



**INSTITUTO LATINOAMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTORIA
HISTÓRIA-LICENCIATURA**

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DEL PUEBLO PEMÓN DENTRO DE
LA LOCALIDAD DE SANTA ELENA DE UAIRÉN, VENEZUELA**

MANUEL ALEJANDRO MARCANO CHACÓN

Foz do Iguaçu, 2023

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DEL PUEBLO PEMÓN DENTRO DE LA LOCALIDAD DE SANTA ELENA DE UAIRÉN, VENEZUELA

Manuel Alejandro Marcano Chacón

Clovis Antonio Brighenti

RESUMEN

El pueblo Pemón es uno de los mayores pueblos indígenas en Venezuela, una de sus principales características es su alto nivel de organización en la lucha para el reconocimiento de sus derechos como pueblo originario. El derecho a una educación escolar propia ha sido una de las principales reivindicaciones sostenida por este pueblo a lo largo del tiempo. En Venezuela la Ley Orgánica de Educación de 2009 reconoció el derecho a la educación intercultural bilingüe obligatoria en zonas indígenas. A pesar de significar un avance, la crisis política y económica ocurrida en Venezuela a partir de 2013 dio lugar a numerosas vulneraciones de derechos educativos hacia las poblaciones Pemón. En este artículo buscamos identificar, a partir del análisis de fuentes primarias tanto orales como escritas, la evolución de la educación indígena Pemón y su estado actual, concluyendo que el proyecto de Educación Escolar Indígena Pemón se ha deteriorado y amenaza con fracasar.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena, Educación Intercultural Bilingüe, Pueblo Pemón.

RESUMO

O povo Pemón é um dos maiores povos indígenas na Venezuela, uma de suas principais características é seu alto nível de organização na luta pelo reconhecimento de seus direitos como povo originário. O direito à própria educação escolar tem sido uma das principais reivindicações sustentadas por esse povo ao longo do tempo. Na Venezuela, a Lei Orgânica da Educação de 2009 reconheceu o direito à educação intercultural bilíngue obrigatória nas áreas indígenas. Apesar de significar avanços, a crise política e econômica ocorrida na Venezuela a partir de 2013 deu origem a inúmeras violações dos direitos educacionais das populações Pemón. Neste artigo buscamos identificar, a partir da análise de fontes primárias orais e escritas, a evolução da educação indígena Pemón e seu estado atual, concluindo que o projeto de Educação Escolar Indígena Pemón se deteriorou e ameaça fracassar.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Educação Intercultural Bilíngue, Povo Pemón.

Introducción

Desde finales de la década de 1970 los Pueblos Indígenas en Venezuela han luchado por el reconocimiento de una Educación Escolar Intercultural, sin embargo, no es sino a partir de la nueva Constitución de 1999 en que el Estado reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación propia y a la aplicación de un régimen educativo intercultural. Dentro de los diferentes grupos indígenas¹ que se encuentran en Venezuela el Pueblo Pemón se encuentra en un lugar de destaque al ser una de las 4 etnias más numerosas del país. De igual forma los Pemón fueron uno de los primeros pueblos en implementar un nuevo régimen de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el país ya en 2001. Por este motivo y a dos décadas del establecimiento de este sistema es pertinente y necesario la realización de una investigación que aborde la estructura, las características y el estado actual de este régimen de educación escolar indígena a partir de las discusiones que se han dado dentro de la academia y en el seno de las organizaciones de luchas por los derechos indígenas en este respecto.

Este artículo está estructurado en cuatro (4) partes: En un primer momento se procurará efectuar una caracterización general del pueblo Pemón y su relación a través del tiempo con el Estado Venezolano y el sistema educativo nacional. En segundo lugar, buscaremos realizar una exploración a través de diversos autores de los diferentes conceptos esenciales que están presentes dentro del debate sobre la definición de interculturalidad, educación indígena y el papel de la EIB como forma idónea de régimen escolar intercultural, sus desafíos y críticas. Posteriormente buscaremos definir el marco legal venezolano que reconoce los derechos indígenas y la forma en la que estos derechos son reconocidos y entendidos por el Estado Nacional en contraposición de los pueblos indígenas. Finalmente, realizaremos un análisis de los testimonios aportados en forma de entrevistas a personal docente y miembros de la comunidad Pemón de Santa Elena de Uairén que se desempeñan en el área educativa dentro del sistema de educación escolar indígena, realizadas a lo largo de nuestra investigación en el mes de Agosto de 2022 que refieran a este sistema, efectuado a partir del Marco Teórico conceptual previamente establecido, para terminar concluyendo que el sistema de educación escolar indígena o régimen de “Educación Intercultural Bilingüe” de manera teórica y práctica en Santa Elena de Uairén no se presenta como un proyecto verdaderamente intercultural, que sea fruto de una relación dialógica, simétrica y horizontal entre los saberes indígenas y los conocimientos occidentales.

Queremos dejar claro desde un inicio la dificultad que significó la búsqueda de material bibliográfico referente a la historia del pueblo Pemón en Venezuela, siendo el existente bastante escaso y muchas veces inaccesible por falta de medios materiales para acceder a ellos, motivo por el

¹ Para 2011 en Venezuela eran contabilizados 51 Pueblos Indígenas con lenguas y culturas bastante diferenciadas.

cual gran parte del material utilizado referente a esta temática corresponde a los libros producidos por el Vicariato del Caroní sobre la Historia de las Misiones Capuchinas en la región del alto Caroní y el delta del Orinoco. Para finalizar quiero expresar que la motivación para la realización de este artículo en un primer momento fue la curiosidad de poder definir el estado actual del proyecto de Educación Escolar Intercultural Bilingüe Pemón en la localidad de Santa Elena de Uairén, del cual he sido partícipe como estudiante, dentro de una comunidad indígena con la cual me identifiqué y apoyo de todo corazón; a todos ellos dedico este texto.

El pueblo Pemón: Características y relación con el Estado venezolano y el sistema educativo Nacional

El territorio del ahora municipio Gran Sabana era habitado al momento de la llegada de los misioneros a comienzos de la década de 1930 por distintos grupos indígenas de lenguas caribe que se autodenominaba pemón (Hombres o gente). Los pemón son un pueblo de lengua caribe que habita principalmente en la región de la Gran Sabana y en la sierra de Imataca, al sureste de Venezuela, en el Estado Bolívar. El Censo Indígena de 2011 arrojó una población de 30.148 personas conformando el 4,2 % del total de indígenas en Venezuela². Su cultura pertenece al patrón denominado de selva tropical o de tierras bajas sudamericanas y comparte muchos rasgos con otras culturas de la región, especialmente con los otros Pueblos de lengua caribe, como los Makushi, los Kari 'Ña, los Ye 'Kuana y los E 'Ñepa (VENEZUELA, 2001 p. 17).

Figura 1: Mapa de Venezuela, en el detalle el Territorio Aproximado del Pueblo Pemón



Fuente: Elaborado por el autor, 2022

² Datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística de Venezuela (INE) del XIV Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2011.

