

Didáctica intercultural en territorio Pemón

María Teresa Sánchez Reyes³³

Resumen

El trabajo que se presenta muestra una práctica didáctica directa de Educación Intercultural Bilingüe, con énfasis en el manejo del idioma taurepan, en tres escuelas indígenas localizadas en territorio de la Gran Sabana, Estado Bolívar, Venezuela. Dos de los centros educativos dependen de Fe y Alegría, uno de ellos es de administración gubernamental. Dos de éstas son maestras multigrado y una es una unidad educativa que integra todos los grados de los niveles de primaria y secundaria. Esta disertación es producto de observaciones directas y conversaciones con la comunidad, el Consejos de Ancianos, maestros y familias. Se realizaron reuniones en las que la investigadora fue parte de las mismas. La información se complementa con los resultados obtenidos de una encuesta aplicada por el chat de WhatsApp. Por otro lado, se realizan revisiones documentales que permiten enriquecer este material mediante la indagación de referencias de teóricos y prácticas sistematizadas. Se incluyen algunas fotos que ilustran el contexto de trabajo de niños y maestros. El documento se presenta en tres partes básicas: la primera es una introducción breve en la que se expone el contenido del documento; la segunda corresponde al desarrollo de la propia disertación; por último, se presentan las conclusiones generales.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe, didáctica pemón, comunidad indígena, taurepan, pemón.

Introducción

La didáctica tiene la particularidad de que es sostenida por tiene bases teóricas que hacen posible aplicarla en diferentes contextos de aprendizaje y enseñanza.

Este apartado está dirigido a compartir la especificidad de la pedagogía aplicada en territorio pemón, pueblo indígena asentado en diferentes comunidades del Estado Bolívar, al sur de Venezuela.

El pueblo pemón (este término se traduce al castellano como persona o gente), representa aproximadamente 6% de la población indígena de Venezuela y 3% de los habitantes del país.

Desde hace muchos años, y con mayor énfasis en los últimos 20, ha mantenido una actividad de discernimiento pedagógico propio, en la que destaca, principalmente, el rescate del idioma originario y sus costumbres, con el objetivo de fortalecer su cultura y de ser un pueblo activo y propositivo en su singularidad.

El trabajo presentado a continuación es producto de la experiencia diaria de los maestros y maestras. Ellos y ellas realizan una reflexión permanente sobre su hacer pedagógico, se escuchan entre ellos y otorgan un papel protagónico al Consejo de Ancianos, el cual, gracias a sus miembros, es garante de su historia, sus saberes y cosmovisiones.

Desarrollo del tema A manera de marco conceptual

El desarrollo del aprendizaje, en el contexto que corresponda, siempre requiere un método que incluya diversas estrategias generadoras de actividades o acciones que propicien un proceso de enseñanza coherente y acorde a un aprendizaje contextualizado, significativo para la población aprendiz con la que se desarrollará la sociedad del aprender, espacio de aprendizaje que el maestro y los estudiantes consolidan de forma colaborativa y pertinente.

En algún momento, el estudiante, sea infantil, juvenil o adulto, asume el liderazgo de la enseñanza de un contenido que conoce y domina por experiencias previas o por una indagación realizada. En este proceso, el maestro se convierte en un acompañante en el proceso de aprehender lo que se está trabajando.

Para el logro exitoso de este proceso, se requiere una serie de acciones cognitivas y de reflexiones, observar, describir, narrar, resumir lo aprendido y observado, interrelacionar el conocimiento actual con otros aprendizajes e ir consolidando conceptos, experiencias; en consecuencia, el docente debe realizar una metacognición cuyo propósito es estudiar el proceso en sí.

La didáctica, como disciplina de la Ciencia de la Educación, propicia un método para organizar el hecho educativo y responderá a una filosofía educativa, a cosmovisiones, leyes y normas que la orientarán en su diseño y acción concreta.

Por un lado, la orientación de la acción debe estar guiada por una cuidadosa evaluación del contexto, entendido más allá del espacio físico, región o país. Así, en ese entorno debe analizarse el propio docente, ver sus inquietudes de formación, sus habilidades, conocimientos del tema; a partir de ello, tiene lugar el ejercicio de indagación, actualización, la planificación secuencial, desde lo más simple a lo más complejo.

Ese maestro o maestra imprimirá una forma diferente a su hacer didáctico, el cual estará basado en su experiencia, conforme los conocimientos que tiene del contexto en el que le corresponde actuar: la ciudad, el barrio donde ejerce, una comunidad urbana, indígena o no indígena e incluso comunidades híbridas; de su saber sobre el contenido y la naturaleza del mismo; inclusive, si se encuentra en una situación que no conoce, tendrá que preguntarse cuáles son las habilidades y destrezas que posee y cuáles requiere para ser un facilitador integral, a fin de responder con calidad al proceso del que es líder.

Tras ese análisis, responderá a los lineamientos legales, institucionales y, en el caso de los pueblos indígenas, deberá responder, además, a las orientaciones del Consejo de Ancianos, del capitán o capitana (en algunos lugares denominados caciques) y sus sugerencias sobre cómo apuntalar los saberes culturales.

Por ello, el maestro o maestra debe ser un escucha activo de lo que padres, representantes, población infantil, población juvenil o adulta requieren de él como guía pedagógico, tiene que darse la oportunidad de entender más allá de las palabras para percibir qué se espera de él o ella en el ejercicio de su facilitación.

Este docente responderá de manera contextual en acuerdo con las familias; será un convocante permanente a la participación de éstas en el quehacer educativo. Su tarea será hacerles socios de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, sus respuestas deberán ser acordes a las necesidades e intereses de sus socios de aprendizaje dentro del espacio del aula conforme su desarrollo evolutivo; diferente será conversar sobre un tema, por ejemplo, la naturaleza, con un niño

de educación inicial (3 a 6 años), uno de primaria, alguien de bachillerato o adultos.

