este (relieve, aguas, clima, vegetación, suelos, seres vivos); la formación en el ejercicio, preparación y precauciones para las actividades de cacería; asimismo, son momentos ideales para orientar en cuanto a acciones de defensa ante posibles peligros en la selva. Vale la pena reiterar que estos recorridos geográficos favorecen el resguardo de la vida mediante la agudización de los sentidos. En fin, es un aprender haciendo, una muy precisa realización transdisciplinaria de las acciones formativas de supervivencia, conjuntamente con la formación en valores propios de cultura indígena que enriquecen los procesos inherentes al ser humano desde su nacimiento, pasando por el crecimiento, desarrollo y maduración, hasta llegar a la vejez.

Estos itinerarios comunitarios de gran valor pedagógico tienen amplias repercusiones en el desarrollo de las prácticas docentes en las modalidades de la Educación Indígena. De hecho, también en las experiencias y vivencias de docentes del Territorio Indígena del Departamento de Caldas, Prada Romero (2017) destaca:

Desde la Educación Propia, en las prácticas pedagógicas el territorio es un maestro, este principio filosófico ha tenido algunos avances pues son las experiencias pedagógicas, comunitarias y de orden natural ... Los docentes con sus prácticas cotidianas hacen procesos de investigación e indagación de la historia, identifican y enseñan desde los sitios sagrados todo lo relacionado con la espiritualidad, el mensaje de los cerros, de la montaña, los ríos. Caminan,





sienten y reconocen el territorio desde los recorridos pedagógicos, intercambian conocimientos con los sabedores desde la medicina tradicional, la partería, los rezos, los cantos, los llamamientos de la naturaleza (p.65).

Otro gran escenario contemplado como un contexto propio de la vida indígena y el cual se instituye entre los más destacados por mostrar la perfecta armonía entre los escenarios naturales y al mismo tiempo humanizados, está representado por las **viviendas**. Churuata para los Piaroas, choza para los Jivi, casa para los Baniva. Es de hacer notar cada que cada pueblo tiene en su idioma un nombre propio para la vivienda que habitan los miembros de la comunidad en un orden social muy logrado, óptimo y respetado por todos.

La vivienda es un escenario para el descanso, el regocijo, los encuentros festivos y la reunión para el diálogo, el acuerdo y la toma de decisiones de interés familiar; es el lugar donde se observa cómo se establecen los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de los aprendizajes de los miembros más jóvenes. La vivienda es el centro de tertulias para la programación cotidiana, la mayoría de las veces en horarios matutinos de las acciones a emprender o nocturnos para la valoración de las actividades ya realizadas, con el propósito de mejorarlas en función de un bien colectivo. Por ello, lo más significativo en torno a este espacio es que invita y permite la participación de todos. De tales asambleas familiares se desprenden las líneas conductoras del bienestar del grupo, en respeto absoluto al patrón de creencias que por generaciones han dirigido la vida indígena.

En definitiva, la vivienda es un escenario donde se propicia el intercambio de opiniones, la conversación amena y la planificación de las actividades con otras comunidades. Allí se comparten los alimentos y





se aprende por medio de narraciones la cultura propia. Gran parte de las prácticas sociales son consumadas en este escenario, con las particularidades de cada pueblo. Y se evidencia, entonces, que el proceso de enseñanza es permanente, no tiene horarios.

Por otra parte, cabe resaltar un artículo artesanal que los pueblos indígenas tienen dentro de sus viviendas, como lo es el **chinchorro** o “Hamaca ligera, tejida de cordeles o fibra” (RAE, actualización 2023). Los chinchorros forman parte del mobiliario que sirve de asiento a los visitantes que asisten a la reunión, sean familiares o vecinos venidos de otras comunidades, y que han sido convidados a participar de las asambleas organizadas por las familias.

Escenarios de prácticas sociales

Comprende los escenarios donde se generan acciones orientadas a enseñar y aprender actividades de interés tanto individual como colectivo. He tratado de presentarlas respetando las especificidades propias de los pueblos Jivi, Baniva y Huottöja. Sin embargo, ha de aclararse que estas actividades son de práctica común a los pueblos indígenas y, tal vez, las características diferenciadoras entre ellas se deban, precisamente, a ese factor esencial que gira en torno a los modos de concebir la vida, la naturaleza y la presencia del hombre en los espacios naturales. Ese factor, al cual hemos querido dar su justo valor dentro de la concepción de esta Pedagogía Indígena y que se ha venido recalando en el desarrollo de este libro, no es otro que la cosmovisión de cada pueblo afianzado, además, por la cosmogonía. De manera que





las actividades de caza y pesca, proceso de elaboración del casabe, mañoco y otros alimentos; la celebración de actividades festivas; la confección de vestimentas y adornos, utensilios y mobiliarios, así como el arte de las pinturas corporales, la música y los bailes, todo está influenciado por la cosmovisión de cada pueblo.

En este construir del mundo indígena se ve reflejada su visión holística de la vida, entendida como la conjugación de acciones e intenciones que integran las diferentes prácticas sociales. Estas acciones se dan en diferentes espacios o lugares donde se interrelacionan los saberes y conocimientos constitutivos de la cultura de los pueblos indígenas. Estos conocimientos son significativos por su razón holística y cosmogónica, que cimentan una estrecha conjunción entre la educación, el hábitat y los valores humanos.

La **caza y pesca**, por ejemplo, son actividades culturales propias de cada pueblo indígena. Con ellas, de manera colectiva o individual, se busca en el medio natural (monte, sabana, rebalse, laguna, río, entre otros) el sustento diario para la familia nuclear o ampliada. En la caza y la pesca se utilizan variados instrumentos que se vienen diseñando y elaborando desde generaciones, según la necesidad y la creatividad que despierte el artefacto. Entre estos enseres se encuentran arco, flecha, cerbatana, trampas (nasa, cacure, espiñel), vara o caña de pescar y guaral o nylon con anzuelo.

Los Jivi con el arco y la flecha pueden cazar y pescar. Para ello, el pescador o el cazador debe tener las habilidades y destrezas que se van adquiriendo con la enseñanza y prácticas diarias. En el caso de los Huottöja, el instrumento más utilizado para la caza es la cerbatana y para





la pesca, las trampas o nasa. En el caso de los Banivas, cazan y pescan con la cerbatana y las trampas. Es interesante resaltar que la fabricación de estos instrumentos es una práctica social relevante y que es enseñada desde la niñez más temprana posible por un especialista en el oficio. De este aprendizaje dependerá en un futuro la manutención del hogar. Es por ello que la habilidad o la destreza que desarrolle en la construcción de los instrumentos para la caza y la pesca es valorada según la cantidad de productos cazados y/o pescados que traiga a la familia y eso es motivo de celebración y júbilo.

Un dato bastante curioso del arte de aprender a pescar, y más específicamente dentro de la pesca colectiva, es que se emplean algunos medios según el tiempo y las circunstancias. Es así como los pueblos Jivi, Baniva y Huottöja usan el **barbasco**, un veneno de origen natural que se vierte en las lagunas o pozos con peces en periodo de sequía, para el aprovechamiento de los peces antes de la inminente sequía y en prevención de una pérdida total de peces. Participa en esta pesca colectiva toda la familia y se asignan responsabilidades: unos son los responsables de buscar y preparar el barbasco, para ello se deben cumplir ciertas restricciones culturales en cada pueblo; otros son los encargados de buscar leña y hacer las hogueras necesarias para el asado de los peces; mientras que a otros les corresponde la preparación del asado para guardar para el invierno.

Aparte de la práctica social anterior, tenemos la **elaboración del casabe y el mañoco**, acción que involucra a toda la familia, desde el más pequeño hasta el abuelo, aunque suele ser una actividad reservada para las mujeres, jóvenes y niñas. Esta actividad, aunque es un trabajo





fuerte, se convierte en una labor placentera. El casabe¹⁹ ha sido valorado como el “principal legado culinario indígena del Caribe y Amazonas, el cual ha logrado permanecer al paso del tiempo...” (Bueno Jiménez, 2016, p.48).

El proceso de elaboración del casabe y el mañoco, en los pueblos indígenas estudiados, comienza con el **raspado de la yuca**, una actividad donde participan las mujeres con experiencia y las aprendices que van adquiriendo la habilidad y las destrezas en un ambiente armónico, de competición sana, de convivencia. En esos momentos, la conversación y las anécdotas salen a relucir y le otorgan un tono picaresco a la actividad, razón por la que las aprendices no sientan tan fuerte el trabajo. En esta labor la tradición oral cobra un valor incalculable.

De igual manera, el **rayado** es una actividad que se enseña con la demostración, girando instrucciones claras y sencillas sobre el cuidado y la higiene que ha de tener tanto quien prepara como el lugar en el cual se efectúa el rayado de la yuca. Después de rayar la yuca, la masa obtenida se vierte o introduce al sebucán para ser exprimida. En este proceso, aparte del sebucán, se utiliza el prensador, este último es una vara larga de madera que ejerce presión con el peso de la(s) mujer(es) al sebucán para que el secado de la masa sea más rápido. Pero, además, este tiempo es aprovechado por la madre, la tía o quien ejerza la función docente en

¹⁹ “Esta especie de tortas redondas, delgadas y aspecto blanquecino, elaboradas a partir de la yuca amarga o mandioca (*Manioc esculenta* Crantz), que las crónicas mencionan como cazabi, jaujau o ñame, fueron tanto en el pasado como en el presente, un alimento valioso gracias a su alto contenido en carbohidratos, aparte de ser fuente de proteínas, vitaminas y minerales” (Bueno Jiménez, 2016, p.48).





este momento, para brindar códigos de ética, explicar el valor al trabajo y la importancia de la mujer en la sociedad, entre otras situaciones en las que destaca la labor femenina.

Después de exprimir la masa, esta es convertida en **catibilla** (masa seca) que se granula por medio de una herramienta llamada manare (tamiz de orificio pequeño) para hacer el casabe y el mañoco. Todo esto se va ejecutando mientras los hombres y aprendices van en busca de leñas, pescado y encienden la fogata necesaria para calentar el budare en el cual se cocinará el casabe o el mañoco.

Una vez que la catibilla está granulada y el budare caliente, con la ayuda de una totuma y una paleta, se vierte en el budare la cantidad necesaria para hacer un casabe de un grosor adecuado, y el mañoco se añade con la ayuda de un canalete, hasta que quede de un color que indique que está tostado y listo para comer. Estos alimentos se acompañan con el pescado que se encuentra en otra fogata a la espera para degustar con el ajicero. Seguidamente, se descansa para seguir la jornada.

En el mismo orden de ideas de los espacios sociales de aprendizaje, se cuenta con una de las actividades festivas más importantes entre los pueblos indígenas, se trata de la presentación de la señorita ante la sociedad, conocida también como el **rezo del pescado**: es el paso de niña a mujer, una significativa transición marcada por la menarquía o primera menstruación. De acuerdo con los aportes de Jáuregui (2002), el rezo del pescado es un *rito del ciclo de vida*, en este caso, de la *pubertad*, a través de la cual, si bien se presentan innumerables cambios biológicos, y de hecho se califica como momento





crítico o etapa de crisis, lo característico de este proceso vital es que ocurre una “reubicación sociocultural que, al establecer una transición de estatus, modifica las relaciones sociales” (p.65) e, incluso, altera los vínculos con la naturaleza.

En general, hay un cambio de estado, en concreto, de carácter biológico, que se aprovecha para explicar las variaciones fisiológicas, la posibilidad de procreación y las expectativas en cuanto al comportamiento de la señorita que está ingresando a la sociedad. Efectivamente, por ser un acontecimiento de tanta envergadura sociocultural se hace un gran festejo con comida y rezo, y se invita a las comunidades vecinas a participar. De este particular momento dos de las entrevistadas dicen lo siguiente:

(8) ...en la casa me vistieron, para celebrar, me limpiaron la lengua y me aconsejaron como debía ser mi comportamiento con los demás, para ser una mujer buena, que comparte con los demás lo que se tiene, no se debe mezquinar, atender bien a la visita, brindarle yucuta, comida si tiene...Ese día me tocó repartir la comida (pescado, casabe, mañoco, y yucuta), yo estaba pendiente que tenía que sobrar y no debía faltar nadie, todos tenían que comer (Informante Jivi 1).