La educación hacia la población indígena durante el periodo colonial fue llevada a cabo en su mayoría por misioneros franciscanos y dominicos. El extremo sur del territorio de la Guayana fue una de las últimas regiones a ser colonizadas, ya en su momento por la República de Venezuela. No sería sino hasta finales del siglo XIX en que se realizarían las primeras acciones formales de exploración y ocupación del territorio. Una de las principales motivaciones por parte del estado venezolano era la apremiante necesidad de establecer una ocupación efectiva del territorio, de cara a la amenaza que significaba las pretensiones del Reino Unido, principal potencia de la época sobre un territorio que ya había sido objeto de un proceso contencioso respecto a la legitimidad de dominio de la región al este de la desembocadura del río Orinoco (DE LA TORRE y GUTIÉRREZ, 2006).

El Estado venezolano por su lado a partir de la Ley de Misiones de 1915³ había comisionado por medio de concordato con la santa sede a la orden de los hermanos menores capuchinos o monjes capuchinos la labor de evangelización de estos pueblos al mismo tiempo en que establecían misiones en el delta del Orinoco para evangelizar a los indígenas Waraos ya en 1924, bajo el mismo acuerdo (DE LA TORRE y GUTIÉRREZ, 2006).

Los pueblos Pemón ya para comienzos del siglo XX tenían constante contacto con la población blanca o criolla, ya bien fuera por causa de la explotación minera informal del oro o, por el lado del Brasil, la considerable expansión de las explotaciones ganaderas a partir de las haciendas instaladas en las márgenes del río Branco, que empleaban mano de obra indígena de etnia Pemón Taurepán, así como indígenas de la etnia Macuxi e Ingarico (otros pueblos de lengua caribe muy emparentada que guardan estrecha relación con los Pemón). En cuanto al conocimiento occidental sobre estos pueblos, diversos exploradores y etnólogos habían ya explorado la región, siendo el más notorio el caso del Alemán Koch-Grunberg que exploró la región de las inmediaciones del Roraima de 1911 a 1913 (ANDRELLO, 2021). Por parte de la Iglesia Católica, los monjes benedictinos encargados de evangelizar el territorio del río Branco en Brasil llegaron a pedir autorizaciones por parte del Estado Venezolano para realizar expediciones de evangelización en esta región. En lo que respecta a otros grupos cristianos, ya a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX diversos misioneros protestantes venidos de la Guyana Británica atravesaron la región evangelizando, realizando bautizos y levantando diversas iglesias. Estos primeros procesos de evangelización darían lugar a diversos rituales religiosos sincréticos como el chochimán o el areruya que se arraigaron entre los Pemón, sobreviviendo estos últimos hasta la actualidad. El establecimiento de las primeras misiones por parte de los capuchinos se realizó en 1930, a partir de la noticia de la

³ Mediante esta Ley se regularía la actividad misional de la Iglesia Católica en territorio venezolano buscando “reducir a la civilización a las poblaciones indígenas y poblar regiones aisladas de la Nación” (UZCÁTEGUI, 2022, p. 145).

existencia de un misionero adventista en el extremo sur de Venezuela, esta rama protestante en la actualidad es el credo de una parte considerable de las comunidades pemón de la Gran Sabana, teniendo mayor destaque dentro de la comunidad de Maurak, una de las más grandes comunidades indígenas pemón (DE LA TORRE y GUTIÉRREZ, 2006).

Este proceso de evangelización se realizó mediante el levantamiento de misiones en las que se atendían a los niños de las diferentes comunidades indígenas, enseñándoles el castellano, la doctrina cristiana, los valores nacionales y diversos oficios, que eran impartidos por los franciscanos y las hermanas del sagrado corazón de Jesús, al uso de España de donde eran oriundos los misioneros. Las diferentes misiones levantadas servían bajo un sistema de internado para los niños y los más jóvenes, procurando los misioneros además de convertir a estos al cristianismo, formar dentro de los mismos internados parejas de indígenas que se establecerían en familias de tipo occidental. A pesar de los grandes esfuerzos ejercidos por los misioneros capuchinos, una parte considerable de estos indígenas rechazaron este sistema de misiones, optando por desplazarse hacia otras zonas del municipio para vivir fuera del control de los capuchinos. En este sentido Carlos Oteyza en su documental “*Santa Elena de Uairén*” de 1980 presenta el testimonio de diversos indígenas Pemón, que denunciaban entre otras cosas: La prohibición del uso del Pemón en favor del castellano, la prohibición del abandono de la misión con régimen de claustro y las largas jornadas de trabajo exigidas por los misioneros a los jóvenes indígenas para el mantenimiento de las instalaciones de la misión.

Este tipo de régimen dentro de las misiones religiosas se mantendría a lo largo de varias décadas luego de la llegada de los franciscanos a la gran sabana en 1931, presentándose en Venezuela hasta la década de los 60 (UNICEF, 2014, p. 6).

Educación Indígena, Educación Escolar Indígena e Interculturalidad

Está claro que desde los primeros momentos de contacto de la sociedad nacional y el pueblo Pemón la educación tuvo un papel fundamental dentro del proceso de asimilación orquestado a partir de las misiones. Sin embargo, es importante definir aquello que se entiende por educación y sus diferentes desambiguaciones.

Bartomeu Melià diferencia la educación en dos formas de ser entendida, la educación como es concebida en occidente, de carácter formal llevada a cabo dentro de un espacio y tiempo determinado de la mano de profesionales en educación dedicados a transmitir una serie de conocimientos universales, ésta es la Educación Escolar. Por otra parte, la educación puede ser entendida como un proceso total en el que los miembros de una comunidad determinada socializan a las nuevas generaciones a través de la cultura de forma que estos nuevos individuos se

transformen en parte integral de la comunidad y adquieran los elementos necesarios para considerarse un buen integrante de dicha comunidad (MELIÀ, 1979, p.11). Esta forma de entender la educación como un proceso no formalizado que se desarrolla a lo largo de toda la vida del individuo es en donde puede subsumirse lo que es la Educación Indígena. La Educación Indígena de igual manera no abarca solo el aprendizaje y traspaso de conocimiento y técnicas que se limiten a permitir la supervivencia del individuo, sino que también comprende la socialización de saberes de carácter religioso y social que permitan al individuo desenvolverse dentro de la vida comunitaria (MELIÀ, 1979).

La Educación Indígena es un proceso de mucha mayor amplitud y que puede ser definido a partir de las particularidades y dinámicas sociales de una determinada comunidad indígena, de esta manera se puede afirmar que la diferencia de la educación indígena y la educación escolar no es genérica, a pesar de que puede comprender etapas de enseñanza formal dependiendo de la cultura de la comunidad.

A partir de esta caracterización efectuada por Bartomeu Melià es pertinente preguntar entonces ¿Qué es la Educación Escolar Indígena? Teniendo en consideración el hecho de que la educación escolar es una concepción propia de la cultura occidental y que, la educación indígena es un proceso de carácter integral que se centra en la socialización del individuo dentro de la comunidad, la educación escolar indígena se presenta como una quimera surgida a partir de la educación occidental.