En el primer grupo, la conversación y las actividades se dirigirán a despertar la curiosidad y a hablar sobre su relación con el ambiente; al pasar de grados y transitar los distintos niveles educativos, la profundidad de la observación o el desarrollo del tema estarán impregnados de experiencias previas, conocimiento teórico y análisis cada vez más complejos desde lo cognitivo e incluso desde lo procedimental.

Por lo anterior, analizar el contexto de nuestros socios de aprendizaje será la brújula más calibrada para interactuar, definir métodos, estrategias, recursos, planes, cronogramas especiales y exigencias.

Como sugieren Follman et al. (2022), citando al papa Francisco en la *Encíclica del Laudato Sí*

Para que pueda hablarse de un auténtico desarrollo, habrá que asegurar que se produzca una mejora integral en la calidad de la vida humana, y esto implica analizar el espacio donde transcurre la existencia de las personas. Los escenarios que nos rodean influyen en nuestro modo de ver la vida, de sentir y de actuar (p. 25).

Esta calidad de vida humana pasa, indiscutiblemente, por la educación y en los pueblos indígenas por el respeto a su idioma, sus cosmovisiones, su cultura y la cotidianidad de esta que no se circunscribe a un folklore.

Contextualizar el momento histórico que se vive, con mucho respeto, permite, igualmente, claridad en cuanto a los puntos en los que hacer énfasis, visualizando un proyecto de aprendizaje / vida en su comunidad de enseñanza y aprendizaje.

Contextualizar las necesidades socioeconómicas del espacio donde va a desarrollarse la acción pedagógica posibilitará, del mismo modo, inferir elementos a considerar como sensibles, no para tener lástima de la población del sector (familia de la población de aprendizaje), sino, por el contrario, para determinar

cuáles son los requerimientos necesarios que hagan posible la transformación social y no el enquistamiento; de igual manera, esto abonará a un respeto reflexivo del entorno en que se desarrolla el proceso de enseñar y aprender, para juntos generar un discernimiento en torno a qué es lo más conveniente para el avance de esa comunidad, grupo escolar, familia u otros.

El maestro o maestra deberá conocer dónde aplicar las estrategias de búsqueda del conocimiento. ¿Dentro del aula? ¿En el patio de la escuela o centro educativo? ¿Fuera de ella? ¿En la churuata comunitaria? ¿Asumirá el espacio del aula como un estanco de desarrollo del saber? O, por el contrario, la comunidad, el entorno, será su aula viva de encuentro con los contenidos desde el saber, ser, convivir, hacer en colaboración con otros. En fin ¿será un aula activa? Esto último, con toda seguridad, lo convertirá en un lugar educativo más significativo, coherente, pertinente, con un aprendizaje constructivo, colaborativo, humano y propiciador de desarrollos individuales y colectivos.

A partir de este análisis del contexto, el maestro y la maestra deben conocer y analizar las condiciones de su grupo de estudiantes / participantes que le acompañarán en este proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, desarrollarán juntos una comunidad sólida de formación permanente que hará posible la consolidación del conocer, saber, actuar y convivir. En el documento que Jacques Delors elaboró para la UNESCO (1996) se plantean cuatro pilares fundamentales del aprendizaje: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*; el movimiento del procomún da un giro a estos términos, en una estrategia que potencia el constructivismo del conocimiento colectivo, pues solos no podemos; la sociedad del conocimiento de hoy requiere articulaciones permanentes, diversas visiones, miradas, contrastes que potencian el saber. Movido por esta realidad, Bollier, citado por Sobe (2021) plantea:

A la vez de un paradigma, un discurso, una ética y un conjunto de prácticas sociales, se ha considerado que el movimiento procomún representa una gran promesa para transformar las sociedades. Es importante señalar aquí que el procomún es lo que se comparte, practicar el procomún, lo que se hace juntos, y el bien común, lo que las personas construyen y atienden juntas (párr. 5).

Esa línea de pensamiento modifica el pilar concebido en el documento de Delors como aprender a conocer, para sugerir una mirada más actual del aprendizaje y textualmente señala : “aprendizaje para estudiar, preguntar y coconstruir juntos” (párr. 6), que se entiende como la manera de articular entre todos el conocimiento y hacerlo común, destacando las maneras, los modos individuales y colectivos que permitan llegar juntos a una puesta en común del saber; “Destacaría los conocimientos procomunes como un recurso intergeneracional y una conversación que se ha construido y alimentado a lo largo de milenios” (párr. 6). Se trata de una valiosa mirada del hacer en una comunidad de aprendizaje o de socios para aprender y enseñar.

Por otro lado, Sobe (2021) indica la importancia de aplicar un viraje al pilar propuesto por Delors como *aprender a hacer* y señala que pasar de la simple práctica a “Centrar los esfuerzos educativos en capacitar a los alumnos para que actúen juntos pone de manifiesto la importancia de la deliberación, la comunicación intercultural y la formación de coaliciones” (párr. 7). Denomina a este pilar *aprender a movilizarse colectivamente* (párr. 7). Por consiguiente, corresponde al maestro de hoy potenciar las habilidades, destrezas, competencias y perspectivas puestas en común para el constructivismo de un hacer en colectivo que refuerza tanto la individualidad como lo colectivo, en un diálogo permanente y práctico del hacer.

Del mismo modo, respecto al pilar propuesto en el documento de Delors como *convivir* el movimiento procomún plantea:

Orientar este pilar hacia *el aprendizaje de vivir en un mundo común* eleva la importancia de la educación que se relaciona con nuestra humanidad común y con el mundo natural del que formamos parte. Este cambio nos permite remodelar la vida común como una experiencia entrelazada y fundamentalmente compartida (párr. 8).

En este planteamiento es evidente una realidad más en sintonía con el actual desarrollo del conocimiento en una sociedad cambiante, en la que nadie puede desarrollar solo sus competencias. Es necesario pensar en la transformación del mundo con el otro, un constructivismo social.

