

MINORÍAS ÉTNICAS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: UNA MIRADA SOBRE VENEZUELA

Antonella De Laurentiis¹

Università del Salento

Resumen

Con el presente trabajo queremos proponer un *excursus* de las políticas lingüísticas que en Venezuela apuntan a valorizar el patrimonio cultural de las minorías étnicas presentes en el territorio. Según varios estudiosos, el ámbito educativo representa uno de los terrenos más fértiles para que la recuperación de las lenguas indígenas estimule la conciencia de un posible diálogo entre etnias y visiones del mundo tan divergentes, que apunte a la preferible idea de una cultura de la diferencia –entendida como recurso– y no de la cultura de las diversidades mutuamente excluyentes.

Palabras clave

Minorías étnicas, políticas lingüísticas, educación intercultural, bilingüismo, cultura de la diferencia.

* Fecha de recepción 12 de enero de 2014; fecha de aceptación 27 de enero de 2015. Este artículo se elaboró como parte de un proyecto de investigación sobre *Policentrismo Lingüístico y Bilingüismo Social* desarrollado en el Departamento de Studi Umanistici de la Università del Salento.

1. Antonella De Laurentiis es investigadora de Lengua y Traducción - Lengua Española en la Università del Salento. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas lingüísticas y de los procesos de codificación, con particular atención a los fenómenos del policentrismo lingüístico y del bilingüismo social en el ámbito hispánico; a la traducción audiovisual (doblaje), con especial hincapié en aquellos fenómenos de la oralidad cuya traducción resulta compleja debido a que presentan connotaciones específicas de una determinada cultura que no tienen equivalencia plena en la lengua de llegada o pertenecen a registros que, desde un punto de vista lingüístico, no están aceptados por la norma. Entre sus publicaciones se destacan: *Julio Cortázar: il tempo e la sua rappresentazione*, Aracne editrice, Roma 2005. “Il compito del traduttore secondo Borges”, en *I saperi del tradurre*, Franco Angeli editore, Milano 2007. “Los reyes: el laberinto entre mito e historia”, en *Amaltea. Revista de Mitocrítica*, Vol. 1, Madrid 2009. “Independientismo lingüístico y visión panhispánica: debates y querelles”, en *Cultura Latinoamericana, Revista de Estudios Interculturales*, n. 14, vol. II, Editorial Planeta, Bogotá, 2012. antonella.delaurentiis@unisalento.it



ETHNIC MINORITIES AND LANGUAGE POLICIES: A LOOK AT THE VENEZUELA

Abstract

This paper focuses on Venezuela and the language policies aimed at supporting the cultural heritage of its ethnic minorities. Several researchers believe that bilingual education is a suitable and productive area for implementing dialogue between different ethnic groups and cultures, and a means to explain that difference is a resource rather than an issue.

Keywords

Ethnic minorities, language policies, intercultural education, bilingualism, culture and difference.

Introducción

“La diversidad lingüística es esencial en el patrimonio de la humanidad. Cada lengua encarna la sabiduría cultural única de un pueblo. Por consiguiente, la pérdida de cualquier lengua es una pérdida para toda la humanidad”². Con estas palabras se abre el Documento sobre *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas* publicado por la Unesco en 2003, en el que se afirma la necesidad de preservar esas lenguas que muchos académicos consideran “minoritarias” debido a su escasa importancia a nivel político-económico. Y es nuevamente la Unesco la que subraya la importancia de la diversidad lingüística en términos de riqueza para toda la humanidad considerando fundamental su defensa y preservación.

Es a partir de esta última reflexión, filosófica y programática al mismo tiempo, que intentaremos analizar algunos aspectos de las políticas lingüísticas venezolanas, basados en las propuestas culturales y

2. Unesco, *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*, París, 10-12 marzo de 2003.



normativas que incluyen organismos internacionales y mundo académico de la mayor parte de los países de América Latina.

Venezuela es un país mayoritariamente monolingüe, ya que su lengua dominante es el español; el bilingüismo, en cambio, puede considerarse de una forma unidireccional, en el sentido de que son los grupos minoritarios –representados por la población indígena– los que aprenden la lengua española mientras que la población hispanohablante, contrariamente a lo que ocurrió en la época colonial, desconoce totalmente las lenguas de las diferentes etnias presentes en el territorio venezolano³.