La educación escolar indígena lógicamente es producto del contacto de la sociedad nacional con los pueblos indígenas en aras de integrar estas comunidades dentro de las dinámicas del Estado. Melià define este modelo como la “Educación para el Indígena” y data su origen en los primeros esfuerzos de evangelización durante el período colonial. Estos procesos de asimilación eran efectuados con la enseñanza religiosa de las generaciones más jóvenes de indígenas dentro de las Misiones-Escuelas que durante el periodo republicano se tornaría laica. Así para el autor, la escuela para el indígena presenta como principal objetivo la autojustificación de la sociedad nacional que envuelve al indígena y en las que “A preocupação de toda sistemática escolar colocada à disposição dos alunos-índios é sua alfabetização” (MELIÀ, 1979, p. 49). Existe sin embargo una interpretación ambivalente al respecto del papel de la educación en la medida en que indígenas ven en ella una forma de adquisición de herramientas necesarias dentro de la sociedad nacional. Baniwa (2019, p. 131) señala que la educación escolar además de ser un derecho básico, es estratégica para la defensa de los derechos y el ejercicio de la ciudadanía; del mismo modo, tener educación escolar desde algunas perspectivas indígena posibilita la ascensión social dentro de la comunidad y la sociedad nacional al mismo tiempo que permite participar en los adelantos de la ciencia y de la técnica (MARTINEZ, 2018; MOSONYI y GONZALEZ ÑAÑEZ, 1975).

Un elemento fundamental al tomar en cuenta dentro del debate al respecto de la educación escolar indígena y la educación indígena y cómo estos sistemas socializantes se colocan en relación a la sociedad nacional es la noción de interculturalidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales define en su artículo 4.8 a la Interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (UNESCO, 2005).

La interculturalidad como alternativa a ser aplicada dentro de las relaciones entre indígenas y la sociedad nacional tiene larga data. Ya a comienzos de los 70 Mosonyi y Gonzalez Ñañez por ejemplo, antepónían la interculturación frente a las tesis europeas del aislamiento, para estos autores “La interculturación consiste básicamente en el mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día para la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales” (MOSONYI y ÑAÑEZ, 1975 p. 307-308). Sumado al reconocimiento académico, desde las últimas décadas la diversidad cultural ha adquirido mayor importancia dentro de los campos de negociación en las instituciones de gobernanza internacional, este cambio ha colocado a la interculturalidad como un significativo político crucial dentro de los elementos legitimadores del Estado a nivel Nacional e internacional. En este sentido la interculturalidad sobrepasa la noción de multiculturalismo, mucho más virado a políticas de convivencia que reconozcan y toleren las diferencias culturales (RIBEIRO, 2018).

Gustavo Ribeiro (2018) alerta la ambigüedad de la “diversidad cultural” que llega a ser bandera de todas las causas, siendo reivindicada por organizaciones sociales, Ongs y el propio Estado. De igual forma la Interculturalidad no escapa de estos cuestionamientos, tornándose un término de posible ambivalencia en la relación Estado - Indígena en la medida en que está sujeto a interpretaciones. Así podríamos sintetizar a partir de la afirmación por Luis Fernando Cuji Lugna rescatada por Carmen Martinez que la interculturalidad “tornou-se um significante vazio que atores diversos compreendem e utilizam de maneiras diferentes” (MARTINEZ, 2018, p. 218).

Por otro lado, uno de los principales modelos de alfabetización indígena ha sido la educación bilingüe. Bartomeu Melià apunta que la educación bilingüe tiene sentido en la medida en que facilita el paso para la alfabetización en la lengua nacional y el proceso de asimilación del indígena. Para este autor una verdadera educación bilingüe es impracticable debido a que un verdadero bilingüismo solo se da en individuos que utilizan ambas lenguas en la misma medida y con el mismo rango de conocimiento, en la realidad lo que se presenta es una clara situación de diglosia en la que la lengua de mayor prestigio es la nacional en detrimento de la lengua indígena

usada dentro de ámbitos más coloquiales (MELIÀ, 1979). La educación bilingüe se puede presentar en diversos esquemas, uno de estos es el diagonal, en el cual la alfabetización se da en lengua indígena y con el tiempo se pasa a un mayor uso de la lengua nacional, para Melià este modelo acentúa el desequilibrio diglósico ya que abandona en última instancia el uso y la enseñanza de la lengua indígena. El autor defiende que “uma verdadeira educação e ensino bilingüe poderiam dar-se, conforme um modelo que poderíamos chamar de paralelismo, onde, mesmo admitindo uma relativa separação de áreas, procura-se reduzir o desequilibrio diglósico” (MELIÀ, 1979, p. 89). El paralelismo en la enseñanza es una de las características que son mantenidas por diversos autores como parte de una verdadera enseñanza bilingüe e intercultural. Emilio Mosonyi en este mismo sentido establece que “la Educación Intercultural Bilingüe respeta las identidades étnicas y lingüísticas, utiliza los idiomas indígenas en el proceso de enseñanza–aprendizaje aproximadamente durante la mitad del espacio-tiempo educativo” (MOSONYI, 2004, p. 117).

La Interculturalidad como condición efectiva escapa del plano lingüístico y del uso proporcional de una lengua sin detrimento de otra indígena. Comprende a su vez el reconocimiento de los conocimientos y cosmovisiones indígenas que deberían de ser implementados dentro de la sala de aula sobrepasando el modelo bilingüe. El uso y rescate de la lengua indígena todavía se presenta como un elemento crucial en la educación intercultural. Con todo, la educación bilingüe muchas veces se aplica sin observar una real simetría lingüística, como el caso de Escuelas Interculturales Bilingües en Ecuador donde el estudio de la lengua indígena se relega como una asignatura más, impartándose una o dos veces por semana por un tiempo de una hora (MARTINEZ, 2018, p. 212).

A pesar de los avances en el reconocimiento de los derechos indígenas en educación, diversos autores observan el nuevo paradigma institucional intercultural con escepticismo de cara a la asimetría existente en la relación entre los pueblos indígenas y el Estado Nacional y sus dinámicas envolventes. Así Báez Landa (2018) afirma que

Obviamente, essa interculturalidade idílica não corresponde à experiência do mundo real, que é atravessada pelas categorias de etnia, raça, classe, gênero e sexualidade, e na qual se condensam relações sociais baseadas no atrito, no conflito, na negação do outro, no racismo, na desigualdade econômica, na homofobia, no sexismo, na violência e no medo da diferença (LANDA, 2018, p. 178).

La implementación de los sistemas de Educación Escolar Indígena de carácter Intercultural en Latinoamérica ha enfrentado diversos desafíos. Baniwa (2019) reconoce el conservadurismo de las instituciones nacionales en materia de políticas públicas. En este sentido, en el caso venezolano Emilio Mosonyi ya en 2004 señalaba que “Lamentablemente nos consta que sólo una pequeña parte de quienes laboran en instituciones como el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD) le conceden alguna importancia a la especificidad de la educación indígena” (MOSONYI, 2004, p.

117).