Finalmente, el último postulado incluido en el documento de Delors, *aprender a ser*, es traducido y actualizado por el movimiento del procomún como:

Al aplicar un marco procomún al pilar de la educación que hace hincapié en el desarrollo de la persona completa, deberíamos pensar en términos de *aprender a atender y cuidar*. Esto implicaría entendernos como personas que son a la vez capaces y vulnerables. Nos obligaría a reflexionar sobre cómo afectamos a los demás y al mundo y cómo éstos nos afectan (párr. 9).

Aquí se está ante una mirada que rebasa el individualismo inherente a una formación de la personalidad en solitario e invita a juntos cuidar y atender al otro, y a hacerlo no desde una visión caritativa sino, por el contrario, a partir de una perspectiva reflexiva y de acompañamiento respetuoso de actuaciones diferentes a las inherentes al pensamiento individual. Ésta da cuenta de cómo en una interacción ética se cuida la acción individual y se alerta a uno mismo sobre la forma de interactuar con otros, según una mirada amplia que hace énfasis en las coincidencias y minimiza las diferencias.

En este mismo orden de ideas, el equipo de trabajo de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes construyó en el año 2000, junto a 120 maestros indígenas, una Guía pedagógica Pemón para la Educación Intercultural Bilingüe. En ella se plantean algunos aspectos orientadores relacionados con los pilares de la educación pemón que difieren del documento de Delors en tanto lo ajustan a la realidad de la educación indígena. Dicha guía da respuesta a inquietudes como ¿qué haremos?, ¿cómo lo haremos? En ese sentido proponen cuatro enunciados que recogemos a continuación y apuntan hacia la formación, la preparación para la vida y la enseñanza de los individuos para la convivencia.

Ser: generoso honrado trabajador, colaborador, feliz respetuoso creativo, libre, autónomo, autosuficiente, valeroso, comunicativo, responsable, sincero, cariñoso, bondadoso, justo, leal, solidario, cooperativo, tolerante, útil y seguro de sí mismo.

Conocer: su historia, su hábitat, su idioma, medicina natural, astronomía, sus ritos, creencias, técnicas de cacería, pesca y siembra, tipos de suelo,

plantas, animales y su propia persona.

Hacer: su vivienda, conuco, canoa, herramientas del hogar, del trabajo, de cacería, de pesca e instrumentos musicales.

Convivir: plantea el acercamiento humano y la convivencia entre las niñas, los niños, la escuela, la familia y la comunidad (p. 34).

Puede observarse que los planteamientos mencionados se van interconectando en cascada, conforme al cambio de mirada filosófica en la educación de hoy y la educación que requiere el pueblo pemón. En el trabajo presentado por Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000) se evidencia el ejercicio de una escucha activa de los protagonistas del hacer educativo en una región en particular, contextualizada a los tiempos, las necesidades comunitarias y el respeto ético de sus cosmovisiones.

Del mismo modo, el líder del aula (maestro o maestra) debe conocer el entorno geográfico en que va a desarrollar la acción recíproca de enseñar y aprender; de acuerdo con esta realidad, tendrá mayor claridad de aquello con lo que cuenta y de aquello que requiere y no está en el medio, por lo cual deberá gestionarlo. En este aspecto resulta muy importante indagar con quiénes podría apoyarse en el desarrollo del proceso de enseñar para impactar de forma efectiva en el aprendizaje de sus socios.

En esta presentación conceptual es indispensable incluir el marco legal que rige la Ley de Pueblos y Comunidades Indígenas en el aspecto educativo. En el título IV de la Ley capítulo I, referido a la educación propia y al régimen de educación intercultural bilingüe, se destacan los artículos 74, 75 y 76, que indican:

Del derecho a la educación de los pueblos y comunidades indígenas contemplado en el Artículo 74. El Estado garantiza a los pueblos y comunidades indígenas el derecho a su educación propia como proceso de socialización y a un régimen educativo de carácter intercultural bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores, tradiciones y necesidades.

Se entiende la educación propia como la particularidad de cada pueblo indígena inherente a su forma de relacionarse entre sí, con la naturaleza y con los pueblos no indígenas. Está de más indicar que cada pueblo tienen su lengua,

sus costumbres y su manera de organizarse internamente y eso permea la educación que debe desarrollarse en su seno.

En este marco legal se hace énfasis en la educación intercultural bilingüe, abordada especialmente en el artículo 76 del mismo documento legal. Se entiende como un plan educativo que debe implementarse para los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades, cuidando favorecer los requerimientos y las particularidades de cada pueblo o comunidad indígena haciendo énfasis en la cultura, las normas de convivencia y muy especialmente en la lengua.

En este articulado se destaca la educación propia, relacionada con sus miradas particulares. Cada pueblo indígena posee cosmovisiones que deben ser respetadas y acompañadas en su desarrollo por el maestro o maestra del pueblo que corresponda y se espera que el Estado, que debe garantizarlo, asigne docentes que sean del pueblo o bien que hablen la lengua de esa comunidad específica.

Del mismo modo, se resaltan el respeto a la lengua y especialmente la Educación Intercultural Bilingüe como base pedagógica, especificando la relevancia de respetar sus necesidades individuales como pueblo y como comunidad. En este punto es importante indicar qué se entiende por Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La autora de este documento asume el siguiente concepto planteado por Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara (2018):

EIB es la educación que los pueblos indígenas o poblaciones afrodescendientes reclaman para sí mismos, la interculturalidad como enfoque es una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad. La referida conceptualización tiene como consecuencia la interculturalización de la totalidad del sistema con el objetivo de generar una educación que alcance también a los grupos hegemónicos y étnicamente desmarcados (p. 17).

