



LA EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL INDÍGENA EN VENEZUELA Y LA ESTRATEGIA DE LOS NICHOS ETNOLINGÜÍSTICOS¹

GONZÁLEZ NÁÑEZ, OMAR

Grupo de Trabajo sobre Pueblos Indígenas, Universidad de Los Andes

Asociación civil IWINE

Correo electrónico: wamudana@gmail.com



Aun cuando la **educación intercultural bilingüe** se implantó en Venezuela el 20 de septiembre mediante Decreto Presidencial N° 283 de 1979, la cual

- 1 Ponencia presentada en el I Seminario Internacional: Avances, Desafíos y Perspectivas de la Política Educativa Indígena en Venezuela: *“Hacia el fortalecimiento de la Educación Propia y Educación Intercultural Bilingüe”*, durante el Parlamento Indígena de América (Grupo Parlamentario Venezolano), Asamblea Nacional, del 9 y 10 de marzo de 2012 en Caracas, Venezuela. Autorizado para publicar por el autor el 10/10/2019, antes de su deceso el 30/07/2020. Se usa el sistema de referencia de la publicación original y se colocan en notas al pie de página las aclaratorias.

se entendía como un mecanismo de educación dirigido específicamente a los pueblos indígenas “adaptado en su diseño a las características socioculturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional” (artículo I), siempre este régimen educativo se aplicó a la población indígena del nivel de básica pero jamás se pensó o articuló con la educación inicial; y los llamados preescolares recibían una educación completamente basada en un currículo criollo/occidental. Preocupados por ese importante y excluido grupo etario, el de los niños en edad de *educación inicial*, fue que surgió la idea de los **Nichos Lingüísticos**.

En 1993 cuando ejercía las funciones de director de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, fue aprobada una propuesta nuestra sobre la modalidad educativa de los **Nichos Lingüísticos**. Se trata de la Resolución Ministerial N° 954 de agosto de 1993 referida a la “*Implantación de los Nichos Lingüísticos en el sector sociocultural indígena*”².

La figura del **Nicho Lingüístico** perseguía –de alguna manera– sustituir el preescolar convencional de corte criollo que venía y aún viene funcionado en las comunidades indígenas del país, cuyo modelo lo que genera es enterrar la cultura originaria y castellanizar con modelos exclusivamente criollos u occidentales las sociedades indígenas, reproduciendo en estas sociedades modelos foráneos de educación, especialmente urbanos, pasando por alto o



2 Para una breve historia del comienzo de los Nichos Lingüísticos en el estado Amazonas, cfr. nuestro trabajo “Los Nichos Lingüísticos Arawakos del Guainía-Río Negro (Municipio Maroa) del Estado Amazonas. Reflexiones teóricas y prácticas sobre su relanzamiento”, en el CD *Lecturas antropológicas de Venezuela. II Congreso Nacional de Antropología*, del 01-05/11/2004. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Editores: Lino Meneses Pacheco, Gladys Gordones Rojas y Jacqueline Clarac de Briceño.

desconociendo todas las milenarias valoraciones etnoculturales y lingüísticas que hacen a estos pueblos culturalmente diversos. Es decir, modelos educativos etnocidas. La propuesta sugiere como estrategia el rescate de los valores y métodos de la **educación indígena propia** utilizados ancestralmente por la tradición oral de estos pueblos para educar y formar a sus jóvenes mediante el papel que desempeñaron y aún desempeñan los ancianos y ancianas (o antigueros) y las madres, en la formación y socialización de los niños de estas etnias. En resumen, se trata de redimensionar el proceso de **pedagogía aborígen**. El trabajo dentro del **nicho etnolingüístico** (es decir, al interior cultural y lingüístico de la etnia) debe ser monitoreado por un maestro hablante del idioma y preferiblemente miembro de la etnia y comunidad respectiva. Finalmente, todo el proceso debe asimismo contar con la supervisión de un etnolingüista o bien de un licenciado indígena entrenado en **educación intercultural bilingüe**. En 1999 desarrollamos el concepto de **pedagogía aborígen** y lo publicamos en la revista *Educación* del Ministerio de Educación (cf. Omar González Náñez, 1992) allí introdujimos una primera consideración sobre este proceso:

...es una técnica de educar, una reflexión sobre ese proceso y una ciencia de la educación pero vista siempre desde el punto de vista no occidental, es decir desde la visión que tienen las propias sociedades indígenas (*Revista de Acción Ecuménica*, N° 55: 32-39. Caracas, abril-junio 2000, pp. 32-33).

En un artículo del educador profesor Julio Carrillo (ULA, 2009) sobre la educación *no formal*, él afirma sobre la pedagogía aborígen:

En esta categoría se destaca a la sociedad indígena como espacio en el cual se desarrollan procesos endoculturales y socializadores, correspondientes a los



mecanismos tradicionales de incorporación de la niñez indígena a su respectiva matriz sociocultural, política y productiva. La finalidad de este tipo de concepción educativa, a la cual pudiésemos denominar no formal, es la de preparar a los individuos para el trabajo, durante el mismo, como proceso carente de «sede», de infraestructuras, de un complejo estructural u orgánico denominado escuela, que envuelva finalidades, objetivos, contenidos programáticos, con sus correspondientes estrategias, métodos y técnicas de enseñanza, así como su componente evaluativo micro y macro educativo. Uno de los instrumentos empleados en el tipo de educación indígena es la oralidad, o la tradición oral, la cual ha cumplido un rol muy importante en dichas sociedades pues ha sido determinante en el mantenimiento de la especificidad étnica, evitando así el desarraigo y la deculturación.



La estrategia de los ***Nichos Lingüísticos*** tuvo un antecedente en el antiguo Territorio Amazonas, hoy estado Amazonas, y se trata de una experiencia que desarrollamos por primera vez en el país durante **1975** los profesores de la UCV³ Esteban Emilio Mosonyi, Rafael López Sanz y Omar González Nández en el Departamento Río Negro, estado Amazonas. La experiencia la llamamos “***Ensayo de Educación Intercultural en la zona Arahua del Río Negro (Amazonas, Venezuela)***” y la comenzamos en realidad en 1973 en la zona ancestral de la etnia baré de Río Negro.

METODOLOGÍA PARA APLICAR LA ESTRATEGIA DE LOS NICHOS

La metodología del Nicho Lingüístico se basa en un contacto cada vez más estrecho y profundo entre las generaciones mayores y los niños de la mis-

3 Universidad Central de Venezuela (UCV).

ma comunidad, quienes durante los últimos años hayan tenido poco acceso a la cultura nativa y no sean hablantes fluidos del idioma propio. De modo preferencial, **EL NICHOLINGÜÍSTICO** se instala en una especie de casa de familia donde asume la responsabilidad fundamental una señora de edad avanzada, que domine a la perfección la lengua nativa y conozca bien la cultura correspondiente. No tiene importancia el hecho de que sea o no alfabetizada, haya recibido o no algún tipo de educación formal. Tan solo debe ser una persona criada según las normas de la antigua familia indígena y poseedora de todos sus recursos lingüísticos y culturales por vía vivencial.

Eventualmente esta señora puede compartir responsabilidades con otras personas de edad avanzada o intermedia, de ambos sexos, pero siempre es conveniente que la conducción del Nicho recaiga al menos durante cierto tiempo en una anciana plenamente identificada con estos planteamientos. El compromiso adquirido por estas personas mayores consiste en reunir diariamente en la casa seleccionada, en horas de la mañana, un grupo no muy numeroso de niños pertenecientes a familias emparentadas o amigas de la misma comunidad.