Aunado a esta dificultad y más allá de la lucha política entre el Estado y los liderazgos indígenas, dentro del espectro material la educación en Venezuela se presenta como un sector de poca inversión en materia de capital e infraestructura (MEDINA, 2020).

La cuestión presupuestaria es apuntada por diversos autores junto a la buena formación de docentes como uno de los factores determinantes para la exitosa aplicación de los regímenes de educación intercultural bilingüe. Mosonyi lleva esta afirmación a un extremo al sostener que:

Me atrevo, incluso, a sustentar que las dificultades experimentadas en la aplicación de la modalidad intercultural bilingüe obedecen casi siempre a causas extrínsecas, tales como falta de información, preparación inadecuada de los maestros, elaboración deficiente de los planes de estudio, ausencia de materiales didácticos, penuria presupuestaria y desorden administrativo: todo lo cual resulta ajeno a la disposición real de las comunidades y a la viabilidad del proyecto en circunstancias normales, por no decir favorables (MOSONYI, 2004, p. 123).

Carmen Martínez (2018) al abordar el caso ecuatoriano, apunta a esta misma serie de factores como causantes del desprestigio de la EIB frente a las escuelas en español. Dentro de las comunidades la falta de preparación de profesores, la pobre estructura y el poco salario provocan que mismos miembros de las comunidades opten por mandar a sus hijos a escuelas nacionales.

Verónica Medina (2020), establece que en el periodo comprendido entre 2013-2019 la economía de Venezuela disminuyó en un 70%. Esta contracción económica, empalmada a un proceso hiperinflacionario, producto de la emisión de moneda no respaldada hundió los niveles reales de gasto público, que tendría un impacto mucho mayor dentro del presupuesto destinado a gasto de carácter social, para ejemplificar este punto, el presupuesto del año 2022 se situaría alrededor de los 10.792 millones de dólares lo que se traduciría en un gasto per cápita anual de 359,73 dólares. La cantidad de gasto público destinado a la Educación en Venezuela ha decrecido considerablemente en términos reales, manteniéndose concentrado solamente en aquello que respecta a los gastos corrientes mínimos.

La Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela

La educación Intercultural Bilingüe en Venezuela como iniciativa del Estado tiene sus comienzos a partir del año de 1979 en el que el gobierno, mediante el Decreto N° 283 de ese mismo año “ordena el diseño e implantación de un régimen de educación intercultural bilingüe para las comunidades indígena, adaptadas a las exigencias y características socioculturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura de la mayoría nacional” (UZCÁTEGUI, 2022, p. 197).

Este primer proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela tuvo una existencia efímera, teniendo escasa implementación además de la realización de manuales del régimen de educación bilingüe (REIB) en 1981 que no llegaron a ser aplicados de manera efectiva. Uno de los principales motivos del fracaso de esta política está en el poco apoyo político que recibió posteriormente y al carácter excepcional de aplicación dentro de las comunidades (UNICEF, 2014).

Proyectos de educación intercultural bilingüe, serían observados posteriormente dentro de otras fuentes normativas como el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación de 1986 que establecía la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe y la Resolución n° 954 que extendía el régimen de educación intercultural a nivel preescolar (UNICEF, 2014).

La idea de la implementación de la educación intercultural bilingüe sería retomada en 1997 resultando en la producción de los Lineamientos Generales para la Elaboración del Plan Estratégico del Proyecto de Relanzamiento del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, publicados en 1998 por el Ministerio de Educación (PERDOMO, 2013).

Ese mismo año comenzaría dentro de la comunidad docente pemón los esfuerzos para la elaboración de la Guía Pedagógica Pemón para la educación bilingüe que se publicaría en 2001 con apoyo de la Empresa Corporación Venezolana de Guayana -Electrificación del Caroní (CVG-EDELCA).

Simultáneamente al proceso de relanzamiento del proyecto de Educación Bilingüe, la nueva constitución venezolana de 1999, pasaba a reconocer dentro de sus principios fundamentales: Artículo 9. El idioma oficial es 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 (VENEZUELA, 2000).

De esta manera pasaba a reconocerse la oficialidad de las lenguas indígenas dentro de todo el territorio nacional. De igual manera dentro de los derechos reconocidos por la Constitución también era dispuesto que:

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 (VENEZUELA, 2000).

Así quedaba reconocido constitucionalmente por primera vez el derecho de los pueblos indígenas de gozar de un régimen educativo intercultural bilingüe. Esto significó un gran avance para el proyecto de aplicación de dicho esquema educativo.

La Ley Orgánica de los Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI) de 2005 reconoce nuevamente el derecho de aplicación del régimen de educación intercultural bilingüe y sus

principios rectores, que deben de ser observados por los órganos del Estado para la elaboración de sus programas, del mismo modo, dicha ley limita de igual manera el alcance del componente cultural indígena dentro del mismo, al establecer sobre la EIB lo siguiente:

Art 76: ...Este régimen está fundamentado en la cultura, valores, normas, idiomas, tradiciones, realidad propia de cada pueblo y comunidad y en la enseñanza del castellano, los aportes científicos, tecnológicos y humanísticos procedentes del acervo cultural de la Nación venezolana y de la humanidad... (VENEZUELA, 2005).

En este mismo sentido la Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2009 al referirse al espacio de aplicación de la EIB establece que:

Artículo 27: La educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, hasta el subsistema de educación básica. La educación intercultural bilingüe se regirá por una ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los docentes correspondientes a esta modalidad (VENEZUELA, 2009).

La Ley Orgánica de Educación en su artículo 27 define la obligación de la aplicación del régimen de educación intercultural bilingüe en las regiones con población indígena a la vez que establece la necesidad de la elaboración de la ley especial de educación indígena que definiría la manera en la cual sería estructurada la EIB. Pueden ser levantados diversos cuestionamientos a partir de la normativa analizada: en cuanto a la idoneidad del establecimiento por medio de una ley nacional especial de la EIB que pasaría a regir a la totalidad de los pueblos indígenas de Venezuela y el peligro del no reconocimiento de sus especificidades como pueblos indígenas y sus particularidades socio-culturales. Mientras que por otro lado deja abierta la posibilidad de implementación del régimen de educación Intercultural bilingüe a partir de las modificaciones demográficas que se desarrollen a lo largo del tiempo.

La educación Intercultural Bilingüe en Venezuela a pesar de ser tratada en numerosos instrumentos jurídicos (que en cierta medida aseguran su reconocimiento por parte del Estado) estos mismos no ofrecen una clara definición del tipo de régimen a ser aplicado, dando así posibilidad a la discrecionalidad jurídica por parte de los órganos del Estado para su definición sin la participación de los pueblos indígenas. En este mismo orden de ideas, Samuel Da Silva (2017) alerta sobre el proceso de burocratización del Régimen de Educación Escolar Indígena en Venezuela, así como el carácter funcional del mismo en tanto instrumento de legitimidad y de imposición de la voluntad del Estado. Este posicionamiento se encuentra en línea con las críticas hechas al concepto de Interculturalidad y diversidad cultural como un poderoso significante instrumentalizado por el aparato del Estado para la centralización del poder.