(9) ...al otro día los hombres se fueron a cazar para celebrar, mientras yo tenía que hacer casabe. Cuando llegaban los hombres comenzaba la ceremonia, mi tío rezaba toda la comida cumpliendo con los ritos Baniva, y durante esta ceremonia, me aconsejaban mientras me pegaban con látigos. La familia se dejaba pegar para que yo no sufriera sola y para que aprendiera que yo tenía familia y que no podía olvidar, que el hambre duele. Para ser buena mujer, es malo robar, para que no sea mezquina, para que atiendas bien a tu visita, le brindes comida, yucuta. Durante toda la noche mi tío rezaba la comida





hasta la siete de la mañana, que ya yo podía comer (Informante Baniva 1).

En ambos casos, (8) y (9), se aprecia la participación familiar en los consejos y la preparación de la mujer para las labores domésticas; el cumplimiento de los deberes sociales y el ejercicio de los valores morales a través del acto de compartir, ser solidaria, atenta y servicial con las visitas; la valía del trabajo y el sentido de la gratitud por los alimentos mediante el rezo. Sin embargo, aunque este rito de paso es común en pueblos indígenas, cada uno realiza la celebración de manera específica, según sus costumbres y tradiciones. Así, vemos que en el pueblo Jivi se arregla a la señorita con vestido y limpieza de la lengua, mientras que en el pueblo Baniva la señorita es azotada junto con su familia, que accede voluntariamente para acompañarla en el sufrimiento. De hecho, en ciertos pueblos, a veces buscan a “un rezador de otro grupo para que conduzca el ritual ...se suele atribuir más poder al rezo cuando es recitado en lengua diferente a la propia o cuando incorpora términos foráneos y metafóricos que lo hacen de difícil comprensión” (Ortiz, 1988, p.28).

Como ya se ha referido, para los pueblos indígenas es fundamental el sitio de la mujer en la sociedad, a lo cual se suma el papel transcendental que tiene en la vida de los hijos. Por ello, su formación debe ser cuidadosamente llevada a cabo por quienes la preceden en edad y sabiduría. En este sentido, es muy especial la atención que se la brinda a las niñas desde que ya están en edad de aprender cada uno de los oficios o aquello que corresponde realizar a las mujeres dentro de la comunidad, tomando en cuenta su rol futuro como esposas y madres.





De este modo, los diversos escenarios naturales donde habitan los indígenas y sus vivencias constituyen espacios y momentos ideales para enseñar y aprender. Existe una marcada conexión entre el hacer cotidiano, el sentir, los valores, las creencias y la cosmovisión en los pueblos indígenas. Los intercambios comunicacionales en este sentido, se dan en todos los ámbitos del quehacer indígena.

Seguidamente, se sintetizan los distintos escenarios en los cuales se desarrollan las actividades educativas de los pueblos indígenas.

Tabla 1. Escenarios de enseñanza y aprendizaje

Escenarios de enseñanza y aprendizaje	Actividades
Escenarios humanizados	Conuco, comunidad, caminos, chinchorro, casas, chozas y/o churuatas
Escenarios naturales	Monte, sabana, río, rebalse, caño, playa, morichal
Escenarios de prácticas sociales	Actividades de caza y pesca, actividades festivas, espacios de intercambio comunicacional, consejos, narraciones, cuentos, actividades de elaboración del casabe y el mañoco

Fuente: El autor

No obstante, es oportuno indicar que, aparte de los ambientes naturales que son los verdaderos contextos propios bajo los cuales los indígenas formalizan los procesos de aprendizaje imprescindibles para la vida y el desarrollo de la comunidad, existen otros medios educativos que, por sus formas de usos, aplicación y resultados, son interesantes de revisar.

Entre esas otras formas de llevar a cabo los procesos educativos característicos, y que son también desarrollados en los ambientes naturales como parte de la formación de las generaciones de relevo, se





tienen las festividades como el Warime o Reré en el pueblo Huottöja, el cacho e´venao, el brincaíto o la rueda en el pueblo Jivi, y así algunas otras festividades de corte cultural a partir de las cuales se evidencia la cosmovisión de los pueblos. Estas actividades se llevan a cabo mediante la narrativa oral y las dramatizaciones, con tal de brindar al aprendiz todas las posibilidades de aprender a *ser* indígena y vivir su cultura de una manera sana. En fin, este tipo de actividades constituyen una vía expedita para propiciar el intercambio comunicativo entre pobladores, familiares y amigos. Con las actividades festivas se promueve el reconocimiento, el respeto, la consideración, el casamiento, la interrelación productiva, el desarrollo endógeno, entre otros.

Las narraciones orales constituyen una de las estrategias aplicadas por los ancianos para la enseñanza de valores y normas de comportamiento, y en general para la transmisión de saberes ancestrales, tal como lo manifiestan estos informantes:

- (10) En las noches, en la churuata, cuando estábamos en el chinchorro, mi mamá me contaba historias bien bonitas, algunas me hacían llorar, porque me recordaba a mi abuelita (Informante Huottöja 1).
- (11) Las enseñanzas son especiales porque se realizan a través de cuentos...Del cuento sacamos los códigos de ética, normas, la moral, o sea le enseñan como debe comportarse uno dentro de la comunidad con las personas (Informante Jivi 2).

Los cuentos, testimonios e historias vividas son recursos eficaces que conforman la cotidianidad y dinámica natural del ser indígena, suelen presentarse en cualquier momento del día, pero en las noches poseen un gran encanto (10). Sirven de entretenimiento, profundizan los





vínculos familiares y mantienen vivo el recuerdo de los ancestros. Además, se emplean para describir lo que se debe o no se debe hacer (códigos de ética, normas, moral, comportamientos) y cuáles serían las consecuencias de no acatar la instrucción (11). Son valiosos en la reconstrucción del pasado, la comprensión del presente y la proyección identitaria en el futuro. En fin, preparan para la vida en las comunidades indígenas y el desenvolvimiento en las distintas etapas a través de rituales de paso. Al respecto, González Nández (2000) señala que:

Las sociedades indígenas hacen de la oralidad un recurso estratégico para la incorporación del niño a la matriz sociocultural, política y productiva de su sociedad. En los diversos sistemas discursivos asociados con ceremoniales rituales, tales como los rituales de iniciación (o ritos de pasaje), y otros eventos comunicativos en algunas de estas sociedades Estos rituales, asociados con una historia mítica que deposita en su memoria y transmite oralmente el chamán o el “cabezante” (mádzaru) de una iniciación constituyen un aspecto importante del proceso de pedagogía aborígen, pues allí recibirá información desde que en ILLO TEMPORE (En aquel tiempo) el Creador de su sociedad, comenzó el Mundo y las Gentes; allí aprenderá las destrezas necesarias para desenvolverse en el conuco, en la artesanía y en sus relaciones con los otros hombres y mujeres de su sociedad (p.40).

Si bien la cultura indígena se reconoce en la tradición oral narrativa y esta es manejada por todos los miembros de las comunidades, las narraciones se tornan atrayentes y cobran mayor valor cuando son contadas por ancianos o narradores especializados que les dan forma discursiva a las vivencias y despiertan no solo el interés, sino también la creatividad de la audiencia. “Las narraciones orales son expresiones orgánicas de la identidad, las costumbres y la continuidad





generacional de la cultura donde se manifiestan. Ocurren espontáneamente como fenómenos de expresión cultural” (Ramírez Poloche, 2012, p.132).

Por otra parte, la **comunidad** da lugar a la conformación de un conjunto de escenarios significativos de los pueblos para organizar y ejecutar procesos de enseñar y aprender. Las comunidades son unidades orgánicas caracterizadas por el establecimiento de relaciones sociales solidarias, cooperativas, afectuosas, leales y recíprocas que tienen características comunes y comparten un espacio geográfico, aunque este no es un aspecto definitorio, y poseen intereses, actividades, costumbres, tradiciones, normas, códigos éticos, actitudes, hábitos y patrones lingüísticos comunes. Un elemento decisivo para la comprensión de la noción de comunidad y de las comunidades es la vida en común que origina la profundidad y permanencia en las conexiones humanas (Álvaro, 2010).

Asimismo, la forma en que los pueblos indígenas Jivi, Baniva y Huottöja conciben y llevan adelante sus procesos educativos responde a un enfoque que pudiéramos definir como holístico y cosmogónico; pues, estos se encuentran ligados a la vida y el quehacer del indígena. Como ya se ha dicho, la educación no es parcelada, es integracionista, transdisciplinaria, intersectorial, convivencial y se basa en valores. Por ejemplo, la siembra en el conuco es una actividad educativa, un escenario para comprender la importancia del ambiente, la relación de este con el propósito de vida del indígena, el tiempo de la siembra es coherente con los movimientos astrológicos, todo ello bajo la mirada cultural, la





cosmovisión de cada uno de los pueblos en el contexto social y económico.

Principios rectores de la Educación Propia de los pueblos indígenas

A continuación, se presenta una tabla donde se muestran los principios rectores, las estrategias de acción y los supuestos de la educación propia de los pueblos indígenas Jivi, Baniva y Huottöja que fundamentan el modelo de Pedagogía Indígena que se propone en este libro.

Tabla 2
Principios rectores de la educación propia de los pueblos indígenas

PRINCIPIOS RECTORES	ESTRATEGIAS DE ACCIÓN	SUPUESTOS
Se aprende haciendo	Práctica del cultivo, la caza y la pesca en escenarios naturales.	Para llegar a desenvolverse apropiadamente en las comunidades indígenas, es necesario saber sembrar en el conuco, pescar y cazar.
El trabajo colectivo como responsabilidad familiar y comunitaria	Uso de la cayapa para talar y quemar el conuco, como el <i>únuma</i> del pueblo Jivi.	El trabajo colectivo promueve la sana convivencia, la responsabilidad, la solidaridad con el otro y garantiza la manutención familiar y comunitaria.
El diálogo y el consenso en las decisiones de la comunidad	Reuniones diarias en la casa comunal que garanticen la participación de todo el pueblo y la verificación del conocimiento de sus tareas sociales, discusión de alternativas de acción,	El diálogo y el consenso aseguran la participación y la toma de decisiones en las comunidades de los pueblos indígenas.





	diálogo entre los miembros de la comunidad, planificación de las acciones futuras, aprobación de acuerdos y evaluación de las tareas consumadas.	
La educación es para la vida	Formación para la producción de alimentos y generación de recursos que contribuyen con la manutención familiar. La enseñanza se da en el hogar desde la infancia hasta el matrimonio.	La formación para la vida se alcanza cuando los jóvenes adquieren habilidades y destrezas que les permiten la manutención familiar. A través de la enseñanza en el hogar, se prepara a los hijos para el matrimonio y su vida futura.
La planificación cotidiana en la toma de decisiones familiares	Análisis de situaciones y necesidades familiares, construcción de planes de acción para solventarlas o tratarlas, organización de actividades que propendan al logro del plan, gestión de los cambios y evaluación de las acciones.	La planificación familiar de las acciones cotidianas favorece el desarrollo organizacional, comunitario y endógeno.
La familia como agente educativo	Participación de los miembros de la familia para enseñar los saberes propios de cada cultura.	Existen actividades propias del hombre y otras específicas para la mujer.
La alegría de aprender	Uso de chistes, adivinanzas, anécdotas y dramatizaciones para hacer reír y hacer felices a los niños y adultos durante el desarrollo de las tareas cotidianas, y para despertar una serie de emociones y	La alegría favorece el aprendizaje y el trabajo.





	sensaciones (confianza, interés, nostalgia, armonía, tranquilidad, satisfacción, entre otras).	
Libertad de acción en el aprendizaje	Tareas autónomas dentro y fuera del hogar.	La educación es libre, el niño aprende a ser autónomo y a ser protagonista de su propio aprendizaje.
El género como eje transversal en la educación indígena	El padre enseña a los hijos y la madre a las hijas.	El niño debe aprender de su padre (hermanos mayores o tíos) todo lo necesario para hacer su vida como hombre. La niña debe aprender con la madre (hermanas mayores o tías) todo lo necesario para ser una buena mujer. Por lo tanto, el género es determinante para la enseñanza en los contextos indígenas.
El idioma como base de socialización, conocimiento y preservación cultural	Intercambios comunicativos llevados a cabo en el hogar y en la comunidad a través de la lengua de cada pueblo.	El idioma materno es un medio de identidad, socialización, aprendizaje e intercambio cultural entre los hombres para preservar la cultura, pensar desde la naturaleza y relacionar los conocimientos propios con los de otras culturas y otros saberes globales.