Una vez escogido el grupo, la persona responsable actuará casi exactamente como una abuela que enseña a sus nietos la lengua materna y los primeros elementos socio-culturales que ella misma había conocido en su infancia.

De esta forma, los niños en una edad comprendida entre los dos y seis años aprenderían el idioma nativo en la misma forma como cualquier niño normal adquiere su lenguaje coloquial en la familia.

Insistimos en que el objetivo fundamental del Nicho es el aprendizaje, por parte de los niños, del uso normal y corriente de la lengua indígena para entenderla bien y poder conversar en ella con toda la soltura, fluidez y espon-



taneidad. La encargada del Nicho es como una abuela, no su maestra. Transmite sin enseñar formalmente, habla de todo tipo de temas con los niños, pero no escribe la lengua ni tiene por qué enseñar palabras o conceptos específicos. Todos se hace en familia, ya que está comprobado que todo niño normal aprende a hablar infaliblemente en el ámbito familiar, en primer lugar con la madre, pero también con la abuela y otros parientes.

Por consiguiente, el **Nicho Lingüístico no es un preescolar convencional ni nada parecido**. Tampoco las ancianas han de ser personas especialmente capacitadas, sino que tienen que aplicar su propia competencia como progenitoras y miembros de su cultura. Para el mejor funcionamiento del Nicho hacen falta facilitadores, personas jóvenes con algún conocimiento técnico que supervisen el funcionamiento de estos hogares reforzados, motivar a los padres de los niños y a los miembros de la comunidad en general, aclarar todas las dudas y convencerse por su propia experiencia de la idoneidad de la responsable o responsables del Nicho Lingüístico. Lamentablemente no todos los ancianos tienen la misma paciencia, ni la misma comunicación con los niños.

Si bien la meta del Nicho es la libertad y la espontaneidad, es conveniente que la responsable y quienes la ayuden, cuenten historias antiguas, fomenten juegos indígenas, transmitan las tradiciones, expliquen los modos tradicionales de comportamiento e induzcan conversaciones entre los niños únicamente en lengua nativa, sin por ello ejercer una presión indebida. Después de corto tiempo la supervisión del Nicho tenderá a ser mucho más sencilla y hasta menos necesaria.

Un Nicho Lingüístico bien organizado es infalible como lo es la familia. Si por alguna razón no funciona, es porque sus integrantes no han comprendido sus responsabilidades. Si bien el Nicho no resuelve por sí todos los problemas



de la transmisión de lenguas y culturas amenazadas, aporta una base sólida sin la cual tendría poca validez la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la escritura de la lengua o cualquier otra metodología más compleja.

Otra precisión que debemos hacer y que usualmente notamos confusión entre los maestros y políticos criollos, a veces también funcionarios y docentes indígenas convertidos en gerentes de la EIB, es pensar que el Nicho tiene necesariamente que estar ubicado en el local de la escuela formal (concepción espacial e ideológica de la escuela criolla). El Nicho refiere a todos los espacios comunitarios donde se produce la endoculturación, es decir, la transmisión de los valores culturales ancestrales propios; así, el acto educativo puede ocurrir en la casa de los abuelos, en la plaza del caserío, en el conuco (o chacra), en el taller artesanal, en una partida de cacería o de pesca, en un ritual de iniciación, en una fiesta de convite (un *dabokurí* como llaman los indígenas yeval y arawakos del suroeste del estado Amazonas), etc. No obstante, pensando también en la escuela tradicional, fue que al mismo tiempo que elaboramos la propuesta de los Nichos Lingüísticos, diseñamos la propuesta de fundar los llamados *Centros Pilotos de Capacitación en el REIB* (el 06/08/1993), se aprobó la Resolución N° 952, contentiva de una figura asociada a los Nichos, denominada ***Centro Piloto de Capacitación a Docentes Indígenas en el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (CPC-REIB)***, los cuales fueron pensados como una “escuela de aplicación” para continuar el proceso de ***educación inicial*** que venía desde los hogares indígenas. Por definición de los especialistas no indígenas que elaboramos las premisas teóricas de lo que es un ***“CENTRO PILOTO”***, lo concebimos como la figura más cercana a lo que es una ***escuela indígena tradicional*** entendiendo que una institución llamada “escuela”, tal como la concebimos en Occidente, no existe en la mayoría de esas culturas; el