En este sentido se fortalece su cultura y tendrán la posibilidad digna de mantener sus saberes y haceres. Como sostienen Zúñiga-Morales y Carvajal (2022):

El idioma indígena no sólo debe estudiarse desde vocabularios aislados y gramática abstracta; es necesario emplearlo en todo tipo de situaciones cotidianas y forzar su uso constante con giros idiomáticos varios y herramientas que les permitan a las personas usuarias crear con el lenguaje de manera progresiva. Se demuestra que se pueden facilitar las condiciones para aportar elementos valiosos a la revitalización lingüística desde el aula escolar y se consigna que no sólo se aprende la lengua indígena, sino que se puede acceder a diversos conocimientos disciplinares a través de ésta (p. 19).

Por otro lado, estudiosos del tema de la enseñanza intercultural, entre ellos el reconocido antropólogo Esteban Emilio Mosonyi (2012), plantean con preocupación que, con demasiada frecuencia, el idioma nacional prevalece sobre las lenguas indígenas en sectores de cercanía a comunidades criollas. Por tal motivo, más allá de las leyes, debe ser la propia comunidad la que defienda su idioma. Esto impactará directamente en que su cultura prevalezca, al tiempo que fortalece su identidad. Por ello el idioma indígena es muy importante.

En la misma línea de ideas, la UNESCO señala:

La educación intercultural no puede ser un simple “añadido” al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos (p. 19).

Este planteamiento tiene muchas coincidencias con lo reflexionado por 120 maestros de los pueblos y comunidades indígenas pemón que, en colectivo, diseñaron la Guía Pedagógica Pemón en 2001. Concretamente plantean:

La educación que queremos está fundamentada sobre los principios básicos de la sociedad que deseamos construir. Que sea conocedora de nuestra historia, nuestra cultura, tradición e idioma como pemón venezolanos; enseñados con los conocimientos ancestrales (para que valoremos

a nuestros sabios) y los conocimientos científicos actuales de la sociedad mundial; con sentido de pertenencia a nuestra sociedad y dueños de nuestro territorio, conocimiento, cultura y destino (p. 9).

Complementan este postulado con el siguiente argumento reflexivo.:

Cuando nos referimos al tema, lo hacemos pensando en los distintos contextos culturales de los que preceden las niñas y niños, de aquí que la escuela intercultural bilingüe deba evitar el monólogo cultural, estableciendo los cauces que permitan el diálogo y el encuentro entre los distintos grupos y las distintas perspectivas contenidas en nuestra nación venezolana (p. 33).

A continuación, a manera de antecedentes de la construcción de la experiencia que se presenta, incluimos un relato histórico de lo hecho.

Desde hace más de 15 años la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, Extensión Guayana (esta universidad pertenece a la Compañía de Jesús) ha asumido el acompañamiento de algunos aspectos pedagógicos de la Escuela Indígena Manak-krü, dependiente de la organización Fe y Alegría. En los primeros momentos se transferían las estrategias didácticas de la educación formal a la Escuela Indígena, sin generar mayor reflexión sobre sus modos, formas o intereses; incluso, debe reconocerse que, previamente, tampoco se escuchaba lo que había sido su devenir como escuela o como colectivo.

En los últimos seis años, el interés y la acción real se han dirigido a construir con el maestro su hacer pedagógico, de acuerdo con sus características multiculturales. Dado que se encuentra enclavada en la comunidad no indígena de Santa Elena de Uáiren, la escuela y la misma comunidad indígena han sido “atropelladas” por culturas y modos no indígenas.

La organización Fe y Alegría forma parte de Movimiento de Educación Popular y Promoción Social, dependiente de la Compañía de Jesús, y nació el 5 de marzo de 1955 en el barrio 23 de enero de Caracas, Venezuela. La Universidad Católica Andrés Bello mantiene con ésta alianzas institucionales sólidas.

La Oficina Regional de Fe y Alegría Guayana se ha dado a la tarea de modificar las prácticas educativas formales, externas a la cosmovisión de la comunidad, y a generar una consulta permanente a los maestros y la comunidad. Aun cuando el ministerio genera ciertas directrices que pueden sentirse como imposiciones, la organización se adecua a lo que señala el marco legal con respecto a las comunidades indígenas y su educación.

Fe y Alegría ha desarrollado consultas trianguladas a padres, comunidad y maestros. Esto ha permitido la escucha activa para la incorporación de sugerencias en el currículo intercultural de sus escuelas. Por otro lado, maestros dependientes del ministerio, por su propia cuenta, han desarrollado estrategias pedagógicas propias, en tanto son habitantes de la comunidad y han trabajado de forma respetuosa con el Consejo de Ancianos y el capitán o capitana de la misma.

Asimismo, en diciembre de 2022 se realizó otro tipo de consulta a través de Whatsapp, dirigida a maestros, padres y comunidad, cuyo propósito era conocer en voz de sus propios protagonistas cómo está la situación de la práctica educativa. Así, se invitó de manera libre a quienes quisieran participar en ello y 46 personas aceptaron el reto y respondieron el Google forms diseñado.

La población encuestada por Google forms y Whatsapp reside en la comunidad de San Miguel de Betania, liderada por el maestro Ítalo Pizarro y la comunidad Manak Krü, encabezada por la coordinadora pedagógica Gisela Fierro, que cuenta con habilidades y destrezas en el manejo de la informática a través del celular. La información de Santa Clara del Oso se recabó en un encuentro anterior (2018, con seguimiento posterior en 2020) en reunión presencial, acompañando a la coordinadora de Educación Indígena, profesora Markis Martínez.

Resultados

Con relación a la encuesta virtual, la misma fue totalmente anónima. Los informantes se identificaron con un número, sin registrar datos específicos correspondientes a su persona. Fueron aplicadas en diciembre de 2021. La muestra encuestada se distribuyó de esta manera:

Tabla 1. *Distribución de la población encuestada*

Informante	Cantidad	Hablante	No hablante
Maestro o maestra	19	6	13
Comunidad (consejo de ancianos y personas activas en la comunidad)	14	10	4
Padres y Representantes	14	3	11
		28.26%	71%

Las preguntas fueron:

1. Según su criterio y su experiencia ¿cuáles serían las posibles causas de la disminución de hablantes del idioma taurepan en la comunidad?