Fuente: El autor.





Características de la Educación Propia de los pueblos estudiados

La Educación Indígena o propia en los pueblos Jivi, Baniva y Huottöja se caracteriza por ser imitativa, axiológica, mediada y guiada, centrada en el género, cosmogónica, demostrativa y experiencial, narrativa, colaborativa y transgeneracional.

Comienza desde la primera infancia a través de la emulación de lo que hacen los adultos, del seguimiento de las prácticas educativas implícitas o explícitas realizadas por los enseñantes. Por tal razón, se dice que es **imitativa**. Esto supone que los niños observan y prestan atención a las labores que realizan las personas que los rodean, sobre todo a las de su mismo sexo y a las que consideran personas de gran influencia en sus vidas; van fijando en su memoria esos modos y procedimientos de ser, hacer y sentir; sienten curiosidad, preguntan; e imitan. Por ejemplo, el niño Jivi o Huottöja observa cómo se elaboran el arco y la flecha, imita al padre o al adulto y construye estos instrumentos y luego experimenta cazando lagartijas o pajaritos y capturando pececitos en el caño.

Igualmente, la enseñanza es **axiológica** porque tiene como principios y coordinadas los valores familiares, culturales y espirituales determinados y determinantes de cada pueblo como garantes de convivencia pacífica, la cooperación y el bien común. Así lo refleja este informante clave:

- (12) Ningún Jivi verdadero, se muere de hambre, porque el monte o la sabana son las despensas, la bodega, la farmacia de nosotros, donde conseguimos las frutas para comer, para asar, los animales para cazar, los insectos entre otros. Estos cuentos son sacados de hechos reales, de cosas que sucedieron. Le enseñan como debe





comportarse dentro de la comunidad con las personas o como ellos nos decían que debíamos de aprender a arrancar la yuca porque era la comida que nos había dejado Dios para mantener nuestro pueblo y comida para los hijos cuando tuviéramos (Informante Jivi 2).

En los pueblos indígenas, la educación se fomenta y realiza incesantemente en el medio familiar debido a la trascendencia que tienen los valores. La familia “entraña relaciones determinadas por caracteres, comportamientos, principios, valores, costumbres, ritos, afectividades... En su seno los valores transmitidos a niños y adolescentes constituyen un proceso continuo y permanente” (Hernández et al. 2016, p. 82). La vida de estas comunidades, sin duda, está marcada por la formación axiológica arraigada en el hogar.

La educación es **guiada y mediada** porque en las prácticas pedagógicas de los pueblos indígenas es sustancial guiar al niño hacia el conocimiento de los saberes ancestrales y de las actividades que les permiten desenvolverse en la familia y en la comunidad. Véanse los siguientes comentarios de estos informantes clave:

(13) Yo tenía que rayar, mi mamá me decía cómo tenía que hacerlo y para que tenía que hacerlo, es cooperativa. Cuando se hace fiesta, todos colaboran, aunque sea uno o una él (la) que prepara la bebida. Por ejemplo, la bebida yataguira, ese lo prepara una mujer señorita, que no haya tenido hombre, ni tenga la regla, se lava bien las manos y se hace con casabe fresco, recién hecho se saca del budare se echa a remojar durante tres días, algunos le echan batata como es dulce sirve para darle sabor (Informante Jivi).

(14) Mi papá nos llenaba la guaturita con yuca y nos íbamos casa...en la casa, después de descansar, nos ponían a raspar la yuca mientras mi mamá iba al río a





buscar agua para lavar la yuca, mi papá con mis hermanos buscaba la leña y soplaban la candela (Informante Huottöja).

- (15) ...que ayudar a mi prima con el conuco, hacer casabe, mañoco, así como me enseñó mi mamá (Informante Baniva).

El acompañamiento, orientación y supervisión se da en todos los momentos y de diferentes maneras por el enseñante de la familia y el resto de los miembros de la comunidad: se ofrecen instrucciones (13, 15), se indican los propósitos de cada labor o el para qué hacerlo (13) y se supervisa el cumplimiento. De allí que la Educación Indígena sea concebida y entendida como una educación familiar.

Con el ejemplo se enseña la colaboración y la reciprocidad en la ejecución de las actividades, la necesidad de ayudar a los otros sea para la organización de una fiesta (13) o para las actividades del conuco (14,15). De igual modo, las creencias y cosmovisiones impregnan las prácticas cotidianas y las enseñanzas, como cuando se dice: *Por ejemplo, la bebida yataguira, ese lo prepara una mujer señorita, que no haya tenido hombre, ni tenga la regla.* En líneas generales, en este proceso de acompañamiento y guianza puede inferirse el desarrollo del diálogo, la participación de enseñantes y aprendices, la reflexión, el estímulo a la capacitación y la posibilidad del desarrollo autónomo.

Las actividades laborales y educativas en el contexto familiar y comunitario de los pueblos indígenas estudiados están **centradas en el género** y el desarrollo evolutivo, pues las madres enseñan a las hijas y los padres a los hijos, además los niños se van involucrando paulatinamente a las tareas cotidianas dentro y fuera del hogar. Desde la primera infancia son observadores y testigos permanentes de las





actividades que realizan los adultos. A lo largo del crecimiento de niños y niñas, se van dando las experiencias de vida que son, en definitiva, los momentos pedagógicos a partir de los cuales se enseña cómo es la vida del indio y cómo vivirla a plenitud con el orgullo de ser indígena. La madre enseña a la hija y el padre enseña al hijo. Así como lo refiere este comentario: “...vayan aprendiendo, éste es trabajo de mujeres, háganlo bien, con cuidao, no se vayan a rayar la mano” (Informante Baniva).

Para los niños el tiempo dedicado al juego es simultáneo al del aprendizaje tanto por imitación como por inducción por parte de los padres. Obsérvense las siguientes historias:

(16) Mi hermano era quien hacía los conucos el talaba, tumbaba, y quemaba, mi mamá y yo surqueábamos y sembramos la yuca, las piñas, los temares, la guama de todo sembramos...Así como me enseñó mi mamá y yo también enseñé a mis hijas, les enseñé a limpiar el conuco, a sembrar piña, guama, temare, yuca, cambur, a las mujeres les enseñé a arrancar yuca, tirar murujui, rayar, sebucanear, hacer catibilla, hacer casabe, mañoco (Informante Huottöja).

(17) Yo tenía que rayar, mi mamá me decía como tenía que hacerlo y para que tenía que hacerlo porque era trabajo de mujer, ella decía que era importante para que yo no fuera una mujer floja, para que hiciera casabe y mañoco bonito y sabroso (Informante Baniva).

(18) Para ir a pescar o cazar había que hacer los instrumentos de pesca, por ejemplo, para ir a pescar el Jivi tiene el arco y la puya (flecha) o lancetas (Informante Jivi).

Las niñas son las primeras en ser integradas a las labores de la madre, primero como participantes de un juego y después como





ayudantes hasta estar preparadas para asumir toda la responsabilidad. Las madres enseñan a las hijas y estas, a su vez, enseñan a la propia descendencia (16) y las entrenan en los oficios domésticos para que en el futuro no sean personas “flojas” (17) y sepan atender a su familia y comportarse en sociedad. Los niños, por su parte, acompañan como observadores a sus padres en las faenas de tala, siembra, caza y pesca, y más adelante los enseñan, incluso, a elaborar los instrumentos para las jornadas agrícolas, de cacería y pesca (18).

En las otras ocupaciones del padre, la enseñanza y el aprendizaje no se produce solo mediante la observación sino con el diálogo. Los más pequeños les formulan preguntas a los adultos para ampliar las informaciones recibidas, y las respuestas que obtienen van cubriendo sus expectativas y los preparan para la vida futura.

Las enseñanzas que los niños varones reciben de los hermanos y tíos son refrendadas por los padres en la casa. Por ejemplo, los valores como respeto a los mayores, no robar, no mentir, no tener tratos con las mujeres, no comer acostados. A las niñas, se les recomienda aguantar dolor, como se evidenció en (9); se les enseña a respetar a los mayores, a los padres; a ser generosas y corteses (19); a ser fuertes y hacendosas para convertirse en buenas madres (20); y se preparan para ayudar a la madre en todos los oficios (21). Todo ello con el fin de formarlas en y para la vida. Así como se refleja en los siguientes comentarios de nuestros informantes:

- (19) ... me aconsejaron como debía ser mi comportamiento con los demás, para ser una mujer buena, que comparte con los demás lo que se tiene, no se debe mezquinar, atender bien a la visita, brindarle yucuta, comida si tiene (Informante Jivi).





- (20) ...en la casa me decía raspa rápido tu yuca, lava y raya rápido sin descansar, porque tú tienes que ser una mujer fuerte, que haces las cosas rápido y bueno, para que no seas floja, para que tú seas buena madre, para que no tengas flojera de mantener a tu familia, darle comida a tu hijo (Informante Baniva).
- (21) ...me decía lo importante que yo aprendiera a mantener el conuco limpio y saber hacer casabe y mañoco para comer y vender (Informante Huottöja).

Por otra parte, la educación es **cosmogónica**, tal como lo podemos observar en los siguientes comentarios:

- (22) ...Yo me llamaba Rëyoju, ese dice huérfana, mi papá Suno'pä, yo vivía en el monte, la laguna de la curva en el río Autana, piaroa significa hombre de monte, por eso nosotros pertenecemos al monte, es nuestra mamá, ella nos da de todo, comida para viví pa' siempre... Le enseñé a los muchachos que cuando cazaban váquiuro, lo tenían que repartir a toda la familia porque según la leyenda el váquiuro camina mucho y así le puede pasar (Informante Huottöja).
- (23) ...cuando tengan conucos grandes tienen que arrancar primero lo de la orilla, para que no se acabe rápido la yuca, así me decía mi abuela, antes la yuca era pescado y había que recoger lo de la orilla para que no se pierda (Informante Jivi)

Se forma a los más jóvenes a través de ceremonias que avivan la memoria ancestral, como se ha mostrado en casos como (9), o mediante la transmisión de creencias relacionadas con los vínculos mágico-religiosos entre el hombre y la naturaleza. De este modo, se inculca el lazo amoroso y maternal con la tierra al señalar que *nosotros pertenecemos al monte, es nuestra mamá, ella nos da de todo, comida*





para viví pa ´ siempre... (22) o al aleccionar acerca de la forma apropiada de limpiar el conuco (de la orilla hacia adentro) para preservar la “yuca” (23).

Resulta muy interesante que ese “saber narrativo y cosmogónico es la espiritualidad que tiene el contenido relatado de sus conocimientos, que más que una religión es un estado de conexión que establece cada uno con el universo conocido y desconocido, sucediendo una integración telúrica y cósmica que configura su cultura desde su vivencia social” (Herrera Blanco, 2014, p.285). Esa conexión íntima con la naturaleza lleva a los indígenas a asumirla como un sujeto a cual se respeta, se le prodiga consideración y gratitud.