Centro Piloto tiene por objeto llevar a la práctica o interpretar el proceso tradicional de las etnias para educar a sus miembros en sus valores y patrones culturales tradicionales dentro de lo que llamamos **pedagogía aborígen**, es decir, la educación no formal o no occidental, la que corresponde legítimamente a las prácticas indígenas de endoculturación y crianza de sus individuos y que permite la continuidad por vía de la tradición oral, todo el proceso de construcción de la identidad etnocultural de la etnia. Un **CENTRO PILOTO** es una estrategia educativa (de origen no indígena) para validar y "... fundamentar los procesos de organización de la **Educación Intercultural Bilingüe** en base a las concepciones, fundamentos, tradiciones y aquellas formas que constituyen el patrimonio cultural de los pueblos indígenas" (González y Mendoza, 1993).

Desde aquella época (1993) en que se aprobaron en el Ministerio de Educación por Resolución No. 952, la creación de dos centros pilotos del REIB, uno en Maroa, estado Amazonas, en el grupo escolar "Mario Briceño Iragorri", y otro en La Guajira, cerca de Guarero, y luego, entre abril y mayo del 2004, re-intentamos con la comunidad y la alcaldía de Maroa, sin éxito alguno, abrir nichos etnolingüísticos en ese municipio, pero realmente nunca llegaron a concretarse ninguno de esos programas hasta que recientemente, en abril de 2009, la Asociación Civil IWINE, con el financiamiento de Fundayacucho, instalamos tres Nichos Etnolingüísticos para los colectivos Baré, Baniva y Warekena, en barrios indígenas de la ciudad de Puerto Ayacucho, capital del estado Amazonas.

Aunque parezca contradictorio con la avanzada nueva legislación bolivariana, no solo la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley de Idiomas Indígenas, 2008, art. 37), sino la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005) que establece (Arts. 74, 75, 76) como mandato



la implantación de la **educación propia indígena**, en la actualidad existe una tendencia completamente occidentalista y etnocida entre los directivos del MPPE⁴ pues lo que pretenden imponer particularmente las autoridades educativas del nivel central desde la Dirección de Educación Intercultural del MPPE es un enfoque unilateral y no diferencial que atiende más a un modelo educativo no indígena y mucho menos intercultural sin pertinencia en estos pueblos.

Lo que planteamos lo decimos con propiedad pues, como asesores ad honorem del Ministerio, hemos presenciado cómo la actual dirección ha frenado los *Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas* y, ahora que la Dirección de Educación Intercultural finalmente asomó la intención de implantar los Nichos Etnolingüísticos, lo hace con una mirada equivocada pues aún se asume que hay que

«Establecer la metodología de los Nichos Lingüísticos en el nivel de educación Inicial». Asimismo, hacer la «Evaluación, seguimiento y **control** (subrayado nuestro) de los Nichos Etnolingüísticos pilotos» (Documento *Líneas de Acción*. Dirección de Educación Intercultural del MPPE. Febrero, 2012).



Pareciera no entenderse que la metodología de la educación inicial propia ya está diseñada y contenida en la tradición oral de cada pueblo, pues ellos tienen su *pedagogía aborígen propia*. De igual manera, no se trata de controlar la educación originaria de estas sociedades pues por perder su control y autonomía es que ellos han sido colonizados y, en muchos casos, extinguidos. Esto lo explicó hasta la saciedad el antropólogo mexicano Bonfil Batalla (1989) cuando nos habló de la *Teoría del Control Cultural*. El Estado lo que tiene que hacer es fomentar esas tradiciones pedagógicas y darles su reconocimiento

4 Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE).

legal así como asignar los presupuestos requeridos para atender a los docentes (sabios, etc.) y a los niños indígenas que estudian y se socializan en los nichos.