Las respuestas fueron las siguientes.

Tabla 2. *Posibles causas de disminución de hablantes*

Posibles causas	Cantidad	Porcentaje
Vergüenza étnica	12	26
Transculturación	12	26
No usa el idioma en casa	14	30.43
Desinterés	8	17.39
Sustitución del idioma por el castellano	19	41

En la tabla 2 se observa que 30.43% de los encuestados manifiestan que, al no utilizar el idioma en el hogar, éste se ha perdido, ya sea por la pérdida física de los abuelos, quienes realizaban la labor de vigilantes lingüísticos, o por matrimonios entre criollos e indígenas que dieron lugar a una falta de la valoración y uso del idioma en la cotidianidad familiar.

La vergüenza étnica representa 26% de las respuestas de los encuestados, quienes sostienen que es preponderante entre los más jóvenes, pues se sienten amenazados por el acoso social del criollo, la burla o el desplazamiento en actividades sociales propias de su edad que podría ocurrir si utilizaran el idioma taurepan.

El desinterés en el idioma es la opción que registra menor porcentaje de menciones, siendo señalada por 17.39% de los encuestados; éstos justifican su respuesta indicando que el interés por el rescate o la prevalencia del idioma está presente y consideran que se deben triangular esfuerzos escuela, familia y comunidad local para fortalecer su práctica, dándole protagonismo al Consejo de Ancianos.

En relación a este aspecto, destacan dos opiniones relevantes de los encuestados:

El idioma pemón nunca fue escrito y la madre y la abuela eran las encargadas del dominio del idioma. Se empieza a perder el idioma en el momento que se pretende enseñar el idioma de manera escrita. Toda la transmisión de conocimiento, la espiritualidad y las oraciones eran transmitidas de manera oral anteriormente (comunicación personal 44).

De este planteamiento puede inferirse que, al no conocer la escritura del taurepan, las mujeres dejaron de tener el liderazgo absoluto de la preservación del idioma y, también, que eso ocasionó que, como no podían cubrir totalmente las expectativas, sintieran vergüenza.

De manera complementaria la comunicación personal 45 plantea: “La iniciativa debe partir de nosotros mismos de aprender o rescatar nuestro dialecto, la culpa no es de nuestros padres, es de nosotros”.

En este planteamiento se devela el reclamo propio de esta generación de adultos, que se autoexige la responsabilidad de cuidar el idioma y de hacerlo de forma colectiva y desde el hoy, sin transferir esta tarea a otros.

Segunda pregunta:

1. En su rol en la comunidad y su experiencia personal ¿cuáles estrategias comunicacionales y educativas sugiere que pudieran ayudar al fortalecimiento del idioma pemón en la Escuela?

Sus respuestas fueron las siguientes:

- Los consejos de ancianos tienen un papel fundamental en el conocimiento de nuestra lengua, pues tienen mayor experiencia que pueden com-

partir con los docentes de la escuela. Que los abuelos nos ayuden a hablar en idioma pemón.

- Ya que contaremos con el Instituto Radiofónico de Fe y Alegría (IRFA), contar cuentos de nuestro abuelo en bilingüe por este medio para que escuche la comunidad estudiantil.

- Establecer el idioma materno como principal área de conocimiento para su fortalecimiento. Como hablante del idioma, prestar apoyo a la escuela.

- Teoría y práctica diaria del idioma.

- Que debemos apoyar en nuestros hogares con las actividades que envían los profesores para así consolidar los conocimientos.

- Se debería enseñar el idioma taurepan como se enseña el alfabeto criollo o el inglés. Diálogo y escritura. Dar clases de nuestro idioma en la institución. Dar clases en pemón. Dar cursos diarios del idioma.

- Que haya mayor interacción con las personas hablantes durante las acciones cotidianas.

- Que agreguen como asignatura el idioma taurepan como parte de la enseñanza de los estudiantes.

- Letreros en pemón.

- En mi caso particular funcionan los videos con cuentos cortos que los niños puedan pronunciar y entender y también las canciones.

- Que los maestros den clase utilizando el idioma taurepan. La utilización del material escrito y visual en idioma castellano e idioma taurepan.

- Retomar las actividades culturales tradicionales y ancestrales. Con la ayuda de las personas hablantes realizar juegos y actividades culturales en la que los diálogos sean sostenidos en idioma taurepan.

- Una escuela en nuestra comunidad netamente taurepan, donde yo sería un estudiante más y logremos tanto escritura como habla.

- Los que enseñan deben saber taurepan. Para fortalecer el idioma, necesitamos reforzar en cuanto a que profesores y maestros también manejen el idioma, ya que en el colegio se enseña lo básico.

- Que todas las clases se inicien por lo menos con el saludo y la presentación del alumno y los profesionales. Evaluar de forma oral y escrita y más continua la asignatura y reforzar en casa, para que los padres sean partícipes de esta tarea obligatoria. No son sólo los alumnos, sino también los padres que deben ser profesores en casa.

Es importante destacar que, a pesar del alto porcentaje de no hablantes, se observa un genuino interés por incluir en las estrategias familiares, comunitarias y escolares la práctica del idioma pemón, el taurepan. Del mismo modo, destaca la importancia que se da al trabajo articulado comunidad, familia y escuela, donde el Consejo de Ancianos, preservador de la cultura, adquiere un papel relevante en la pedagogía.

Tercera pregunta:

3. *En su rol en la comunidad y su experiencia personal* ¿cuáles estrategias comunicacionales y educativas sugiere que pudieran ayudar al fortalecimiento del idioma pemón en la comunidad?