La Educación Intercultural Bilingüe Pemón en Santa Elena de Uairén

La ciudad de Santa Elena de Uairén es una ciudad ubicada en el extremo sur de Venezuela a 15 kilómetros de la frontera con Brasil, siendo la capital y el centro económico comercial del municipio Gran Sabana. La ciudad de Santa Elena comprende gran cantidad de población indígena de la etnia Pemón al igual que población criolla, llegada por las oportunidades económicas que presentaba la minería ilegal y el turismo que se desarrolla en la región. A pesar de la alta concentración de población criolla, en las inmediaciones de la ciudad de Santa Elena se encuentran numerosas comunidades indígenas como Manak-krü⁴, San José de Wara y San Antonio del Morichal. Estas comunidades Pemón han mantenido su identidad étnica, conservando elementos culturales como su lengua, creencias, costumbres y dinámicas sociales comunitarias diferenciadas de aquellas propias de la población criolla.

Santa Elena de Uairén puede definirse como una región de población indígena que a la luz de la Constitución de Venezuela, la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas y de la Ley Orgánica de Educación debería ser objeto de aplicación obligatoria e irrenunciable del régimen de Educación Intercultural Bilingüe. A pesar de la obligatoriedad por ley de la implementación del régimen de Educación Intercultural Bilingüe, de los numerosos planteles educativos que se encuentran en Santa Elena la EIB solo es aplicada dentro de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Fe y Alegría” Manak-Krü⁵ (institución educativa de carácter privado). Sobre esta situación diversos docentes en la localidad destacan los intentos de implementación del régimen de educación intercultural. Así, Gabriela Riera directora de la Unidad Educativa Nacional Nicolás Meza expresó “No se dan clases de Pemón, una vez se intentó dar pemón pero no se dan clases de Pemón en el Liceo” (RIERA, 2022). El testimonio de esta profesora puede evidenciar la poca importancia dada a la perspectiva intercultural dentro del entramado institucional educativo; una situación contradictoria, teniendo en consideración la taxatividad aparente de la ley.

Gran parte del contenido establecido por el pueblo Pemón para la EIB está recogido dentro de la propuesta de Guía Pedagógica Pemón para la Educación Intercultural Bilingüe de 2001. La educación intercultural bilingüe en el caso de la etnia Pemón abarca además del estudio de la lengua, la enseñanza de conocimientos propios de la etnia pemón en los de campos de la filosofía, literatura, música, religión, caza, pesca, agricultura, gastronomía, textiles y cestería (VENEZUELA, 2001). Esta amplitud de conocimientos queda patente dentro del testimonio de la Profesora Gloria Silva, la cual al referirse a su experiencia docente intercultural en la comunidad de San Ignacio del

⁴ Comunidad Taurepan cuyo nombre traducido al Castellano significa Cerro de las Tetas.

⁵ El Colegio Fe y Alegría forma parte de una organización privada sin fines de lucro y de carácter confesional católica que promueve la educación dentro de comunidades remotas, apoyada por la Compañía de Jesús (Jesuitas) a nivel Nacional e Internacional.

2000 a 2010 apuntó que “dábamos la parte Taurepan que por estar en zona indígena se debería” en este sentido Silva señala el uso de la lengua indígena Taurepan y sigue afirmando “se les enseña a los niños cómo hacer el casabe, como hacer el conuco, este, como hacer el kachiri, el kumache todo eso” (SILVA, 2022). A pesar de esta visión favorable al constatar la aplicación de saberes indígenas en la enseñanza, es importante señalar que Silva afirma de igual forma que las clases en general eran impartidas en castellano, no presentándose una situación simétrica y dialógica entre las dos lenguas, un presupuesto esencial para la interculturalidad efectiva. Joel García, otro docente que trabajó 5 años en el colegio Fe y Alegría y 2 en San José de Wara expresaba lo siguiente sobre la EIB en este último plantel, “allá lo que se daba era más agricultura lo que más se aproximaba y allá era Currículo Nacional, aunque había bastante Taurepán” (GARCÍA, 2022). A partir del testimonio de estos profesores se puede apuntar que el taurepán como lengua, es vista como un elemento central en la educación intercultural, siendo enfatizado tanto por Silva como por García, sin embargo, es importante ponderar la medida en que el saber indígena y el uso de la lengua están presentes dentro de las actividades escolares. En este sentido la profesora Gloria Silva definió la carga programática intercultural: “Era una vez a la semana, una hora y se daban los viernes, los viernes nada más y eso viene del currículum del ministerio de educación que tiene que ser una hora. Eran ocho horas de trabajo al día y una a la semana era de Taurepán que era impartida por una persona que prestaba apoyo a la Escuela” (SILVA, 2022). García, sobre esta misma cuestión reafirma el espacio programático de una hora semanal para la enseñanza de los conocimientos y la lengua Pemón. Melià y Mosonyi abordados previamente, critican la asimetría existente entre el uso de la lengua nacional y la lengua indígena, teniendo que presentarse por lo menos en la mitad de la carga programática de manera paralela al uso de la lengua nacional. Esta relación unilateral en la EIB es semejante al estado de este mismo sistema en Ecuador, abordado por Carmen Martínez, donde la lengua indígena tiene poco lugar de enseñanza. En este sentido, a partir de los testimonios de estos profesores podemos afirmar que la carga horaria referente a la enseñanza de los saberes indígenas se presenta como una simple nimiedad que poco o nada aporta a un supuesto sistema que procura una formación bilingüe y aún menos intercultural, en el alumno indígena y criollo.

El modelo de EIB definido por el Estado venezolano acentúa el proceso diglósico frente al idioma nacional, el castellano, debido al gran espacio que este idioma tiene dentro de la escuela, institución caracterizada y destinada la (re)producción de elementos formales y de prestigio establecidos por el Estado, que lo legitiman y justifican. Este proceso de desdibujado identitario y lingüístico también ha sido advertido por el personal docente a lo largo de los años. Marlene Perera, directora del Colegio Intercultural Bilingüe Fe y Alegría, expresó su preocupación sobre este “proceso de pérdida”:

...ya no se habla, ya lo saludos son coloquiales han agarrado otra identidad a lo

chabacano o como ellos dicen a lo malandro todo es mi pana, *brother* y las groserías de siempre porque lo hemos escuchado "épale marico" lo hemos escuchado ya lo estamos viendo cómo normal. No veo esa preocupación por parte de la familia, aunque si hay personas adultas que hacemos esas observaciones a través de las reuniones. Conchale, que ya no hay ese respeto, se ha perdido ese valor a través de la familia. Porque nosotros en la escuela estamos tratando que ellos lleven los mejores valores para la casa y en la casa es otra realidad (PERERA, 2022).

Perera en su testimonio apunta como prueba de este proceso de pérdida de valores comunitarios el uso cada vez mayor por parte de los jóvenes dentro de la comunidad de términos y maneras propios de la cultura urbana nacional de Venezuela como son el uso de pana, marico, el actuar a lo “malandro” y las groserías. Por otra parte, sobre este reputado proceso de aculturación Gloria Silva sostiene que muchos de los indígenas Pemón ya se encuentran prácticamente asimilados dentro de la sociedad nacional venezolana.