LA EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Prácticamente en el resto de los países de América Latina no existe una figura muy precisa para atender la EIB a nivel de la *educación inicial*, y cuando existe, siempre está en dependencia y bajo control de la escuela tradicional que funciona dentro de la comunidad y de las políticas estatales. No obstante, en Perú se plantea una metodología de trabajo *no escolarizado* y se trata que la experiencia la maneje la familia indígena y la propia comunidad y no el Estado. Por supuesto, esta fue una propuesta que surgió de los propios pueblos indígenas a través de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP). En un documento de AIDESEP se lee:



En la década de 1980 los pueblos indígenas de la Amazonía empezaron a considerar un sistema educativo basado en su cultura ancestral como un instrumento para su desarrollo autónomo. A través de la organización nacional *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP)* decidieron formar a sus propios docentes con el fin de garantizar una educación de calidad con identidad cultural, lingüística y ecológico-geográfica que, con el apoyo de otras culturas y de la ciencia y la tecnología, permitiera la gestión sostenible de sus territorios, bosques y recursos naturales así como el desarrollo de sus lenguas y culturas ancestrales en el marco de sus derechos individuales y colectivos. Se trataría de una educación que acabaría definitivamente con las políticas de discriminación y exclusión y haría posible la participación en condiciones de igualdad de los pueblos indígenas en la vida peruana y en la planificación del futuro del país.

Es así como el 25 de mayo de 1988 se funda oficialmente el *Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)*.

En cuanto a la **Educación Inicial**, ellos puntualizan lo siguiente:

1. Se asumen y afirman los procesos de formación del niño y la niña desde la perspectiva de cada pueblo. Esto requiere respetar los espacios y tiempos de socialización otorgándole a la familia un papel fundamental en este proceso.
2. Se incide en las conductas prescriptivas y prohibitivas de los padres que favorecen el desarrollo del niño y la niña durante los periodos pre-peri y post natal.
3. Se identifica y promueve el uso de diferentes métodos indígenas para estimular a los niños y niñas y favorecer su desarrollo integral.
4. Se promueve el uso de la lengua o las lenguas maternas para fortalecerlas o revitalizar su manejo en los ámbitos familiares.
5. Se promueve una actitud intencional y sistemática con relación al desarrollo de habilidades cognitivas según las normas locales y se crea un nuevo repertorio de actividades complementarias con los aportes de la psicopedagogía.
6. Se privilegia la participación de las madres de familia como animadoras, revalorando el rol que juegan en la formación de niños y niñas.
7. Se pone énfasis en las actividades cotidianas, extractivo-productivas y sociales que se desarrollan en cada pueblo.



PROTAGONISTAS DEL TRABAJO

La animadora madre de familia elegida por la comunidad. Se opta por una mujer con hijos porque esta condición le da autoridad para opinar u orientar el proceso de formación de niños y niñas. Es interlocutora frente a las madres y hermanas de los pequeños.

La familia responsable fundamental del proceso de socialización de niños y niñas, su papel reconoce, valora y estimula el conocimiento sobre aspectos de crianza, con lo que se refuerzan las concepciones y métodos indígenas.

La comunidad se involucra en el proceso de implementación de la propuesta, aportando el conocimiento y las concepciones que manejan respecto a la educación y crianza de los niños y niñas de cero a cinco años.

La facilitadora asume un trabajo de capacitación e intercambio permanente y participativo dentro del enfoque intercultural de formación flexible con las animadoras y las familias. Recoge, interpreta y sistematiza información que permite precisar las condiciones en que se desarrolla el trabajo.