Le educación en estos contextos es también **demostrativa y experiencial**. La estrategia más utilizada por los pueblos indígenas que sirvieron de estudio para el conocimiento de sus procesos y medios educativos es la demostración. En este sentido, el enseñante debe tener la habilidad comprobada y las destrezas lo suficientemente desarrolladas en lo que enseña. Debe poseer experiencia declarada y reconocida por el resto del grupo comunitario, porque es un lugar que se ha ganado con el transcurrir del tiempo. Es por ello que, en las comunidades indígenas, existen los expertos en uno o varios oficios, tal como se desprende de los siguientes ejemplos:

(24) ...mi abuelita nos hacía catumaritos de cogollo de cucurito, entonces llenaban los catumaritos de yucas chiquitas diciendo como teníamos que acomodar la yuca para que no pesara, sólo para un lado (Informante Jivi).

(25) ...En la comunidad siempre hay un tío uno que sabe hacer arco, otro sabe hacer artesanía, puya con pluma, otro sabe hacer tallado de madera, y mujeres que saben





hacer mañoco bien bonito, mejor casabe, saben tejer catumare, cernidor, cerámica, tejido entre otros (Informante Jivi).

- (26) ...él barría primero antes de arrancar, luego se surquea así, con el machete o con un palo y se sembraba de una vez...cuando nos acompañaba mi abuelo, mi mamá arrancaba, mi papá surqueaba y mamá sembraba (Informante Baniva)

En estos extractos de entrevistas, se aprecia que la demostración la hacen los adultos con experiencia: abuela (24), tío (25) y padres y abuelo (26). Cada uno demuestra el oficio que sabe, los procedimientos idóneos y los materiales e instrumentos requeridos.

Es una educación experiencial y esta es una cualidad más que una simple característica. En los pueblos indígenas estudiados (Jivi, Baniva y Huottöja), los procesos de enseñar y aprender se realizan tomando en consideración que el o los enseñantes deben tener la experiencia suficiente para enseñar. Por tal razón, esta tarea queda reservada a los ancianos, chamanes, padres, tíos y hermanos mayores, quienes tienen mayor experiencia en la vida.

Asimismo, es **narrativa**. La narración oral se considera fundamental en la vida educativa de los pueblos indígenas; pues, la oralidad ha sido, es y seguirá siendo la forma más primigenia y, al mismo tiempo, la más utilizada por los enseñantes para el intercambio de saberes, a partir de la cual se promueve la interrelación entre los miembros del grupo, sean estos niños, jóvenes o adultos. Por ejemplo:

- (27) ...cuando ya estamos en los chinchorros acostados, las enseñanzas son especiales porque se realizan a través de cuentos. Estos cuentos son sacados de hechos reales,





de cosas que sucedieron y suceden, dentro de las historias del cuento están los códigos de ética, normas, la moral, o sea le enseñan como debe comportarse dentro de la comunidad con las personas (Informante Jivi).

(28) Siempre nos reuníamos y mi papá nos aconsejaba desde su chinchorro que teníamos que ayudar a mi mamá en todo. Yo tenía que hacer lo que mi mamá hacía y mis hermanos hacían lo que mi papá hacía, ellos cosas de hombre y yo cosa de mujer (Informante Baniva).

(29) En las noches, en la churuata, cuando estábamos en el chinchorro, mi mamá me contaba historias bien bonitas, algunas me hacían llorar, porque me recordaba a mi abuelita (Informante Huottöja)

En este sentido, en las noches, después de la jornada del día, aparece la conversación que enseña, que ejemplariza, pues se formulan consejos sobre ética, moral y comportamiento (27), colaboración en las labores domésticas (28) y, tal como se ha mostrado en ejemplos previos, con los relatos se entregan enseñanzas referentes a la caza y la pesca, la elaboración de alimentos como el casabe y el mañoco, a la defensa y la vida tanto dentro como fuera de los espacios de convivencia con el medio ambiente. Se aplica para enseñar a vivir, refrendar el conocimiento la cultural y la cosmovisión de los pueblos, pero también la narrativa oral sirve como mecanismo de evaluación y disciplinamiento.

El cuento, la moraleja, el chiste y la dramatización favorecen el desarrollo de ambientes de aprendizaje amenos, armónicos y cordiales, lo cual hace que las tareas sean menos agotadoras. Igualmente, la narración estimula el valor al trabajo, la cooperación, el entusiasmo y el respeto por el otro. No solo se aprecian las enseñanzas de las personas





mayores, sino emociones como la nostalgia, que las historias pueden despertar (29).

Además de la narración, en la Educación Indígena se emplean elementos lúdicos. Desde esta perspectiva, el enseñante se involucra con el aprendiz en el proceso de aprendizaje y busca las estrategias útiles y necesarias para cumplir con el objetivo propuesto, permitiendo en cierta forma que también el aprendiz tenga libertad para desistir de seguir el momento de enseñanza cuando quiera. La preponderancia del juego en este contexto marca un hecho universalmente aceptado, y es que los juegos preparan al niño o niña para la vida adulta.

Cualquier objeto sirve para jugar, más aún cuando estos caracterizan la vida del pueblo indígena al cual pertenece, por ello es muy común ver jugar a los niños con instrumentos pequeños de caza o pesca como el arco y la flecha, o con curiaritas de cucurito que lanzan al río en franca réplica de aquello que hacen los hombres adultos a su alrededor; y en el caso de las niñas, las pequeñas juegan con objetos propios de la mujer y según el contexto donde se desenvuelvan junto a la madre, la abuela, tía o hermanas y primas mayores.

Es una educación **colaborativa**, pues el aprendiz no está solo en el proceso formativo, toda la familia colabora para que él o ella sea una buena persona y pueda tener toda la experiencia de hombre o de mujer, en un afán porque pueda cumplir con las exigencias del mundo propio o extraño y todos resulten beneficiados. Por ello es común verlos siempre juntos en el conuco, haciendo una casa, un conuco, procesando la yuca en la elaboración del casabe y el mañoco, entre otras actividades colectivas. Por ejemplo:





(30) Cuando se hace fiesta, todos colaboran, aunque sea uno o una él (la) que prepara la bebida. Por lo tanto, es una educación acompañada, siempre tendrá quien dé las instrucciones y otras que ayudan a comprenderla, todo ello en el aprender haciendo. Por ejemplo, mi abuelita nos hacía catumaritos de cogollo de cucurito, entonces llenaban los catumaritos de yucas chiquitas diciendo como teníamos que acomodar la yuca para que no pesara, sólo para un lado. Luego nos ayudaba a montar el catumare y nos preguntaba si pesaba mucho. (Informante Jivi).

(31) Para cargar la yuca mi papá nos tejía una guaturita de mamure. (Informante Baniva).

Desde esta perspectiva, en el caso de los varones, por ejemplo, el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas está determinado por el manejo de herramientas e instrumentos de caza y pesca, elaboración y conducción de una curiara, o manejo silencioso por el camino o bosque para no espantar la cacería. Todo este aprendizaje se alcanza a partir de la observación diaria de los adultos y por influencia de la imitación y el juego, como ya ha sido explicado antes. Este conocimiento previo le permitirá al joven aprendiz afinar, mejorar y optimizar el aprendizaje en el contexto real, con la ayuda del padre, tío, hermano mayor.

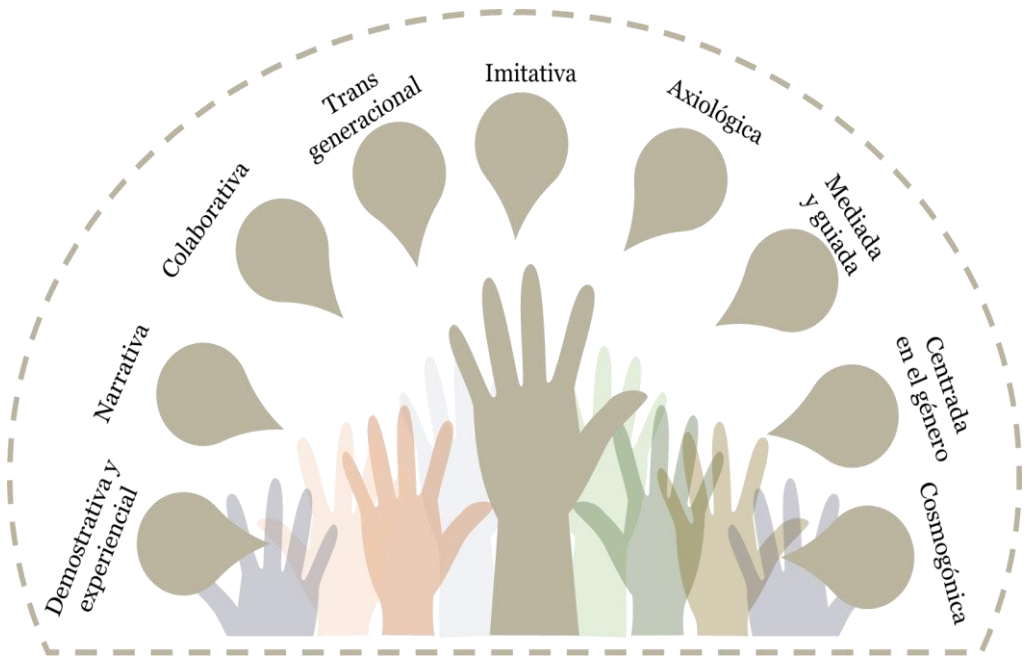
Definitivamente, la Educación Indígena es **transgeneracional**, puesto que tiene como norte la permanencia en el tiempo y en el espacio al pasar de generación en generación. Es una forma de mantener viva la cultura de cada etnia, y el aprendizaje así, es más duradero porque se va aprendiendo en el contexto real de vida. En tal sentido, es un hecho fundamental que esta forma de enseñanza motiva el aprehender su signo





cultural y refuerza el ser indígena. En el siguiente gráfico se muestran nuevamente las características de la educación propia.

Gráfico 1 **Características de la educación propia de los pueblos Jivi, Baniva y Huottöja**



fuelle: El autor

Perfil del enseñante en el contexto de la Educación Indígena

Es evidente que el tema de la enseñanza bajo la égida de la educación indígena nos lleva necesariamente a tener que hacer una presentación lo más amplia posible de quien enseña en este contexto. Básicamente, en los conglomerados indígenas, los procesos de enseñar y aprender están a cargo de la familia, en atención a las particularidades





que surgen de la cosmovisión y cosmogonía de cada pueblo, así como también con base en la importancia del género y los miembros de mayor edad, ellos son: papá, mamá, abuelo(a), tío(a), hermano(a). En tal sentido, el concepto de familia como eje de la educación cobra mayor fuerza, ya que en las culturas estudiadas todos sus miembros tienen la responsabilidad de preparar al futuro adulto para la vida dentro de los cánones establecidos, con las exigencias, las estrategias adecuadas, y las particularidades de cada pueblo. Cabe destacar que entre estos miembros se encontrará aquel que funge de chamán, capitán o anciano.

Es común entre los Jivi, Baniva y Huottöja que los padres sean los primeros responsables de la educación de sus hijos, si bien los abuelos son las personas que, dada su experiencia de vida, tienen el mayor conocimiento y, por lo tanto, son los sabios pedagogos, así como también son, en momentos especiales, los que tienen la autoridad moral para enfatizar los códigos de ética y las normas de comportamiento:

- (32) ...ellos nos decían que debíamos de aprender a arrancar la yuca porque era la comida que nos había dejado Dios para mantener nuestro pueblo y comida para los hijos cuando tuviéramos (Informante Baniva).
- (33) ...mi abuelo dice que estos cuentos son sacados de hechos reales, de cosas que sucedieron y suceden (Informante Jivi).
- (34) ...cuando yo me desarrollé, me dejaron encerrada durante un mes en una choza, tejiendo y torciendo cabulla de cogollo de moriche para hacer chinchorro, me enseñaba mi abuelita (Informante Jivi).