Las respuestas fueron:

- El apoyo de nuestros consejos de ancianos. Compartir con los libros vivientes que son los pocos abuelos que nos quedan en cuanto a los cantos, bailes y cuentos nos profundicen sus conocimientos. Pedir participación de los abuelos y el Consejo de Ancianos en conversatorios y talleres, incluyendo a toda la comunidad para tratar el tema.
- Identificación de las calles y sectores en el idioma materno. Hablar por lo menos una hora diaria en taurepan: colocar letreros que identifiquen lugares u objetos en castellano y pemón, de manera que los niños (niñas) puedan familiarizarse con los términos más cotidianos.
- Realización de talleres en el idioma para dar a conocer la cultura pemón. Igual, llamar la atención de los muchachos y hablarles de nuestra cultura y nuestro dialecto. buscar maneras de enseñar a los que no saben.
- Que todo lo que se publique debe estar en ambos idiomas.
- Trabajar con estrategias prácticas. Observación y práctica.
- Realizar más actividades culturales en bilingüe, sea canto, dramatizaciones, bailes, entre otros. Espacios culturales en la comunidad. Inculcarles nuestras costumbres a nuestros niños. Volver a las prácticas ancestrales más significativas de nuestro pueblo pemón. Hacer que todos los jóvenes se sumen a aprender cantos en un día específico con los abuelos y los padres a través de invitaciones por redes sociales.
- Diálogo constante en el idioma originario. La oralidad en cada una de las familias en las que haya hablantes, enalteciendo y explicando la relevancia que tiene el ser indígenas ante la sociedad. Comunicarse más en pemón.

Hablar con nuestros hijos en nuestro idioma. El saludo diario en pemón en todos los espacios de la comunidad.

- Implementar cursos para aprender el idioma taurepan. Constante habla de los familiares y amigos, tener una escolita comunal exclusiva para aprender a escribirlo y pronunciarlo correctamente.
- Los doblajes y *podcast*. Los medios digitales serán de gran ayuda a través de doblajes y aplicaciones comunicacionales en nuestro idioma. Campañas motivacionales.
- Encuentros con hablantes. Debería haber más comunicación en pemón por parte de abuelos y padres. Reuniendo a los niños y miembros de la comunidad dos horas al día con personas o abuelos que hablen el idioma y se dicte el curso en la misma comunidad y así fortalecernos. El uso del dialecto desde durante los primeros años de vida y para los adolescentes revivir el interés en su lengua materna que es única en su clase y en el mundo.
- Realizar encuentros culturales en la comunidad, radiar en pemón y castellano. Utilizar las redes para publicar historias en el idioma.
- Volver a enunciar el origen de nuestro mundo pemón.

En 2018, Fe y Alegría realizó reuniones en diferentes comunidades, en las que indagó sobre su desarrollo educativo y el interés en el trabajo de las escuelas enclavadas ellas. Esta consulta tuvo como característica fundamental una metodología de escucha respetuosa y de sistematización de la información, mediante el acompañamiento de maestros hablantes y conocedores de las comunidades con referencia ética en cada comunidad visitada. Continuamente se hace este acompañamiento a la escuela y se registran los avances de los acuerdos. Posteriormente, en 2020, se realizó una reunión de seguimiento.

Es necesario destacar que las comunidades indígenas de escasa interacción con poblaciones criollas puntualizan:

- Dar prioridad al idioma castellano en la escuela para que los niños, niñas y jóvenes pudieran “defenderse en castellano” cuando fueran al pueblo.
- Trabajar el maestro más tiempo fuera del aula.
- Incluir en el cronograma de clases la realidad de la siembra y la cosecha, es decir, cuando sea el tiempo de siembra la maestra trabajará con ellos en el conuco y que los contenidos estén correlacionados con la siembra y la cosecha.

- Los padres piden tiempo de atención de la maestra o maestro para que les enseñe a los mayores y les refuerce palabras en castellano y costumbres no indígenas para defenderse cuando tengan que ir al pueblo a comprar herramientas o algún producto que ellos requieran.

Como puede observarse, en contraposición a lo planteado por la comunidad enclavada en el pueblo, en la que su interacción con criollos tiene lugar de manera permanente, estos participantes pedían que los contenidos se desarrollen en idioma taurepan, de manera de no perder su identidad, pero también que se los interrelacionara con el castellano, para fortalecer su uso y evitar, cuando deban ir al pueblo, ser víctimas de burlas o de acoso social.

Compartiendo la experiencia de la didáctica en el trabajo de aula

Es importante puntualizar que, en Venezuela, independientemente de la región o contexto, se nutre la planificación de aula con un proceso de discernimiento entre la comunidad educativa, constituida por padres, madres y representantes, y maestros y maestras, para definir un proyecto integral comunitario que refleje las necesidades del contexto y distinga este entorno educativo de otros.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación establece la organización de la planificación educativa, independientemente del nivel o modalidad, de la siguiente manera: “Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), Proyectos de Aprendizaje (PA), Proyectos de Desarrollo Endógeno (PDE) y el Plan Integral (PI)” (p. 771); parte del PEIC, cuya característica fundamental es que convoca a la comunidad educativa y a la comunidad local para analizar el entorno. Así, con base en sus potencialidades, diseña estrategias educativas apoyadas en éstas y, en consecuencia, minimiza las debilidades. En un segundo momento, el maestro y la maestra diseñan el plan de trabajo en el aula (PA), para desarrollar de forma coherente con el PEIC los contenidos del grado o periodo académico correspondiente, entrelaza el PDE y el plan integral, de manera que respondan a los requerimientos del colectivo de la comunidad educativa.