A partir de las afirmaciones hechas por Perera en lo que concierne a los cambios culturales que se han sucedido dentro de la comunidad de Manak-krü en los últimos años, podemos identificar la existencia de una imagen determinada e ideal de estudiante indígena o aún de aquellos valores y características que deberían de ser observadas por los miembros de la comunidad. Curiosamente, este conjunto de críticas hacia las nuevas prácticas y maneras culturales pueden ser vistas como análogas a las levantadas por la población nacional al respecto de la aplicación del modelo educativo tradicional que enfatiza el velo por las “buenas maneras”, que en este caso bien puede trazarse a los tiempos de funcionamiento de la misión franciscana, señalada en otra ocasión por la profesora así como al carácter confesional de la institución educativa.

El reiterado uso de términos como “pérdida de valores comunitarios”, “aculturación” “asimilación” de los indígenas pemón por parte de los individuos entrevistados puede ser relativizado al tener en cuenta la naturaleza plástica que poseen las diferentes culturas humanas que en mayor o menor medida se encuentran en un estado permanente de transformación. Estos últimos obedecen a cambios de diversa índole dentro de su medio físico así como de la dinámica de las relaciones con la sociedad nacional que pueden presentarse bajo un carácter vertical asimétrico o bien a partir de una relación horizontal fruto del modelo intercultural.

Además del aspecto de carga programática insuficiente, otros de los factores que ha afectado el buen desenvolvimiento del sistema de educación intercultural bilingüe ha sido sin lugar a dudas la falta de inversión, falta de docentes y en general falta de medios materiales dentro y fuera del plantel escolar. La profesora Marlene Perera apunta como uno de los principales problemas la falta de profesores, especialmente dentro de la enseñanza media general. Todavía afirma Perera “los que están te digo como 3 o 4 docentes que tengo que son representantes pero no han estudiado lo que es la educación como tal, pero ahí están” (PERERA, 2022) En adición a esto, el número de profesores que se desempeñan dentro del plantel educativo con una formación superior ha disminuido debido a los bajos salarios de los docentes, siendo obligados a contratar docentes con Enseñanza Media

General (Bachillerato en Venezuela) lo que ha provocado una disminución en la calidad de la educación.

El Covid-19 ha sido un factor decisivo que aceleró el proceso de menoscabo de las instituciones no solo de EIB sino de manera general en toda Venezuela. Marlene Perera señala a este virus y el distanciamiento social como uno de los causantes de la notable reducción de matrículas escolares. La pandemia de Covid-19 y la difícil situación económica que es vivenciada dentro de la comunidad ha provocado el abandono y la deserción de gran parte de la población en edad de instrucción escolar de la institución educativa Fe y Alegría. La directora Marlene Perera apunta este hecho al expresar: “la situación de los estudiantes que desertaron por la situación económica, que se fueron para las minas otros se fueron para los conucos”. La docente alude al fenómeno de deserción y la dificultad que significó esto para el plantel educativo. Sin embargo, Marlene Perera en seguida señala los diversos proyectos que han sido aplicados en asociación a diferentes instituciones nacionales e internacionales para solventar el alto índice de deserción. así, sobre la alimentación escolar expresa “nos ayudaron mucha gente, a los docentes a los estudiantes, hubo comida durante todo el año escolar lo hizo Fe y Alegría nacional a través de R.E.T que nos bajaron unos recursos y nos compraron comida para todos y eso de alguna manera ayuda tanto a los docentes como los estudiantes todos los días había comida” (PERERA, 2022). La directora de igual forma destaca el proyecto escolar de construcción de canteros a partir de modelos de desarrollo agroforestal Taurepan con el que buscan complementar la alimentación de los estudiantes⁶.

Otra carencia que dificulta la educación dentro de la comunidad es el limitado acceso a servicios básicos como la falta de suministro de agua potable dentro de la comunidad. Así la directora Marlene Perera al referirse a este tema expresó que “la represa de Wara-merú está teniendo problemas, había un tiempo que se estaban robando los motores, los repuestos y muchas cosas. Entonces se iba, se iba la luz y se iba el agua, entonces prácticamente estaba intermitente, entonces la capitana creó este nuevo dique para la comunidad que es en la cancha de fútbol en la parte de atrás” (PERERA, 2022).

Aún sobre la problemática presentada por el suministro del agua, la profesora Marlene señala el hecho de que gran parte de las fuentes que suministran agua dentro de la comunidad no son aptas para el uso humano: “a través de un convenio que hay con la universidad de la Ucab ellos nos hicieron la prueba a los tres puntos de agua y las tres salieron infectadas por la cuestión de la lluvia, o sea que la lluvia, el agua está turbia, los excrementos todo, lo de los animales y los seres humanos.” Más adelante denuncia, esta misma profesora, la proliferación de enfermedades a causa

⁶ Voces y aprendizajes de la Amazonía, Boletín N. 11 y 12 Disponible en: https://ecologia.feyalegria.org/wp-content/uploads/2022/04/06-07-04-22-fya-boletin-11-y-12_c.pdf Acceso en: 21/11/2022

de la mala calidad del agua “hubo un tiempo que los niños se empezaron a enfermar, de diarrea, les daba vómito y ahorita recientemente hemos escuchado a través de los médicos que se activaron ese parásito el *helicobacter pylori* se activó y en Manakri una señora lo tuvo y falleció y en Manakri hay varios que tienen esa bacteria es lo que ya tenemos conocimiento pero eso es a raíz del agua” (PERERA, 2022).

El estado de precariedad en la que se encuentra esta institución escolar intercultural bilingüe puede verse replicado dentro de diferentes sistemas de EIB en diversos países de Latinoamérica. Mismamente podemos citar nuevamente por ejemplo el caso ecuatoriano levantado por Carmen Martínez (2018), en el que muchos profesores en instituciones interculturales se encuentran en condiciones de extrema vulnerabilidad económica, razón por la cual muchos de estos docentes en Venezuela abandonan las escuelas por actividades de mayor rentabilidad económica como la minería (garimpo) o el trabajo en Brasil. Baniwa (2019) por su parte, a pesar de destacar los aspectos positivos al respecto de las políticas en materia de educación escolar indígena, denuncia la precariedad en la que se encontraban las escuelas indígenas en Brasil durante el gobierno del Partido dos Trabalhadores, en la gestión de Lula y Dilma, muchas de ellas no teniendo acceso a alimentación, agua potable o una sede propia. Ya Emilio Mosonyi en 2005 alertaba sobre el peligro de fracaso del proyecto de EIB por causas extrínsecas a la actividad pedagógica, como la falta de docentes o de medios materiales que parecen replicarse en el caso de la EIB en el colegio “Fe y Alegría” Manak-krü y de manera general en la localidad de Santa Elena de Uairen.