Por otro lado, existe el aprendizaje horizontal entre hermanos, o





cuando los niños interactúan con otros niños de igual o mayor de edad, vecinos de la misma comunidad, quienes realizan labores propias de cada sexo, los varones se dedican a la caza y la pesca, elaboran pequeñas casas, arcos y flechas, “jalan” canaleta entre otras actividades; mientras que las niñas aprenden oficios propios del cuidado y la atención del hogar.

En estos escenarios de educación guiada por la familia, los tíos y tías también tienen una participación significativa porque, en muchos casos, son ellos los expertos, los que conocen y practican varios de los oficios que se llevan a cabo para el mantenimiento y sustento familiar. Así se desprende de los siguientes comentarios:

(35) ...yo te voy a contar como mi **tía** Rosa, la hermana de mi mamá me enseñó todo lo que yo sé hace; ella nos llevaba siempre para el conuco a limpiar y a arrancar yuca y nos decía: - vayan aprendiendo, para que cuando estén grandes y tengan marido, ya ustedes saben limpiar su conuco, hacer casabe y mañoco para sus hijos. (Informante Jivi).

(36) ...en mi comunidad había un **tío** que ese era el que, hacia el arco más bonito, lo lijaba y pulía bien bonito con una hoja y no toda la madera es buena para hacer arco, otros se parten. (Informante Jivi)

(37) ...mi **tío** rezaba toda la comida cumpliendo con los ritos baniva y durante esta ceremonia, me aconsejaban mientras me pegaban con látigos, la familia se dejaba pegar para que yo no sufriera sola y para que aprendiera que yo tenía familia y que no podía olvidar, que el hambre duele, para ser buena mujer, es malo robar, para que no sea mezquina, para que atiendas bien a tu visita, le brindes comida, yucuta. (Informante Baniva)





Ahora bien, los enseñantes en los pueblos Jivi, Baniva y Huottöja deben poseer las condiciones más idóneas para ser responsables de transmitir las enseñanzas milenarias de su pueblo. Deben ser personas de reconocida trayectoria dentro de la comunidad, responsables, conectoras de las actividades por las cuales destaca su accionar ante otros miembros de la comunidad y también es importante que cuente con la aceptación de todos en la comunidad.

Este miembro, hombre o mujer, no solo conoce su cultura, sino que la respeta y se identifica con ella. Quien hace las veces de maestro se distingue, además, por otra gran habilidad: ser un buen conversador. Sin esta condición es imposible ser un buen maestro, porque la oralidad es la estrategia genuina de los pueblos indígenas estudiados para llevar a cabo las prácticas diarias de enseñar y aprender en los espacios naturales y humanizados. Por medio de la oralidad, planifica las acciones a emprender al otro día, es decir, con quién, cómo, para qué se harán las actividades de enseñanza.

Este maestro, por naturaleza y decisión de su grupo familiar, es y debe ser experto(a) en uno o varios oficios, para poder mediar o guiar el aprendizaje con seguridad de lo que dice y hace. Asimismo, se esmera por mantener frente a la comunidad el respeto y consideración como especialista. Un ejemplo de ello es aquel que es especialista en hacer el mejor arco y la mejor flecha, es bueno manejando el hacha y el machete, haciendo casas, nadando y aguantando más tiempo sumergido en el agua, la mejor y más rápida raspando yuca para hacer el casabe o preparando el mañoco más bonito y sabroso.

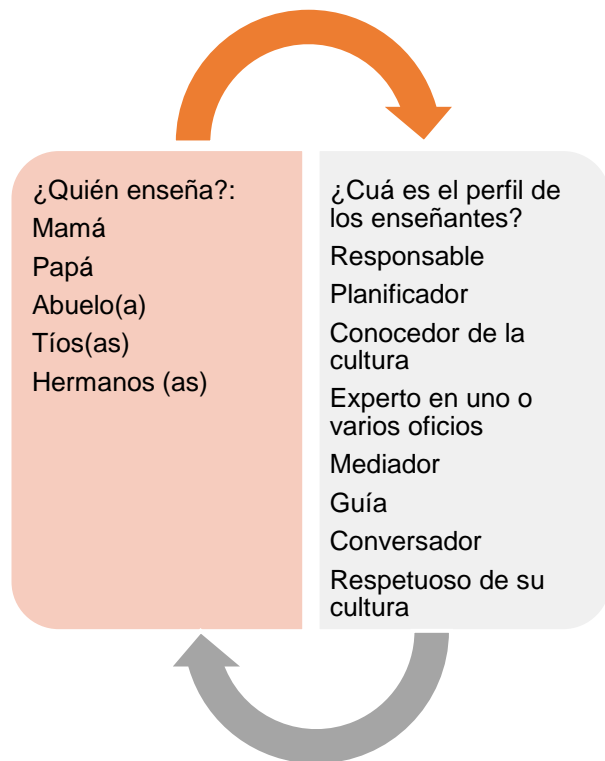




Quien es enseñante es aquel que tiene mejor puntería con cerbatana entre los otros, tiene muy desarrollados los sentidos para observar en el día y en la oscuridad, en la espesura de los bosques, reconoce a gran distancia animales o personas por sus pasos o pisadas, percibe el peligro por el olor o el ruido, identifica las nubes de lluvia o de tormenta, sabe si la tierra es buena para hacer conuco o fundar un pueblo. En fin, el enseñante se gana su lugar, por la demostración cierta de sus habilidades y destrezas en lo que es vital para el mantenimiento y supervivencia de la comunidad a la que pertenece. A modo de síntesis, en el siguiente gráfico, se presentan los enseñantes y su perfil.

Gráfico 2

Perfil de los enseñantes de los pueblos Jivi, Baniva y Huottöja



Fuente: El autor





Finalmente, cabe destacar que la intención de enseñar la cultura indígena queda definida por los siguientes criterios pedagógicos: educar en y para la vida, educar en y para el cuidado del medio ambiente, educar en valores, en especial en el valor del trabajo y el respeto, que es fundamental en las culturas indígenas, pues funciona como un sistema regulador de las relaciones entre padres e hijos. Aun cuando pasa por la jerarquía de las edades de las personas, se honra al infante, al joven, al adulto y al anciano. Por ejemplo, en Jivi, *Yayátane* significa respeto hacia las autoridades (padres, jefes, chamán, maestros); *Urátane*, respeto hacia las demás personas, como por ejemplo hacia los hermanos mayores, hacia las mujeres o del padre hacia la niña, etc.

Etapas cronológicas del aprendizaje

En todo el proceso de enseñar y aprender en los contextos propios resulta interesante observar cómo las etapas cronológicas de los aprendices son determinantes.

La primera etapa, que comprende de los 0 a los 4 o 5 años aproximadamente, se caracteriza porque los niños comienzan a explorar el ambiente alrededor de la casa, permanecen bajo el cuidado de la madre, principalmente, y de los hermanos quienes les hablan en el idioma materno, indicándoles los nombres de las cosas y corrigiéndoles cuando se equivocan o cuando la pronunciación no es la correcta. El padre dedica más tiempo para contarles historias sobre lo que les espera en el futuro como hombres o mujeres. La interrelación con los niños y la demostración es básica en este periodo.





En esta etapa se realizan pruebas de resistencia. Por ejemplo, los Jivi realizan un “rito de paso” en el que los niños deben resistir las picaduras de hormigas o avispas sin llorar, esto con la finalidad de aprender autocontrol. Otro ejemplo de enseñanza por resistencia lo tenemos en el futuro de un buen Huottöja, quien una vez que demuestra saber cazar, pescar y sembrar, los enseñantes se hacen más estrictos, y si el niño tiene vocación de chamán, es más exigente aún la preparación. Por tanto, la formación del futuro chamán se convierte en un proceso mucho más sistematizado y permanente.

La segunda etapa de enseñanza, que comprende desde los 5 hasta los 12 o 14 años, suele caracterizarse por los juegos, la observación a profundidad con todos los sentidos, la dramatización y la imitación. La acción lúdica incrementa el desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para prepararse para la vida adulta. Es el periodo propicio para acompañar al adulto a los quehaceres diarios, en el conuco, en los caminos, en las actividades de pesca, siembra del conuco, de la tala y en las festividades. Es la etapa de dejar de ser niño o niña para convertirse en adolescente y luego a un adulto. Aprende a manipular con precisión instrumentos de caza pesca y siembra, a maniobrar canaletes y manejar curiaras, a reconocer plantas medicinales y frutas comestibles, a reconocer el peligro y a tener mayor autocontrol. Su aprendizaje es eminentemente práctico. Es la etapa de la sistematización de los saberes geográficos, como los nombres de caños, ríos, comunidades y las distancias entre ellas, para aprender a desenvolverse y sobrevivir en su hábitat.

La tercera etapa abarca desde 12 o 14 hasta los 40 años





aproximadamente. Es un periodo bastante extenso en comparación con los otros; pues, primero se entra en la etapa de preparación para las labores del hogar y la construcción de la familia y luego, se cumplen los roles como madre o padre de familia. Esta etapa determina la consolidación del proceso de aprendizaje guiado, mediado y acompañado. A partir de aquí los jóvenes y adultos ya han aprendido lo que tenían que aprender, dado que se han consolidado sus habilidades y destrezas para manejarse como adulto y cumplir con las exigencias familiares, sociales y comunitarias, como se aprecia en estos comentarios:

(38) ...Yo ayudaba y jugaba, hasta que me vino mi regla, de ahí todo fue diferente. Me soroparon una casita y ahí yo vivía escondida para que no me vieran los hombres durante una semana, me cuidaba mi mamá. No me dieron comida durante dos días, me bañaban de noche...al tercer día me dieron en una totuma un pedazo de casabe y ají picante rezao. (Informante Baniva)

(39) ...Cuando yo me desarrollé, me dejaron encerrada durante un mes en una choza, tejiendo y torciendo cabulla de cogollo de moriche para hacer chinchorro, me enseñaba mi abuelita. Para celebrar, me limpiaron la lengua y me aconsejaron como debía ser mi comportamiento con los demás, para ser una mujer buena, que comparte con los demás lo que se tiene, no se debe mezquinar, atender bien a la visita, brindarle yucuta, comida si tiene. (Informante Jivi)

La última etapa va desde los 40 años en adelante, es la fase de consolidación y demostración de los saberes aprendidos a lo largo de la vida: habilidades de cazador, de pescador, de tejedora, de alfarera, o formador de chamanes y capitanes, entre otras. Y si ha tenido las





suficientes oportunidades experienciales para demostrar su sabiduría aun siendo un adulto joven, estará entonces lo suficientemente preparado para ser considerado anciano por el resto de los miembros de su grupo familiar y de la comunidad en general, pues solo los ancianos se consideran sabios.

Lo anteriormente expuesto se sintetiza en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Etapas cronológicas y enseñanza

Grupo	Edades	Características definitorias
1er grupo	0 a 1 año	Adaptación al medio familiar y social
2do grupo	2 a 5 años	Libertad plena para la observación, edad de las preguntas, imitación de acciones y actividades
3er grupo	6 a 12 años	Edad de la formación para la vida
4to grupo	12 a 40 años	Cumplimiento de roles socio-familiares
5to grupo	40 años o más	Edad de ancianos, edad de la sabiduría

Métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje en los contextos propios

De la descripción de los apartados precedentes de este capítulo, se deducen métodos²⁰ de enseñanza o de aprendizaje (Navarro López y Samón Matos, 2017), es decir, acciones y actividades que orientan los procesos del enseñante para el logro de los objetivos, y acciones o

²⁰ Sobre la noción de métodos existe controversia en lo que atañe a las concomitancias y uso alternativo con la noción de técnicas. No obstante, en este libro se hace referencia a métodos. Para su estudio, Cfr. Navarro López y Samón Matos, 2017





actividades que dan cuenta de cómo el aprendiz va procesando o integrando conocimientos y modificando conductas.

En este sentido, tenemos que los enseñantes se valen de la **interrelación enseñante-aprendiz** mediante conversaciones y preguntas. Suelen ser interacciones armónicas y simétricas que generan motivación y entusiasmo, mientras se encuentran en los distintos escenarios de aprendizaje ya referidos o desarrollan prácticas sociales, productivas, rituales, comunitarias, entre otras.