En Bogotá, Colombia, en octubre de 2011, en el marco del *II Seminario Nacional de Enseñanza de Lenguas Nativas y Evaluación*, se presentaron en unas mesas de trabajo de los cabildos indígenas de Bogotá de los pueblos y lenguas kichwa, inga y witoto, la experiencia de los **jardines infantiles** que vendrían siendo nuestros Nichos etnolingüísticos y que no tienen nada que ver con los “Kindergarten” (Jardines de Infancia) y que en Venezuela se llaman igual pero funcionan como preescolares criollos; también en Venezuela existe la figura de los “Hogares de Cuidado Diario”.

En Colombia, al igual que en Venezuela, la educación propia que ellos llaman **etnoeducación**, también luce amenazada pues en el mismo Congreso de Bogotá en octubre pasado, ellos afirmaron que:

...La situación general es todavía preocupante en cuanto a la pérdida cultural y lingüística, según lo establecido en el Auto 004, de la Corte Constitucional. Los procesos de imposición cultural y lingüística perviven en la escuela, en la sociedad y en buena parte de los gobiernos locales y las amenazas sobre el territorio y el conflicto avanzan a mayor velocidad que los programas de de-

sarrollo cultural, llevando a muchos pueblos indígenas al riesgo de extinción física y cultural.

Una breve cita del Documento de una de las Mesas de Trabajo, nos explica cómo funcionan estos *Jardines infantiles indígenas* en barrios de Bogotá.

Jardín Infantil Indígena WAWAKUNAPAK YACHAHUNA WASI

Este espacio ha sido creado por el equipo pedagógico del Jardín Infantil Indígena WAWAKUNAPAK YACHAHUNA WASI, con el fin de socializar y difundir el trabajo que se está realizando en el ámbito educativo y cultural con los niños y las niñas de la comunidad Indígena Kichwa. En el Jardín Infantil el desarrollo de la comunicación en la propia lengua implica, además de la práctica oral y escrita, el reconocimiento de los elementos y mecanismos que permiten desarrollar la lengua, tanto en relación con el vocabulario como con los conceptos, así como el reconocimiento y manejo consciente del lenguaje corporal, gestual y situacional y de la producción y creación literaria⁵.



Jardín Infantil Witoto Makade Tinikana “Caminar Caminando”

Es una propuesta pedagógica orientada a educar desde una perspectiva intercultural donde los niños aprenden a conocer al Otro desde la enseñanza y saber de la palabra ancestral que tienen los abuelos para conocer y comprender acerca de las comunidades indígenas del Amazonas y de otras etnias dentro del contexto urbano. Los profesores son los que relacionan los conocimientos

⁵ Texto modificado y tomado de: <http://wawakunapakyachahunawasi.blogspot.com/2010/08/lengua-kichwa-identidadorden-y-armonia.html>, julio 29 de 2011.

ancestrales y occidentales como contenidos educativos para el desarrollo de los aprendizajes de los niños que parte de sus necesidades, intereses y de la realidad cotidiana de sus vidas para la construcción de la identidad cultural⁶.

Jardín infantil inga Wawitakunapa Wasi

En la actualidad uno de los mayores retos de la comunidad inga de Bogotá se encuentra en el fortalecimiento de su propio espacio educativo, al que asisten niños entre los cero y los seis años. Muchos de ellos han nacido en la ciudad, por lo que el jardín «wawita kunapa wasi» pretende que los niños se reconozcan y se sientan pertenecientes a la cultura inga, además, de que crezcan con referentes cercanos como la tradición oral y los usos y costumbre propios, de tal forma, que puedan acceder a la cosmovisión de la cultura inga⁷.