Esta serie de factores han desembocado en la mengua del velo por la implementación y enseñanza de los saberes indígenas, que han de ser observados dentro de una enseñanza de carácter intercultural. Estos conocimientos, que son un factor determinante, y del que debe su existencia la EIB quedan relegados como simple apéndice frente a problemas mucho más inmediatos (MARTINEZ, 2018). En este sentido Marlene Perera admite que

Las clases de pemón reconociendo también que la hemos tenido como debilidad. no en su totalidad los docentes han aplicado actividades pedagógicas de pemón así en su totalidad no. Por ejemplo, fe y alegría sí tenemos una coordinación de escuelas indígenas es la profesora Martis que no hace ese acompañamiento de trabajar toda esa parte cultural indígena. Pero bueno nosotros también hemos tenido nuestra debilidad y no hemos respondido bien porque lo que ellos nos piden es que de alguna manera los estudiantes saluden, hablen en pemón que los docentes hagan cartelera en pemón y en castellano que los saludos o todas las informaciones pueden darse en bilingüe. Y solo cuando nos presionan así es que estamos respondiendo por la infinidad de cosas que hemos tenido también. Hemos tenido bastantes cosas y bueno ha sido nuestra debilidad tenemos que regresar un poco a los valores culturales indígenas (PERERA, 2022).

Es interesante señalar además del *mea culpa* por parte de la docente, el hecho de que muchos de los objetivos apuntados como metas dentro del programa de educación intercultural se pueden identificar como prácticas propias de la educación nacional, como lo son la utilización de saludos dentro del aula, carteleras en pemón y castellano y materiales de apoyo afines.

Las dificultades económicas y materiales existentes dentro de la comunidad han dado lugar a diversas estrategias empleadas por los Pemón. De esta manera diversos indígenas han optado por dedicarse a sus conucos (parcela de tierra dedicada al cultivo para el sustento doméstico) o bien a la coordinación comunitaria para suplir por ejemplo la falta de abastecimiento de agua. Bajo esta perspectiva el pueblo Pemón se ha mantenido como una organización política activa, frente a la actuación del Estado venezolano. En este punto sólo podemos presumir y especular el importante papel que ha jugado el proceso de Educación Indígena (factor que amerita un nuevo proceso de investigación en un futuro) dentro del contexto comunitario en permitir el mantenimiento de una identidad cultural diferenciada de la sociedad nacional.

Consideraciones Finales

La etnia Pemón es uno de los principales pueblos indígenas en Venezuela, ubicados en el extremo sureste del país guardan estrecha relación con los demás pueblos indígenas del territorio circun-roraima. Los Pemón, desde finales del siglo XIX mantenían contacto con no indígenas de la Guayana y del territorio del río Branco, sin embargo, a partir de 1930 los misioneros franciscanos se establecieron en la región para defender la soberanía venezolana y “civilizar a los indígenas”. Con este propósito fueron levantadas iglesias e internados que agrupaban niños indígenas de todos los lugares que eran enseñados en la religión cristiana y en el castellano de manera que se asimilasen dentro de la sociedad nacional. Este sistema de educación desconocía la cultura y los saberes Pemón y, por el contrario, buscaba provocar una ruptura dentro del sistema de educación indígena que procura convertir a los niños por medio de la cultura en parte integral de la comunidad.

A partir de la década de los setenta el derecho a la educación indígena comienza a ser discutido políticamente en Venezuela. La Interculturalidad y la Multiculturalidad se presentan como perspectivas a considerar dentro de la aplicación de la Educación Escolar indígena. La Interculturalidad supone la construcción de experiencias educativas a partir de una relación dialógica, simétrica y horizontal entre los saberes y epistemologías indígenas y el conocimiento occidental. Sin embargo, la interculturalidad presenta nuevos desafíos y cuestionamientos que surgen a partir de su instrumentalización por parte del Estado Nacional como un elemento legitimador de su poder; la interculturalidad en estas circunstancias se transforma en un significativo vacío y en una trama para los pueblos y las organizaciones Indígenas.

La nueva constitución venezolana de 1999 pasó a reconocer los derechos indígenas a su educación cultural diferenciada y al establecimiento de sistemas de educación intercultural bilingüe dentro de las regiones con población indígena. Este último derecho a la EIB sería desarrollado

posteriormente dentro de la LOPCI de 2005 y la LOE de 2009. En última instancia, la potestad de esquematización y definición de la carga programática de EIB que abarca la enseñanza de la lengua y de los conocimientos ancestrales está en manos del Ministerio de Educación.

El sistema de EIB establecido en Venezuela se caracteriza por no contemplar los conocimientos y lenguas indígenas dentro del proceso educativo. Estos conocimientos se encuentran excluidos dentro de la carga horaria escolar a una hora de enseñanza semanal lo cual es insuficiente para cumplimiento de los objetivos de preservación cultural y lingüística que dieron origen y razón de ser al modelo de EIB, siendo definido por diversos autores la necesidad de por lo menos la mitad tiempo de enseñanza sea destinada a los saberes y lenguas indígenas, organizado de manera paralela. El régimen de “Educación Intercultural Bilingüe” en los términos en los que se presenta no puede considerarse realmente intercultural y ni siquiera bilingüe.

En la localidad de Santa Elena de Uairén el Régimen de EIB solo es aplicado dentro de la institución educativa “Fe y Alegría” Manak-Krü, lo cual contraviene las disposiciones legales al respecto de la EIB. Esta escuela por otro lado, ha pasado por numerosas dificultades de carácter material como la falta de inversión, la falta de profesores preparados y la falta de servicios básicos. Todos estos factores han disminuido grandemente la calidad de una educación que ha visto dificultada su acceso por gran parte de la comunidad indígena en la que se encuentra debido al estado de vulnerabilidad económica generalizada.

Bajo este panorama, la enseñanza de la lengua y la cultura Pemón ha pasado a un segundo plano, de cara a la urgencia y necesidad de resolución de otras problemáticas de mayor significancia. Diversos docentes han apuntado con pesimismo una agudización del proceso diglósico y de aculturación dentro de las diferentes comunidades Pemón. Así, el modelo de EIB vigente ha tenido poca o nula importancia en los esfuerzos de reversión de este proceso de dilución cultural.

No obstante, y a pesar de las diversas críticas y salvedades hechas al respecto del modelo de EIB a nivel nacional y dentro del colegio “Fe y Alegría” Manak-krü, es importante señalar el papel que ha tenido esta institución educativa dentro de la comunidad indígena. A partir de ella han sido organizados diversos proyectos como el de alimentación escolar o diversos talleres sobre el tratamiento de aguas para la prevención de enfermedades y para su consumo. Aun cuando los valores indígenas observados dentro de la actividad escolar son insuficientes, este sistema se presenta como un lugar de defensa de los derechos de la comunidad, adquiriendo valor estratégico para el goce de los pueblos indígena de su ciudadanía.

La visita e investigación de los sistemas de EIB dentro de diversas comunidades cobra mayor importancia en la medida en que nos permite observar la realidad de unos modelos que en teoría, se presentan como solución idónea para reconocer y valorizar a los pueblos indígenas. Nos

otorga mayores herramientas para efectuar un análisis crítico de la interculturalidad. Permite también identificar y denunciar a un sistema que atrapa y somete la voluntad de los pueblos indígenas al buen extender del Estado Nacional.