Utilizan la **demonstración** práctica e interactiva del lenguaje, los comportamientos familiares y sociales, las labores para el sustento y la supervivencia, las actividades rituales y recreativas, por citar algunos contenidos. Entre tanto, los aprendices experimentan un ciclo de **observación, imitación y práctica**: prestan atención, registran a través de distintos sentidos aquello que se intenta conocer, sienten curiosidad y motivación por aprehender esas realidades, las evocan, imitan lo que les han demostrado (emulan a las personas de su mismo sexo) y muestran la comprensión de lo enseñado mediante la aplicación o la construcción, en el caso de demostraciones para fabricar algún instrumento como arco, flecha o curiara.

Tal como lo expresan Briede-Westermeyer et al. (2019), con la observación el sujeto aprendiente se apropia de su mundo (y su cultura), lo entiende y, a su vez, logra comprenderse a sí mismo. En otras palabras, se emplean los métodos de la **experiencia personal** y la **práctica**.





Se enseña, igualmente, a través de **actividades colaborativas**²¹ que suponen un aprendizaje interactivo, caracterizado por el trabajo en conjunto entre los miembros de la familia, para alcanzar objetivos planificados colaborativamente. Estas labores son más que la suma de esfuerzos, habilidades, destrezas y competencias, se trata de interactuar, reconocer y respetar el aporte del otro. Se trata de corresponsabilidad en el alcance de propósitos y metas comunes. En el desempeño de estas actividades los aprendices gozan de libertad y autonomía, y los enseñantes guían y median cognitivamente en los aprendizajes.

Asimismo, como se ha planteado en reiteradas ocasiones a lo largo de este libro, se enseña mediante la **narración** de historias (cuento, mitos, leyendas, fábulas). Se utilizan chistes, anécdotas y memorias como recursos para que el trabajo colectivo del proceso de enseñanza y aprendizaje sea de máximo agrado y, por ende, más llevadero y a largo plazo. En este aspecto, los Jivi con el *únuma*, son muy alegres cuando están trabajando en tareas como la tala o en la siembra del conuco.

La narración de hechos y acontecimientos, como la “forma expresiva más relevante de la humanidad” (Barrera Linares, 2003, p. 10), es una de las estrategias que se emplean en los pueblos indígenas para enseñar y conservar los saberes ancestrales. De igual manera, en acciones educativas desarrolladas en distintos escenarios humanizados y de prácticas sociales, cuando se discuten temas importantes para la comunidad, procuran que todos comprendan el asunto tratado; por lo que recurren, en muchas oportunidades, a la dramatización. El enseñar

²¹ El trabajo colaborativo se ha estudiado como modelo, tipo de aprendizaje, estrategia, técnica o metodología (Cfr. Revelo Sánchez et al., 2018). En este libro se considera como una estrategia de aprendizaje.





de esta manera resulta atractivo para aprender, es más divertido, deja un aprendizaje duradero, sin perder la seriedad que reviste el momento compartido ni el propósito que motivó el encuentro.

La educación indígena a la luz de las teorías de aprendizaje

Las características presentadas, los métodos de enseñanza y aprendizaje descritos, algunas estrategias referidas, así como ciertos principios rectores permiten relacionar, en la tabla que se presenta a continuación, las prácticas educativas de los pueblos indígenas Jivi, Baniva y Huottöja con las teorías de aprendizaje.

Tabla 4
Relación entre la educación propia y las teorías de aprendizaje

Características, métodos, estrategias o principios rectores	Teorías de aprendizaje	Comentarios
Observación Imitación	Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura. Aprendizaje vicario	“Las sociedades rurales e indígenas suelen utilizar el aprendizaje vicario para obtener y transmitir conocimientos y conductas en torno a las actividades agropecuarias...La observación e imitación como fuente de aprendizaje ... forman parte del conocimiento ecológico tradicional...” (Moctezuma-Pérez, 2017, p.174). Los miembros de la familia y de la comunidad interaccionan en los distintos





		entornos geográficos y situacionales.
Observación Práctica Demostración Educación guiada y mediada Libertad de acción en el aprendizaje	Aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner	Comprensión territorial y de los distintos escenarios desde diversos enfoques (espacial, temporal, cultural, ambiental, etc.) y relaciones, gracias a la guía y mediación de los enseñantes. Se aprecia cuando el aprendiz “traduce” lo que se ha comprendido y lo aplica. Por ejemplo, cuando elabora un arco o una flecha. Los aprendizajes evolucionan a otros más complejos en cada etapa.
Educación colaborativa	Aprendizaje colaborativo	Se comparten responsabilidades para el logro de objetivos comunes y la construcción de los saberes. El aprendizaje colaborativo permite incluir los procesos educativos en el marco de un “proyecto de vida y conectar la evolución personal con el desarrollo de un proyecto de país coherente que favorezca la cohesión y la visión sistémica de elementos hoy fragmentados, como son: formación, educación, familia, sociedad, desempeño laboral y evolución nacional” (Calzadilla, 2002, p.4).
Educación guiada y mediada Educación experiencial	Modelo social culturalista de Vigotsky	Se presenta la socialización con la guía y orientación de los adultos. Hay una participación guiada y un acompañamiento.





	(participación guiada y mediada y zona de desarrollo próximo)	A través de la mediación del aprendizaje, una persona con experiencia y conocimientos media o intercede entre otra y el mundo para favorecer el aprendizaje (Escobar, 2011).
--	---	--

Pedagogía Indígena: Un modelo pedagógico tejido en los pueblos indígenas

A partir de los datos recabados en las entrevistas, más el tiempo de convivencia en los pueblos indígenas Jivi, Baniva y Huottöja, se construyó un modelo²² de Pedagogía Indígena que se define como integrador, inclusivo y propiciador de la Educación Indígena: integra elementos de la cultura propia, incluye a los actores sociales que contribuyen con la formación, esto es, miembros de la familia y comunidad, y propicia la identidad, el reconocimiento, el saber, el hacer y el ser indígenas e indígena de comunidades específicas. El modelo propuesto está conformado por tres dimensiones: contexto cultural, contexto situacional y contexto familiar y comunitario.

La dimensión **contexto cultural** es la más abarcadora, podría decirse que es el marco del modelo, está representada por la lengua de los pueblos indígenas Jivi, Baniva y Huottöja, más las variaciones que pudieran existir dentro de ellas, los giros, modismos y particularidades. Al elemento propiamente lingüístico se suman las creencias, la historia, las experiencias, la memoria colectiva, los valores, los ritos de paso, las tradiciones, las costumbres, las normas, los códigos establecidos en las

²² Cabe destacar que para el diseño del modelo se tomaron en cuenta algunos lineamientos seguidos en la construcción del Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos de (Didactext, 2003).





comunidades, la cosmovisión y la cosmogonía. En fin, esta dimensión reúne todas las semillas diseminadas en el campo fértil de los territorios indígenas, las cuales se han cosechado de generación en generación, a través de la tradición oral y la experiencia.

La dimensión **contexto situacional** está referida a los escenarios en los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Escenarios naturales, humanizados y escenarios de prácticas sociales. En otras palabras, se relaciona con el entorno geográfico, el medioambiente y la ecología. En estos espacios, como se ha expresado, mientras se efectúan labores agrícolas, de caza, pesca o se celebra alguna festividad o ritual de paso, los mayores van enseñando a los más pequeños. En esta dimensión nociones como paisaje, territorio, espacio, tiempo o comunidad cobran gran sentido porque allí se tejen relaciones sociales, parentales, se construyen conocimientos y se establecen conexiones espirituales.

La dimensión **contexto familiar y comunitario** alude a los actores involucrados en los procesos educativos de los pueblos indígenas estudiados. Aun cuando remite también a lo situacional y, en este sentido, sería análoga a la anterior, se ha hecho la distinción para destacar el componente humano.

En esta dimensión resulta crucial el papel de la familia en la educación, la importancia del género en la enseñanza (la madre o figuras femeninas de experiencia enseñan a la niña y el padre o figuras masculinas de experiencia enseñan al niño), el desarrollo de habilidades y destrezas, las exigencias formativas según las edades y el perfil requerido para ser enseñantes.





Por otra parte, en este contexto se conjugan los valores de la familia, de la comunidad y los valores individuales. Los diálogos, las conversaciones y las narraciones orales despiertan la creatividad y las emociones que avivan los recuerdos y la memoria colectiva. Bajo el influjo y la magia de la narrativa, durante las noches, en los chinchorros, se afianzan los lazos familiares y se preservan los saberes ancestrales.

El gráfico está enmarcado en un círculo concéntricos amplio, el Modelo Educativo de Pedagogía Indígena, que abarca las tres dimensiones dispuestas desde la más general en el exterior hasta la más particular en el interior e identificadas con colores: el azul indica el contexto cultural, el anaranjado el contexto situacional y el verde el contexto familiar y comunitario.

La discontinuidad de las líneas del marco sugiere la influencia de los elementos externos sobre los internos y de los internos sobre los externos. Las flechas dan cuenta de la circularidad, horizontalidad y permeabilidad entre los elementos señalados. Esas tres dimensiones están permeadas por las nueve características que definen la educación propia de los pueblos Jivi, Baniva y Huottöja: imitativa, axiológica, mediada y guiada, centrada en el género, narrativa, cosmogónica, demostrativa y transgeneracional; así como por los once principios rectores de la educación propia: se aprende haciendo, el trabajo colectivo como responsabilidad familiar y comunitaria, el diálogo y el consenso en las decisiones de la comunidad, la educación en para la vida, la planificación cotidiana en la toma de decisiones familiares, la familia como agente educativo, la alegría de aprender, libertad e acción en el aprendizaje, el género como eje transversal en la educación indígena, el



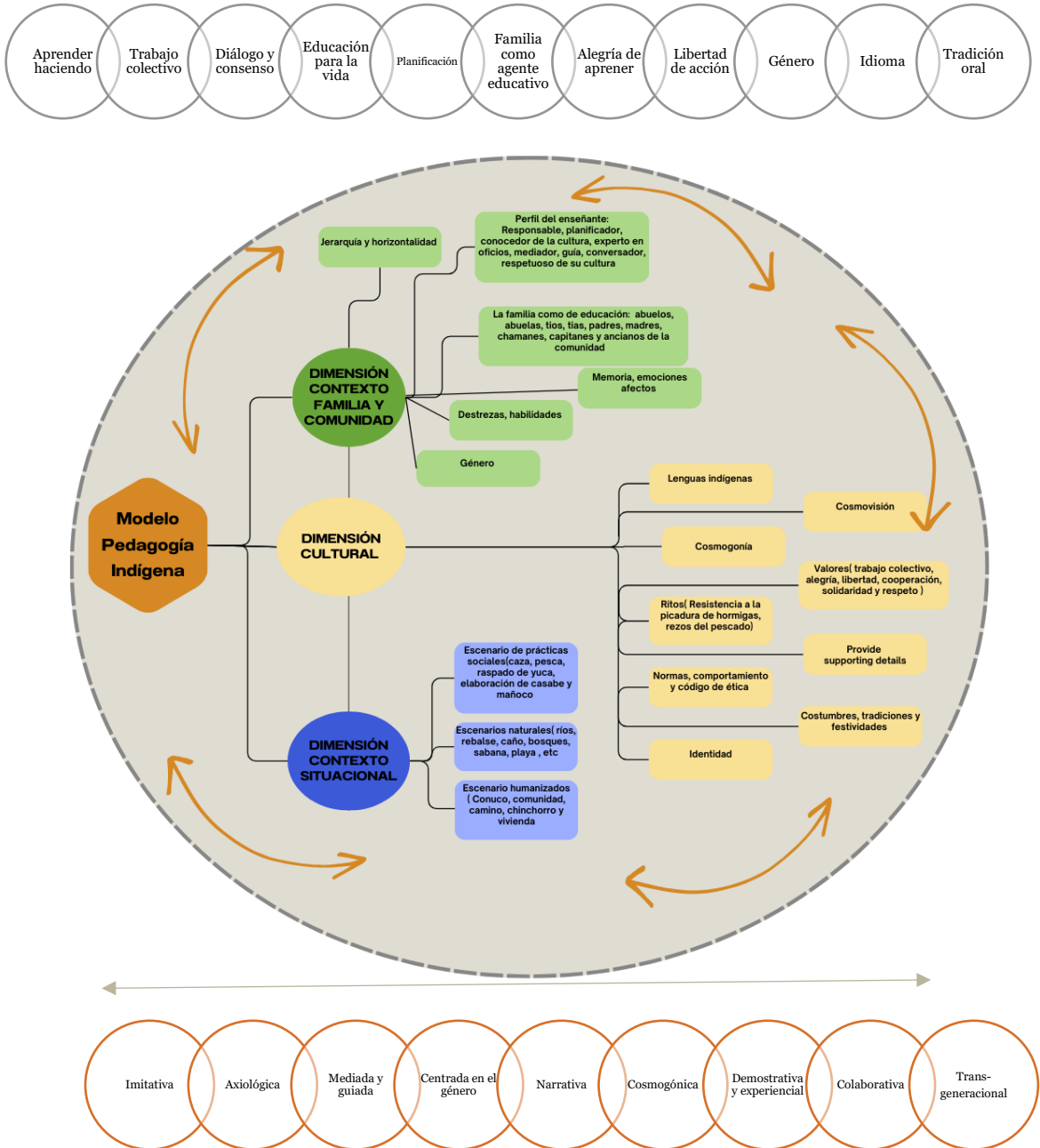


idioma como base de socialización, conocimiento y preservación cultural, y la tradición oral para la transmisión de los saberes y el mantenimiento de la memoria colectiva