A partir de los resultados se plantearon preguntas generadoras relativas al compartir experiencias. Éstas fueron: *¿cómo haces para incorporar la cultura pemón en cada clase?, ¿cómo comienza tu clase?, ¿de qué manera integras la lengua pemón en tu diario trabajo?, ¿qué estrategias utilizas para enseñar matemáticas?, ¿trabajas el conuco como parte de tu planificación escolar?, ¿cómo se integran los papás a las actividades escolares?*

Las respuestas obtenidas revelan la integración de la comunidad y los consejos de ancianos, una elevada preocupación por la lengua originaria (idioma taurepan) y por su incorporación de forma natural a la dinámica y la cosmovisión pemón. En general, las respuestas se orientan a señalar la necesidad de correlacionar el tema y la asignatura del currículum nacional con la cultura pemón; para el pensamiento lógico matemático se utilizan conocimientos propios orales, escuchados de los ancianos y se trabaja mucho el ejercicio práctico. Basan sus estrategias pedagógicas, como lo han hecho sus padres y abuelos, en observar y aplicar.

Conforme se plantea en la Guía Pedagógica Pemón, fruto de la consulta respetuosa a maestros y habitantes de las comunidades del territorio pemón:

Nuestros abuelos fueron educados con las costumbres puras del indígena sin la intervención de la educación occidental, por lo tanto, practicaban a fondo las tradiciones y costumbres del indígena pemón [...] Nuestra educación pemón anterior se basaba en la observación, la práctica, la transmisión oral y el escuchar. Era una educación básica en el hogar y la impartían los padres y las madres. Existían niveles y etapas que obedecían al grado de desarrollo de las niñas y los niños e impartían conocimientos de acuerdo a sus vivencias, [...] es una pedagogía propia, toda la vida es dedicada a la educación (p. 29).

Se observa el uso de una metodología propia en la que el niño acompaña al padre a pescar y observa cómo lo hace; éste o el abuelo le explican las maneras de hacer las cosas y el niño reproduce, a su ritmo, estas habilidades y destrezas. De igual forma, la niña observa a la abuela y a la madre en la preparación de los alimentos, del tejido, u observa la elaboración de alfarería y progresivamente aprende a realizarla.

Estas actividades son acompañadas por el cuento, los mitos, las leyendas y la cultura propia.

Esta enseñanza de generación en generación corre el riesgo de perderse debido a la intromisión de las acciones del criollo, de la cultura occidental depredadora, de la minería en tanto actividad económica invasora que destruye el territorio, principalmente el agua y en general el entorno sociocultural; por ello, los habitantes del territorio pemón están preocupados y ocupados por que en sus escuelas no se pierda su cultura, en especial el idioma, ya que éste es el medio primordial que les permite conservar su cosmovisión, su dignidad y su identidad indígena.

En la consulta realizada es importante anotar que, como proyecto endógeno, los tres centros educativos encuestados propician el trabajo en el conuco (término venezolano para definir el lugar donde se siembran los alimentos, proveniente de la lengua indígena) y respetan el cronograma de siembra y cosecha, incorporándolo al calendario escolar. Asimismo, las fiestas y costumbres culturales son celebradas por maestros, maestras, familias y comunidad, y en ellas, en la escuela se asigna un espacio preponderante dedicado a los abuelos. Del mismo modo, se observa que las escuelas destinan una porción de la parcela escolar a la siembra de productos como yuca, piña, caraota (frijol típico de Venezuela) o a otros trabajos realizados por la maestra / maestro de niños y niñas. Igualmente, acompañan a sus familias y maestros / maestras son invitados a participar con ellos en el trabajo de agricultura.

La estructura de la jornada o unidad didáctica planteada es la siguiente: inicio desarrollo y cierre.

En el inicio se impulsa el contenido que se desarrollará en la jornada del día; se utilizan preguntas generadoras que propicien la revisión de conocimientos previos y que permitan relacionarlos con lo que conocen en su comunidad.

Figura 1.
Maestras mostrando el trabajo pedagógico intercultural



Figura 2.
Niños trabajando el conuco



Momento de inicio: saludo inicial en pemón en primer lugar y luego en castellano. De esta manera se cubre la necesidad sentida por la comunidad indí-

gena de que *los muchachos aprendan castellano para que puedan defenderse en el pueblo*.

Momento del desarrollo: regularmente se contextualiza el contenido curricular oficial con su cotidianidad familiar y comunitaria.

En palabras del maestro Ítalo Pizarro, de la comunidad de San Miguel de Betania (diciembre de 2022): “Muchas veces son incluidos algunos cuentos, mitos y leyendas que siempre se relacionan con la vivencia y formación a manera de moraleja”. La utilización de moralejas es muy común, se incluyen al final del cuento que comparten los ancianos, ya que, de esta manera, desde épocas ancestrales, intercambiaban con los niños enseñanzas sobre el *deber ser* de los valores; esa forma hace posible que se sienta más cercano y significativo.

Para la enseñanza de los contenidos de matemática, en el momento del desarrollo se los correlaciona con sus aplicaciones en actividades prácticas; entre éstas, es relevante el momento de la siembra. Así, por ejemplo, se realiza el cálculo del área del conuco, la determinación del porcentaje que ocupa el cultivo sembrado y el cálculo de fracciones de terreno o de semillas utilizadas. Se cuantifican los productos y se elabora un presupuesto de lo invertido en la siembra y la cosecha.

De esta manera se genera una relación natural entre lo aprendido en la teoría y la práctica de su hacer.

En este momento de la jornada didáctica, maestros y maestras aprovechan el uso del idioma taurepan; una estrategia didáctica es trabajar la lengua escrita en la identificación de las herramientas o cultivos. Los niños escriben los identificadores y los colocan o pegan; dibujan el utensilio y escriben su nombre en ambos idiomas. De igual manera, en el momento de vender los productos se nombra, por escrito, el rubro en taurepan y el precio.

Cuando explican a otros lo realizado en la actividad, lo hacen en lengua taurepan, para practicar el habla y la escucha.