De cara a las limitaciones materiales enfrentadas a lo largo del proceso de investigación que dio a luz este artículo, a la necesaria brevedad del texto, así como la infinidad de factores y particularidades que envuelven las dinámicas sociales dentro de las comunidades indígenas, resta levantar una serie de cuestiones que ameritan ser objeto futuro de estudio e investigación.

En primer lugar, podríamos señalar la necesidad de la realización de una investigación de mayor magnitud en el número de entrevistas concedidas, esto permitiría realizar un diagnóstico nítido e integral del sistema de EIB Pemón. De igual forma, un completo proceso de análisis amerita la realización de investigaciones de carácter sociológico y antropológico referentes al estado de la Educación Indígena en las comunidades Pemón, entendida como el proceso de socialización del individuo dentro de la comunidad por medio de la cultura, afectando drásticamente la medida en la que el permanente proceso diglósico y de transformación cultural acontece. Por último, es necesario apuntar la necesidad de un mayor estudio de los factores políticos y económicos que desembocaron en el estado actual del sistema educativo venezolano y del régimen de educación intercultural bilingüe en particular: la relación entre las políticas sociales, inversión educativa y el presupuesto nacional así como el lugar de las políticas indígenas dentro de los planes del gobierno, la relación del Estado venezolano con las organizaciones políticas indígenas y las dinámicas de poder en las que organizaciones y movimientos políticos y sociales están insertas.

La investigación de esta serie de cuestiones puede dar lugar a una visión más clara de las dificultades a las que se enfrentan los pueblos indígenas, al mismo tiempo que nos permitiría formular nuevas alternativas que logren abrir el camino a una sociedad verdaderamente intercultural que se torna cada vez más necesaria.

Referencias Bibliográficas y Fuentes

ANDRELLO, Geraldo. Taurepang. **Povos Indígenas no Brasil - Instituto Socioambiental**. 2021 Disponible en: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Taurepang> Acceso en: 21/11/2022.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Ed. Mórula: Laced, Rio de Janeiro, 2019.

DA SILVA, Samuel Antonio. Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela, ¿Interculturalidad Funcional o Crítica?. **Educere**, Venezuela, vol. 22, núm. 71, p. 25-36, 2018. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002 Acceso en: 21/11/2022.

DE LA TORRE, Jesús; GUTIÉRREZ, Mariano Salazar. **80 Años Sembrando Evangelio, La**

Iglesia por las tierras de la Gran Sabana, Guayana y Delta Amacuro. Tomo I y II. Ed. Vicariato del Caroní: CVG - EDELCA, Caracas, 2006

LANDA, Mariano. Universidades Interculturais no México comentários a partir de um olhar antropológico. *In:* CARVALHO, Luis; LIMA, Antonio; RIBEIRO, Gustavo (Org.) **Interculturalidade(s) Entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina.** Associação Brasileira de Antropologia : Laced : Contracapa Editora, Primera edición, Rio de Janeiro, 2018. p. 163-179

MARTINEZ, Carmen. A relação entre saberes “Modernos” e “Indígenas” em Instituições de Educação Intercultural no Equador. *In:* CARVALHO, Luis; LIMA, Antonio; RIBEIRO, Gustavo (Org.) **Interculturalidade(s) Entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina.** Associação Brasileira de Antropologia : Laced : Contracapa Editora, Primera edición, Rio de Janeiro, 2018. p. 201-226.

MEDINA, Verónica. El sistema educativo venezolano en bancarrota: desafíos del financiamiento educativo en Venezuela y propuestas para su solución. **Equilibrium - Centro para el Desarrollo Económico (CenDE).** Octubre, 2020. Disponible en: <https://equilibriumcende.com/financiamiento-educativo/> Acceso en: 21/11/2022.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** Edições Loyola, São Paulo, 1979.

MOSONYI, Esteban Emilio. Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. **Boletín de Lingüística.** Caracas, núm. 21, pág. 116-125, enero-junio, 2004. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34702106> Acceso en: 21/11/2022.

MOSONYI, Esteban; GONZALEZ ÑAÑEZ, Omar. Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas-Venezuela). *In:* AVALES DE MATOS, Rosalía; RAVINES, Rogger (Ed.). **Lingüística e Indigenismo Moderno de América. Actas y Memorias del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas.** Vol. 5. Instituto de Estudios Peruanos. Lima, 1975. p. 307-314. Disponible en: <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/528> Acceso en: 21/11/2022

SANTA ELENA DE UAIRÉN, Dirección de Oteyza Carlos, Venezuela, 1980 1 video (32 min.) Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=uhn_Wgp9FzQ&ab_channel=LatinoDJ Acceso: 21/11/2022.

PERDOMO, Lorena. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Asuntos Indígenas. 2001. Guía pedagógica pemón para la educación intercultural bilingüe. Caracas: MECD-CVG-EDELCA. 73 pp. **Boletín de Lingüística.** Caracas, XXV(39-40), pág. 249-254 Enero-diciembre, 2013 Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=34732600014 Acceso en: 21/11/2022.

RIBEIRO, Gustavo. Diversidade Cultural como Discurso Global *In:* CARVALHO, Luis; LIMA, Antonio; RIBEIRO, Gustavo (Org.) **Interculturalidade(s) Entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina.** Associação Brasileira de Antropologia : Laced : Contracapa Editora, Primera edición, Rio de Janeiro, 2018. p. 43-84.

UNESCO. **Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.** UNESCO, 2005.

UNICEF; Ministerio del Poder Popular para la Educación. **Orientaciones metodológicas para los**

proyectos educativos por pueblos indígenas (P.E.P.I). Caracas, Ed. Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2014.

UZCÁTEGUI, Ramón Alexander. **Cronología de la Educación en Venezuela Siglo XVI-2021. Para el magisterio venezolano. Edición 2022.** Caracas, Ed. Ediciones de la Memoria Educativa Venezolana, 2022.

VENEZUELA. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.** Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453 del 24 de marzo de 2000.

VENEZUELA. **Ley Orgánica de Educación.** Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009.

VENEZUELA. **Ley Orgánica de los Pueblos y Comunidades Indígenas.** Gaceta Oficial N° 38.344 del 27 de diciembre de 2005.

VENEZUELA. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Asuntos Indígenas. **Guía pedagógica pemón para la educación intercultural bilingüe.** Ed. MECD-CVG-EDELCA Caracas, 2001.

Fuentes

GARCÍA, Joel. **Entrevista concedida a Manuel Marcano,** Santa Elena de Uairén, agosto, 2022

PERERA, Marlene. **Entrevista concedida a Manuel Marcano,** Santa Elena de Uairén, agosto, 2022

RIERA, Gabriela. **Entrevista concedida a Manuel Marcano,** Santa Elena de Uairén, agosto, 2022

SILVA, Gloria. **Entrevista concedida a Manuel Marcano,** Santa Elena de Uairén, agosto, 2022