SITUACIÓN ACTUAL DE LOS NICHOS DE AMAZONAS, VENEZUELA

Los primeros Nichos etnolingüísticos que instalamos en el estado Amazonas, a partir de 2009, fueron los nichos Baniva, Baré y Warekena, (pueblos de idiomas Maipure Arawakos) con el financiamiento de FUNDAYACUCHO y, sobre todo, con el apoyo y a solicitud de esos pueblos indígenas, todos ellos asentados en barrios urbanos de la ciudad de Puerto Ayacucho, pues tanto los Baniva (Barrio Aramare), los Baré (Loma Verde) como los Warekena (Barrio Valle Verde, calle Guainía del sector Triángulo de Guaicaipuro de Puerto Ayacucho), quienes han desarrollado sus actividades de educación inicial en sus

6 Texto modificado y tomado de: <http://cabildouitotobogota.wordpress.com/jardín-infantil-tototo>, julio 28 de 2011

7 Seminario Enseñanza de Lenguas de Bogotá, octubre de 2011.

idiomas y culturas, atendiendo en los nichos no solo a los 20 niños seleccionados por cada programa, sino que se han venido incorporando a los padres y representantes de esos niños, vecinos o no de la comunidad; ello se debe a que simultáneamente se ha generado una toma de conciencia entre los adultos de la comunidad quienes son, en última instancia, los verdaderos garantes de detener el proceso de desarraigo etnocultural de sus saberes. El grado de compromiso es tal, que en algunas ocasiones, cuando no llega el presupuesto, los(as) maestros(as) -coordinadores de cada nicho se han encargado de asumir los gastos de transporte y merienda escolar de los niños de los nichos así como de la compra materiales educativos y artesanales para el desarrollo de sus actividades.

Mirian Yavina, la coordinadora del Nicho Warekena en Puerto Ayacucho, ya había creado en su casa en Maroa, en 1983, por iniciativa propia, en un trabajo precursor de lo que sería luego un *nicho etnolingüístico*, una especie de preescolar multiétnico (con niños Baniva, Warekena, Kurripako, y Yeral) que ella llamó “La Sonrisa de los Niños Arawakos”; de alguna manera, lo que allí funcionaba era un “*jardín infantil warekena*”. Algo parecido ocurrió con el maestro baré jubilado Pompilio Yacame, quien por cuenta propia había instalado en su casa de Puerto Ayacucho un local para la enseñanza del baré, solo que lo hacía fundamentalmente con adultos.

Uno de los productos del programa de los Nichos de IWINE, ha sido el comienzo de la elaboración de las ***Guías Pedagógicas*** de estos pueblos, las cuales se han logrado no solo en los talleres convocados por Iwine, sino como una actividad cotidiana de estos colectivos.

Luego de la instalación de los primeros Nichos etnolingüísticos de Amazonas, los propios maestros jubilados han creado nuevos Nichos arawakos. Por



ejemplo, los baré crearon dos nuevos programas: el Nicho baré “Puchuchúku Miyé” (pichón del ave pico e’plata) coordinado por Elsa Deremare y su hermano Vicente Deremare; otro nicho baré es el llamado “Kawéi Miyé” (Nido de guacamaya), dirigido por las Profesoras Nieves Azuaje y Leidy S. Azuaje.

Hay que mencionar que los Nichos Arawakos de Amazonas han producido tres manuales de lectoescritura; los baré del Nicho Kawéi Miyé tienen el periódico bilingüe “Piwajákana”, auspiciado por la Fundación Cultural Guarinuma y, eventualmente son entrevistados en programas de radio y TV locales. Asimismo, la Asociación Civil IWINE y la Televisora Educativa estatal Colombeia produjeron el documental “La Educación Intercultural Bilingüe: una educación con características propias”, que resume muy bien todo el problema de la EIB y los nichos en Venezuela.