Momento de cierre: El maestro o maestra propicia el intercambio de lo aprendido con palabras generadoras en idioma autóctono, para que los niños realicen el resumen de la experiencia de aprendizaje del día. Escriben este resumen en sus cuadernos y lo socializan. A esta altura de la jornada didáctica, el maestro o maestra sistematiza en su cuaderno los logros obtenidos y debe escribirlos en taurepan. En caso de no ser hablante de esta lengua, se apoya en un maestro hablante que le acompaña en este proceso de aprendizaje personal y colectivo.

Se puede observar que maestros y maestras trabajan siguiendo las orientaciones que ellos mismos han ido generando con el tiempo y son vigilantes de que el idioma taurepan no se extinga, son sus guardianes.

Del mismo modo, la comunidad también trabaja de la mano de estas orientaciones, advirtiéndose en sus conversaciones cotidianas el reclamo de que el anciano sea invitado a la escuela. Asimismo, se percibió que, cuando hay algún tipo de actividad formativa para adultos sobre algún tema, como el cuidado frente al cambio climático, el Consejo de Ancianos reclama el liderazgo sobre sus saberes y solicita que esta información se maneje en ambos idiomas, para que se fortalezca su cultura aun cuando estén adquiriendo información externa. Están siempre pendientes de este cuidado e invitan, junto con la capitana o capitán de la comunidad, a una asamblea de la comunidad para tratar el tema.

Figura 3.

El Consejo de Ancianos trabaja en la escuela mostrando los saberes.



Figura 4.

Reunión en Santa Clara del Oso: discernimiento colectivo acerca de la enseñanza en la escuela.



Discusión y conclusiones

Una vez que los protagonistas de esta propuesta pedagógica han sido escuchados, se observa que la construcción de la didáctica en el territorio pemón supone un trabajo constante de discernimiento colectivo, a partir del cual el Consejo de Ancianos, la comunidad local, padres, representantes, maestros y maestras se convierten en socios del aprendizaje y la enseñanza, con la finalidad de ofrecer al niño, niña y joven una educación de calidad, sin perder de vista su origen ancestral, sus costumbres, su cultura, sustentados en el rescate del idioma pemón taurepan que les dará la fortaleza y la dignidad como pueblo indígena. En consecuencia, serán una población capaz de defender sus derechos como pueblo y comunidad.

Se observa que los tres centros encuestados propician el trabajo en el conuco (término indígena para definir el huerto), el respeto a los tiempos de cosecha y siembra, incorporándolos al trabajo educativo; con ello contribuyen al rescate de sus costumbres ancestrales de siembra y cosecha.

Los tres centros cumplen, de forma natural, con lo establecido en la Ley de Pueblos y Comunidades Indígenas en lo que se refiere a la educación propia, la adecuación del currículum nacional a sus necesidades, intereses y cosmovisiones, haciendo énfasis en el uso del idioma originario. De esta manera se convierten en sus mejores garantes.

Es notorio un genuino interés por incluir en las estrategias familiares, comunitarias y escolares el ejercicio del idioma pemón taurepan. Destaca la importancia que se da al trabajo articulado comunidad, familia y escuela, en el que el Consejo de Ancianos, preservador de la cultura, toma un papel relevante en la pedagogía, como garante de sus costumbres y de su dignidad como pueblo.

La experiencia devela que no se está rescatando únicamente un idioma utilitario, sino también las raíces idiomáticas, lo que les dará mayores posibilidades de defender sus derechos y sus deberes.

A pesar del tiempo transcurrido desde el diseño de la Guía Pedagógica Pemón en 2001, sigue vigente el interés por trabajar la inclusión de su cultura y fundamentalmente el idioma en el quehacer educativo.

Por otro lado, no puede dejar de puntualizarse que los integrantes de comunidades con menor interrelación con la comunidad criolla, necesitan, sin perder su idiosincrasia, dominar el idioma castellano, apropiarse de él, para defenderse, de manera que se reduzcan las probabilidades de ser víctimas de burlas o acoso social.

En las respuestas de los encuestados es evidente la coincidencia de opiniones en torno a la necesidad de rescatar el idioma como una vía para defender sus derechos y sentir la dignidad de ser pueblo pemón taurepan, minimizando, en consecuencia, la vergüenza étnica.

Referencias

- » Corbetta, S., Bonetti, C. Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Publicaciones Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- » CPAL (2022). Marco de orientación para el estudio y el trabajo en Ecología integral. Grupo de Ecología Integral (RCS / CPAL). Casa Leiria. Brasil. <https://olma.org.br/wpcontent/uploads/2022/03/marcodeorientacion.pdf>
- » Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana / Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

- » Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005). *Gaceta Oficial* Nro. 38344. <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organi-20220214165309.pdf>
- » Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001). Guía Pedagógica pemón para la Educación Intercultural Bilingüe. Dirección General de Asuntos Indígenas.
- » Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007, diciembre). Sistema Educativo Bolivariano. Currículo nacional bolivariano: Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. *Educere*, 11(39) <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art20.pdf>
- » Mosonyi, Esteban (2004, enero-julio). Notas. Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. *Boletín de Lingüística*, 21: 116-125. Recuperado de: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/1462
- » Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO para la Educación Intercultural. *Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. División de Promoción de la Educación de Calidad. Sector de Educación. Francia. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imsccp/content/3/directrices_unesco.pdf
- » Sobe, N. W. (2021). *Reelaborar cuatro pilares de la educación para sustentar el procomún*. *LAB de Ideas de Los Futuros de la Educación de la UNESCO*. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/sobe-reelaborar-cuatro-pilares-educacion-sustentar-procomun>.
- » Zuñiaga-Morales, A. Carvajal-Jiménez, V. (2022, mayo-agosto). Se aprende el bribri y se aprende en bribri: Propuesta pedagógica para el uso de una lengua indígena. *Revista Electrónica Educare*, 26_(2). <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/13722>

Derechos de Autor © 2023 por María Teresa Sánchez Reyes

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.