Gráfico 3.
Modelo de Pedagogía Indígena





Pregunta de reflexión:

¿Puede repensarse un sistema educativo propiciador de una educación indígena propia a partir de las características diferenciadoras de cada pueblo indígena?

A MODO DE CIERRE

Llegados a este punto, es importante destacar que las voces de los representantes de los pueblos Jivi, Baniva y Huottöja, escuchadas a los fines de este libro, impulsan la importancia de un mundo occidental que les ha asignado parte relevante dentro de las conversaciones que construyen, desde la visión de un diálogo intercultural caracterizado por el respeto a las diferencias y la sana convivencia, y la posibilidad de una participación activa en el quehacer democrático de la nación.

La aplicación de la Pedagogía Indígena como modelo educativo vivencial específicamente dirigido al desarrollo de programas y planes educativos en contextos propios a partir de los criterios fundamentales que caracterizan y fortalecen una educación de este tipo, se sustenta en el principio de aprender haciendo, se orienta bajo un enfoque de educación permanente y educación para la vida, de allí se tiene un carácter utilitario: se aprende lo que se requiere para vivir en armonía y en concordancia con su cultura y naturaleza.

Por otra parte, la enseñanza se valida por el conocimiento, las vivencias y las experiencias acumuladas o en la práctica de un oficio u oficios. Por ejemplo: el pescador o el chamán, el constructor de casa o de churuata, entre otras especialidades. Se emplean formas lúdicas, artísticas, narrativas y dialógicas para la enseñanza.





La selección de los enseñantes, los escenarios y los contenidos se determinan en función de tres elementos fundamentales: el género, la experiencia y la cosmovisión de los pueblos. Los espacios de aprendizaje lo constituyen los lugares de acción cotidiana, es decir, el conuco, el río, los caños, los caminos, la casa comunal, entre otros.

La enseñanza se centra en la formación para el trabajo y para la vida, de allí que no existen horarios predeterminados ni exclusivos para enseñar. Los horarios de enseñanza son continuos, se dan en el transcurrir diario, desde el amanecer hasta el anochecer.

La selección y enseñanza de los contenidos están relacionados con procesos biológicos y de la naturaleza: las etapas de los niños y niñas; y con los movimientos astrológicos, los cuales tienen que ver con la lluvia, la sequía, la noche, el día, las fases lunares, entre otros.

El proceso de aprendizaje constructivo debe ser favorecedor de la vida, tal como se contempla en la ciudadanía del mundo, y debe corresponderse, además, con los principios de la llamada educación apropiada. En otras palabras, se espera que la educación impartida desde el sistema educativo nacional considere los elementos de esta educación propia en asociación con la educación oficial, no para ser dos, sino para ser una formación completa que conserve tanto la idiosincrasia del pueblo indígena como que proporcione las herramientas a los indígenas para socializar fuera de su entorno natural.





REFERENCIAS

- Abrams, M. (2004). Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ágreda, A. (2005). *Plan de vida Inga*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A. (2007). Textos sociolingüísticos. Publicaciones del Vicerrectorado Académico. Universidad de los Andes.
- Álvaro, D. (2010). Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies. Papeles del CEIC, 52. CEIC <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/52.pdf>
- Amodio, E. (2005). Pautas de crianza de los pueblos indígenas de Venezuela. Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayuu y Warao. UNICEF.
- Amodio, E. (2006). Cultura, comunicación y lenguajes. IESALC UNESCO.
- Amodio, E. (2007). La república indígena. Pueblos indígenas y perspectivas políticas en Venezuela. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, 13(3), 175-188. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/177/17721562012.pdf>
- Angarita-Ossa, J. y Campo-Ángel, J.”2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. Entramado, 11(1), 176-185. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265440664012>
- Anzola, M. (2008). Lenguas minoritarias: un desafío para las mayorías lingüísticas. Educere, 12(42), 447 - 453. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569004.pdf>
- Balbontín, C. (2019). ¿Qué es la identidad indígena? La importancia simbólica del territorio natural en la lucha mapuche. Cultura-Hombre-Sociedad, 29(2), 281-294. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-27892019000200281





- Barnach, C (1997) La nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, 13, 13-33
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a01.htm>
- Barrera Linares. L. (2003). Discurso y literatura. Teoría, crítica y análisis de textos a partir de los aportes del análisis del discurso. Caracas: Los Libros de El Nacional.
- Bermúdez Jiménez, J. R., y Y.J. Fandiño Parra (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 99-124.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss59/8/>
- Biord Castillo, H. (2002). Antecedentes y establecimiento de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. *Anthropos Venezuela*, 2, 7-40.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2608403>
- Biord, H. (2004) Multiculturalismo, educación, interculturalidad. memorias del II Seminario Nacional de Interculturalidad. Multietnicidad, Pluriculturalidad y Multilingüismo en Venezuela. Implicaciones de la diversidad sociocultural y lingüística. AVEC
- Biord Castillo, H. (2016). Inserción colonial temprana y transfiguración étnica: Los aborígenes de la región Centro-Norte de Venezuela (15601625). *Tiempo y Espacio*, 66(XXXV), 191-216.
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-94962016000200010&script=sci_abstract
- Biord Castillo, H. (2018). De la escuela intercultural a la cosmovisión indígena: los escollos del camino. En L.E. López (Ed.). *Pueblos indígenas y educación*, 65 (pp. 103-120).
- Biord Castillo, H. (2021). Lenguas indígenas en Venezuela: una aproximación político-sociolingüística. *Káñina*, 45(1), 121-139.
- Briede-Westermeyer, J. C.; Leal Figueroa, I.M. y Cereceda Balic, G. (2019). El proceso de enseñanza/aprendizaje de la observación en la carrera de diseño. Una mirada desde sus protagonistas. *Interciencia*, 44(3), 173-179.
<https://www.redalyc.org/journal/339/33958848011/html/>





- Bueno Jiménez, A. . (2016). El casabe ayer y hoy. Un legado culinario indígena del Caribe y Amazonas. Archipiélago. Revista Cultural De Nuestra América, 23(90), 48-51. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/archipielago/article/view/55139>
- Calderón, M. (2022). La casa del estudiante indígena y la educación rural en México (1926-1932). DOSSIER - Educación rural en perspectiva comparada: políticas de escolarización, experiencias de formación y trabajo docente (Brasil y México, siglo XX). Educar em Revista, 38. <https://www.redalyc.org/journal/1550/155070813037/html>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. Revista Iberoamericana De Educación, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912868>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, 5(13), 41-44.
- Carrero Mora, B. (2013). Representaciones e ideología: blancos, indios, negros, pardos.: La sociedad colonial venezolana en los libros de texto escolar. Publicia.
- Caputo Jaffe, A. (2017). Coexistencia de cosmovisiones en la comunidad Eñepá de la batea a partir del impacto evangelizador de misión Nuevas Tribus (Amazonas Venezolano). Chungara, Revista de Antropología Chilena 49(3), 445-460. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/148373>
- Chumaña Suquillo, J. (2022). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: fundamentos y características. Transformación, 18(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v18n3/2077-2955-trf-18-03-674.pdf>
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. (2020). Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, DCSH/UAM-X. <http://biblioteca.clacso.org/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>





- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 36860 Extraordinario.
- Da Silva Bernabei, S. (2018). Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿interculturalidad funcional o crítica? *Educere*, 22 (71), 25-36.
<https://www.redalyc.org/journal/356/35656002002/html/>
- Deruyttere, A. (2001). Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: algunas reflexiones de estrategia.
<https://www.nacionmulticultural.unam.mx/empresasindigenas/docs/2048.pdf>
- Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15(77), 77-104.
<https://www.ucm.es/didactext/articulos-1>
- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción Pedagógica*, 20, 58 – 73.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6222147.pdf>
- Espinoza Lastra, O. R. y Japón Charco, E. J. (2023). Procesos de transculturación acelerada en las comunidades indígenas amazónicas de la provincia de Pastaza. *Universidad y Sociedad*, 15(S2), 472-480.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3916>
- Fajardo Salinas, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 9(2), 15-29.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000200002
- Fernández Labastida, F. (s/f). Wilhelm Dilthey. En: Fernández Labastida, F. y Mercado, J.A.(Eds). *Philosophica: Enciclopedia filosófica* on line.
<http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/dilthey/Dilthey.html>





- Fernández Ulloa, T. y Crawford, J. (2007). Lost in translation: la educación bilingüe en los Estados Unidos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45(1), 87-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832007000100006>
- Freire, G. y, Zent, S. (2007). Los Piaroa. En *Salud Indígena en Venezuela. Volumen I*. Caracas. Dirección General de Salud Indígena del Ministerio del Poder Popular para la Salud. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1360945535.fa_agora_2013_gfreire2.pdf
- Galdames, V., Walki, A. y Gustafson, B. (2011). Enseñanza de lengua indígena como lengua materna. Guatemala: Serviprensa.
- Gil Sánchez, I. (2003). La voz Montes y la transformación histórica del espacio natural. *Actas de la segunda reunión sobre historia forestal. Cuad. Soc. For.*, 16, 19-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2976894.pdf>
- Godenzzi, J. (2001). La educación bilingüe intercultural en el Perú. *Lexis XXV*(1 y 2), 299-318. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/4977>
- Godenzzi, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. ED-01/ PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo
- González Nájñez, O. (1984). Algunos problemas de reconstrucción y correspondencia de sonidos en la familia lingüística arawak. Caracas: Universidad Central de Venezuela. -
- González Nájñez, O. (1996). Gramática baniva. Caracas: UNICEF Venezuela.
- González Nájñez, O. (2000). Ser niño indígena: Etnicidad y derechos culturales. *Revista Presencia Ecuménica*, 55.
- González Nájñez, O. (2005). Lenguas y nombres de lenguas usados para designar a los pueblos Maipure Arawakos de la Región del Alto Río Negro, Suramérica. *Boletín de Lingüística*, 17(23), 106-116.