Independientemente del interés que ha generado en la región y en otros estados el programa de los Nichos Etnolingüísticos, queremos hacer nuevamente un llamado a las instituciones oficiales que manejan las políticas educativas insistiéndoles que cumplan lo que establece la legislación bolivariana acerca de una *educación propia de pertinencia* para los pueblos originarios pues quizá no haya en el futuro una mejor coyuntura que la actual para alcanzar el BUEN VIVIR (“anaa akuáipa” en idioma wayuunaiki) todos los que integramos la Venezuela pluricultural y multiétnica.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonfil Batalla, Guillermo (1989) "La Teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos" Revista **Arinsana**. N° 10: 5-36. Caracas.
- Carrillo, Julio (2009) "**Educación no formal y Pedagogía Aborígen**". Universidad de Los Andes, Mérida. (Manuscrito inédito).
- González Nájuez, Omar, y Esteban Emilio Mosonyi (1975) "Ensayo de Educación Intercultural en la zona Arahua del Río Negro (Amazonas, Venezuela)". **Memorias del 39 Congreso Internacional de Americanistas**. Vol. 5, 307-314. Lima, Perú.
- González Nájuez, Omar (1983) "Estrategias para la enseñanza de la lengua materna indígena dentro de un programa de Educación Inter-cultural Bilingüe". **Actas del III Encuentro Nacional de Lingüistas**. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- González Nájuez, Omar, y Francisco Mendoza (1993) "Educación indigenista y educación indígena en Venezuela". **1er Congreso Internacional de los Derechos Humanos de los Indígenas**. Universidad Simón Bolívar, Caracas. (Ponencia inédita).
1999. "Extinción de las lenguas indígenas venezolanas: perspectivas de su revitalización lingüística para el siglo XXI". **Boletín Antropológico**. N° 47. Septiembre-Diciembre, 1999. Centro de Investigaciones Etnológicas-Museo Arqueológico. Universidad de los Andes. Mérida
- 2000 "Ser niño indígena, Etnicidad y Derechos culturales". **Revista de Acción Ecuéménica**. N° 55: 32-39. Caracas. Abril-junio 2000. También publicado en **Revista EDUCACIÓN** N° 172: 36-49. Ministerio de Educación. Caracas, 1992.
- González Nájuez, Omar y Francisco Mendoza (Coordinadores) (20014a) "**Memorias del 1er taller de educación indígena propia y gramática de las lenguas Maipure-Arawak**". Maroa, del 29 de abril al 03 de mayo del 2004. (Inédito)



González Nãñez, Omar (2004b) "Los Nichos Lingüísticos Arawakos del Guainía-Río Negro (Municipio Maroa) del Estado Amazonas. Reflexiones teóricas y prácticas sobre su relanzamiento". En el CD *Lecturas Antropológicas de Venezuela. II Congreso Nacional de Antropología*. 01 al 05 de noviembre de 2004. Universidad de Los Andes-Mérida. Editores: Lino Meneses Pacheco, Gladys Gordones Rojas y Jacqueline Clarac de Briceño.

González Nãñez, Omar (2010) "La educación inicial y la lectoescritura de los Baniva, Baré y Warekena (Maipure-Arawakos del Guanía-Río Negro). Reflexiones sobre su revitalización a través de la estrategia de los NICHOS ETNOLINGÜÍSTICOS". (manuscrito).

González Nãñez, Omar (2011) "Los NICHOS ETNOLINGÜÍSTICOS: un intento para preservar la diversidad de las lenguas indígenas venezolanas en situación de riesgo". **Revista ASI SOMOS**. N° 09. Septiembre-octubre 2011. Ministerio del Poder Popular para La Cultura. Centro Nacional de Historia. Museo Nacional de las Culturas. Caracas.

LINEAS DE ACCIÓN 2012. Documento sobre "Fortalecimiento de los colectivos de gestión en los aspectos político-ideológico, pedagógico-académico, socio-educativo, científico-tecnológico, socioproductivo-territorial y cultural-deportivo, en las diferentes instancias del subsistema de educación básica". Dirección de Educación Intercultural.

MPPE. II Seminario Nacional de Enseñanza de Lenguas Nativas y Evaluación EN-SELENGUAS (Bogotá: 10 al 14 de Octubre 2011).