- http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092005000100006&lng=es&tlng=es.
- González Nández, O. (1980). Mitología Guarequena 1a parte. https://www.academia.edu/21825581/Mitolog%C3%ADa_Guaréquena_1a_parte
- González Nández, O. (2009). Interculturalidad y ciudadanía. Los pueblos indígenas de Venezuela: excluidos originarios. Anuario GRHIAL, 3, 61-68. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/30873/articulo3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Granda Merchán, J. (2017). La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia: reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Tesis Doctoral. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Letras y Estudios Culturales.
- Greco, S y Goenechea, C. (2018) La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: del multiculturalismo al asimilacionismo. Revista Internacional de Estudios Migratorios, 8,(1), 49-80 <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/RIEM/article/view/2163/2688>
- Haro, J. (2016). La educación de los pueblos indígenas en la provincia de Guayana en el contexto de la ley de reducción y civilización de indígenas del año 184. Serendipia. Revista electrónica del programa de cooperación interfacultades, 5(9), 5-50.
- Hatolong Boho, Z. (2015). La aventura del español en camerún: macrolingüística y linguistic landscape studies. Razón y Palabra, 88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199532731030>
- Hernández, G., De Velazco, J. J. y Robles Bastidas, O. J. (2016). Valores sociales en familias y escuela: discusión axiológica. Búsqueda, 3(16), 81-94. <https://revistas.cecar.edu.co/busqueda/article/view/169>
- Herrera Blanco, N. (2014). EL SABER PEDAGÓGICO INDÍGENA EN EL TERRITORIO NACIONAL VENEZOLANO. Didasc@lia:





- Didáctica y Educación, 4,279-288.
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/336/334>
- Huanacuni Mamani, F. (2010). Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).
- Hurtado, A. (2023). *José Antonio Encinas. Un ensayo de escuela nueva en el Perú. Facsímil tipográfico. Prólogo de Guillermo Nugent. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM, 2022, 254 pp.* Escritura y Pensamiento 22(47), 237-240-
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/21886/19899>
- Jáuregui, J. (2002). La teoría de los ritos de paso en la actualidad. Boletín Oficial del INAH. Antropología, 68, 61-95.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/4971/4997>
- Peal, E., y Lambert, WE (1962). La relación entre el bilingüismo y la inteligencia. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76 (27), 1-23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- Lara J. (2008). *La educación propia en el contexto de los pueblos indígenas de Venezuela*. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos. San Juan de los Morros].
- Lara, J. (2013). *Programa Sinóptico Cosmovisión y Pedagogía Propia*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Lara J. (2020) *Pedagogía Indígena: Procesos de Enseñar y aprender de los pueblos indígenas de Venezuela*. [Propuesta de la UPEL- Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín].
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007)*. 5.859 Extraordinaria.
- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI), 2005, República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 38.344





- López, L. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 51-89.
- López, C.(2004) *Formación de maestros indígenas del Zulia y Amazonas en EIB. Módulo I, Planificación Linguopedagógica y modelos de EIB*. PROEIB Andes/MED/Unicef
- López Zamora, I. (2017). Aprendizaje en ambientes naturales. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7). <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/download/633/679/2517>
- Magro, M. (1996). El Programa Intercultural Bilingüe y la Identidad Étnica de los Kariñas en Venezuela. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez]. Caracas, Venezuela.
- Magro, M. Ramírez, M. y Lara, J. (2007). La Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela: apostar por una transformación desde la Sociointerculturalidad. [Propuesta Transformación curricular del PEIB de la UPEL - IPR El Macaro, Extensión Amazonas], Venezuela.
- Malaga Villegas, S. (2019). Lo indígena en las Declaraciones de Barbados: construcción simbólica e imaginario político de igualdad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIX(2), 35-58. <https://www.redalyc.org/journal/270/27059273007/html/en>
- Mansutti Rodríguez, A. (1990). Los Piaroa y su territorio. Documento de Trabajo N° 8. Caracas. Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP).
- Mansutti Rodríguez, A. (2019). Warime piaroa: cuatro performances en un rito. *Revista Colombiana de Antropología*, 55(2), 149-167. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v55n2/0486-6525-rcan-55-02-149.pdf>
- Mejías Turón, M. (2002). Narrar cómo va la vida, mejor que saber qué es la vida. *A Parte Rei*, 20(9). <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/angeles.pdf>





- Meza Rueda, J. L. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Actualidades Pedagógicas*, (54), 97-105. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=ap>
- Moctezuma Pérez, S. (2017). Una aproximación a las sociedades rurales de México desde el concepto de aprendizaje vicario. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XV(2), . 169-178. <https://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v15n2/2007-8900-liminar-15-02-00169.pdf>
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 2005, 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Moreira, M.A. (2010) ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? *Curriculum*, 23, 9-23.
- Mosonyi, E. (2010). Nota. Hacia escrituras prácticas respetuosas de la diversidad fonológica y propiciadoras del fortalecimiento de los idiomas indígenas. *Boletín de Lingüística*, XXII/34, 121-132.
- Moya, R. (1997). Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 129-155. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1140/2157>
- Moya, R. (2005). Formación de maestros e interculturalidad. En N. Nucinkis y L. López (Eds.). *Formación Docente y Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ministerio de Educación de Bolivia y Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- Muñoz, H. (1998), Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígena. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, <https://rieoei.org/RIE/article/view/1102/2084>
- Nandi, A. (2011). A Problemática do Multilingüismo na Índia. *Grial. Revista Galega de Cultura*, 189, 71-75. <https://editorialgalaxia.gal/revgrial/>





- Navarro Lores, D. y Samon Matos, M. (2017) Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, 17, 60, 26-33. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184013/html/Moct>
- Ortíz G., F. (1988). El rezo del pescado, ritual de pubertad femenina entre los sikuaní y cuiba. *Maguaré*, (6-7). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/14222>
- Overing, J. y Kaplan, M. R. (1988). Los Wóthuha (Piaroa). En J. Lizot (Ed.) *Los Aborígenes de Venezuela* (pp. 307-411). Volumen III. Fundación La Salle.
- Oviedo Oviedo, A. (2017). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989- 2007): Voces. Informe de Investigación. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Payer, M. (2005) Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. <http://constructivismos.blogspot.com>
- Prada Barrera, D. (Ed.). (2017). La educación propia. Vivencias y reflexiones Sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas. Planeta Paz. Sectores Sociales Populares para la Paz en Colombia.
- Ramírez Poloche, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima – Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(2), 129-143. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105325282011>
- Santos, I. (1989) *Los Guahibos*. Vicariato apostólico de Puerto Ayacucho. Caracas-Venezuela
- Quishpe Lima, C (2001). Educación Intercultural y Bilingüe. *Boletín ICCI RIMAI*, 3(31). Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Raffino, M. E. (2020). Concepto de convivencia. <https://concepto.de/convivencia/>





- Ramírez Juárez, J. y Ocampo Fletes, I. (2020). Dinámica multifuncional de la agricultura familiar. Alimentación, ecología y economía. Colegio de Postgraduados-Universidad de Guadalajara, México.
- Regnault M., B. A. (2006). Escuela y significados compartidos. Asistencia y permanencia escolar de la niñez y adolescencia indígena en Venezuela. UNICEF – Caracas.
- Revelo-Sánchez, O.; Collazos-Ordóñez, C. y Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, 21(41), 41, 115-134. <https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/>
- Rivas Yanes, A. (2002). El español en Luxemburgo. Propuesta de reflexión sobre el español como lengua internacional. *El español, lengua de traducción: Actas del I congreso internacional / Comisión Europea (Edit.)*, pp. 443-458.
- Rivero, D.; Vidal, S. y Bazó, M. (2002) Enfoque de Etnias Indígenas de Venezuela Hacia un Sistema Integral de Calidad de Vida y Salud.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Román González, V. y Reina Tocora, R. (2011). Caracterización de los aspectos básicos del bilingüismo. *Unaciencia Revista De Estudios E Investigaciones*, 4(7), 60-71. <https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/unaciencia/article/view/67>
- Serrano Avilés, J. (2014). La enseñanza del español en África subsahariana. Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África.





- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12.
- Stavenhagen, R. (2010). Las identidades indígenas en América Latina. *Revista IIDH*, 52, 171-189. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25565.pdf>
- Straus K, Rafael A. (2006) Venezuela y lo indio, en pasado y presente. *Revista de historia y ciencias sociales Tierra Firme*. Caracas Venezuela. N° 93, año 24- vol. XXIV, p. 29-36.
- Tabico Benito, V. (2003). Elementos históricos y legales de la educación bilingüe intercultural en Guatemala. Mineduc. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnacu217.pdf
- Torreblanca, R. (2013). Cosmovisión y hábitat en una toma de terreno. Tesis para optar al grado de Magíster en Arquitectura y Diseño mención Ciudad y Territorio. Viña del Mar.
- Torres, D., Isasi-Catalá, E. y Marín Wikander, S. (2015) Danta, Tapirus terrestres. En: J.P. Rodríguez, A. García-Rawlins y F. Rojas-Suárez (eds.). *Libro Rojo de la Fauna Venezolana*. Provita y Fundación Empresas Polar. www.especiesamenazadas.org/taxon/chordata/mammalia/perissodactyla/tapiridae/tapirus/danta
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022) *Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. FEDUPEL
- Ullán de la Rosa, F. (2008). La era del caucho en el Amazonas (1970-1920): Modelos de explotación y relaciones sociales de producción. *Anales del Museo de América*, 12, 183-204.
- Meza Mariño, I. (2011). Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 21, 1-22.





<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8439dfd7-22bb-4d9c-a7bb-1c48d57ed949/2011-redele-21-08vazquez-pdf.pdf>

- Vergara Fregoso, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. *Debates, reflexiones y retos. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11-24.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Norma.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. Memorias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de ciudad*, 17-19 de abril, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wilhelm, M A. (2011). Los derechos constitucionales de los pueblos indígenas. En L.J. Bello (Ed.), *El Estado ante la sociedad multiétnica y pluricultural. Políticas públicas y derechos de los pueblos indígenas en Venezuela (1999-2010)* (pp.14-21). Caracas: IWGIA – Serie Derechos Indígenas.
- Zimmermann, K. (1987). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 113-127. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a05.pdf>
- Zuluaga, J. y Largo, W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186 DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3657>





Sabre el Autor

José Alecio Lara

Nacido el 7 de mayo de 1964 en San Pedro de Orinoco, Estado Amazonas, Venezuela, pertenece al pueblo indígena Jivi, es un destacado pedagogo y ferviente defensor de la educación y los derechos de los pueblos indígenas. Casado y padre de familia, ha integrado en su vida personal el mismo compromiso que ha mostrado profesionalmente en su labor por construir un entorno educativo

más justo e inclusivo. Graduado como Profesor en Educación Integral en 1994 por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, José Alecio continuó su formación académica con especializaciones en Planificación y Evaluación de la Educación, Materiales Educativos Impresos, Maestría en Supervisión Gerencia Educativa. En 2008, realizó un doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos, y luego un postdoctorado en Investigación Educativa, reafirmando la investigación como proyecto de vida.

A lo largo de su carrera, ha asumido roles significativos en la gestión educativa, como Docente de aula, Director de escuela y Director-Decano del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín. La educación intercultural es uno de los pilares de su trabajo, pues busca establecer un proyecto de vida social que fomente un ambiente de respeto y comprensión entre las diversas culturas presentes en Latinoamérica. Como coordinador de la Línea de Investigación en Educación y Cultura Indígena en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, ha promovido una participación crítica que valore y enriquezca los saberes ancestrales de las comunidades indígenas.

En su rol como conferencista internacional ha permitido que sus ideas se difundan más allá de las fronteras, promoviendo una educación que reconozca la riqueza cultural y la diversidad en el aula. Este libro "Pedagogía Indígena: un modelo integrador" es un testimonio de su compromiso por restituir el reconocimiento y la dignidad a los pueblos indígenas. A través de este trabajo, José Alecio Lara aspira a ofrecer un enfoque educativo que no solo respete, sino que potencie la identidad cultural de estos pueblos, contribuyendo al diálogo sobre la justicia social y la equidad en el ámbito educativo. Su legado se manifiesta en cada educador que inspira y en cada acción que busca cerrar la brecha de inequidad que afecta a los pueblos indígenas de Venezuela