En esta época de globalización y de contactos tan conspicuos entre las poblaciones indígenas y la población criolla en Venezuela, las fronteras culturales entre las diferentes etnias y el resto del país se modifican y pueden considerarse cada vez más lábiles⁴. Sin embargo, la situación de evidente inferioridad numérica y subordinación cultural de las etnias indígenas con respecto a la población criolla lleva en la mayoría de los casos a la población indígena a experimentar “vergüenza étnica y adoptar las actitudes de desprecio por lo indio, comunes en la sociedad mayoritaria”⁵, como afirma Luis Pérez refiriéndose al caso específico de los wayuu.

Según los resultados del censo poblacional realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas en 2011, la población indígena de Venezuela ha aumentado progresivamente con respecto al censo del año 2001, pasando del 2,2% al 2,7%⁶. Este incremento demográfico es directamente proporcional al número de indios que se alejan de su lengua materna si se considera que alrededor del 25% de los indios no habla su idioma porque la lengua española les permite integrarse mejor dentro de la sociedad criolla.

Esta propensión, extensa pero no mayoritaria, ha suscitado la reacción de varias asociaciones indígenas –ya sea en Venezuela que en otros países hispanoamericanos– por medio de la creación de proyectos finalizados a favorecer la integración a través de la interculturalidad y la preservación de las raíces lingüísticas y de las cosmovisiones propias de toda la comunidad.

3. Cf. S. Montrul, *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*, John Wiley & Sons, 2013, pp. 73-74.

4. Cf. N. Bondarenko Pisemskaya, “Problemática lingüístico-educativa de los pueblos indígenas de Venezuela”, en *Íkala*, revista de lenguaje y cultura, Vol. 14, N° 23, 2009, pp. 65-84, p. 72.

5. L. A. Pérez, “Los wayuu: tiempos, espacios y circunstancias”, en *Espacio abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, vol. 15, 2006, pp. 403-426, p. 424.

6. Según los datos estadísticos publicados por el INE, el total de población que se declaró indígena por sexo, arrojó un resultado de 50,46% hombres y 49,54% mujeres, representando 365.920 hombres y 359.208 mujeres para un total de 725.148 personas que se declararon indígenas de Venezuela. En <http://www.minpi.gob.ve/minpi/es/noticias/1548-np1428>.



El concepto de *interculturalidad* nace en el ámbito de las luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas –a partir de los años setenta– que reclamaban, y siguen reclamando, no sólo reconocimientos jurídicos, sino más bien la actuación de sus derechos, sean ellos territoriales, culturales que educativos, en vista de una participación más activa en la vida de la nación⁷. En efecto, parece difícil poder hablar de interculturalidad en una situación donde una parte de la sociedad está oprimida y donde, indudablemente, el proceso de globalización ha contribuido a poner de relieve las diferencias a nivel individual, cultural y económico, de la población⁸. La ética intercultural latinoamericana, en palabras de Martín Fiorino y Zambrano, “parte de una situación de conflicto de más de 500 años, presente en los tejidos sociales de los grupos *obligados a vivir juntos* en base a una historia colonial, en una permanente negación de lo diverso”⁹.

Como analizaremos a lo largo del presente trabajo, los organismos internacionales que se han ocupado y que se siguen ocupando de la tutela de las minorías étnicas, así como también de las diversidades o diversibilidades, sugieren, a través del uso de términos como *integración* y *multiculturalismo*, la superación de esas prácticas y orientaciones infaustas frente a la historia en términos de asimilación y aceptación.

Las nuevas tendencias de la comunidad internacional apuntan a orientar el trabajo de antropólogos, sociólogos, lingüistas y educadores, aunque no siempre quede claro si con una óptica que persiga el paradigma de la oposición generada por la diversidad o con la de la diferencia entendida como recurso. Uno de los objetivos de nuestro trabajo es el de indagar (a través de los datos de que disponemos) cuál es la dirección hacia la que se están orientando los esfuerzos colectivos de gobiernos, académicos, representantes de comunidades indígenas y organismos supranacionales.

Antecedentes y desarrollo del proyecto EIB

A partir del primer Congreso Indigenista que tuvo lugar en México en 1940, y donde los antropólogos presentaron como única solu-

7. Cf. L. E. López y W. Küper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”, en *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 1999, pp. 17-85, p. 39.

8. Cf. E. Zambrano van Beverhoudt y V. R. Martín Fiorino, “Globalización, complejidad y ética intercultural”, en *Telos*, 9, No. 3, 2007, pp. 420-429, p. 426.

9. *Ibíd.*, p. 427.



ción al llamado *problema indígena* el reconocimiento de las múltiples y diferentes culturas presentes en el territorio hispanoamericano, con la consiguiente adecuación del sistema educativo a esa realidad, empieza a constituirse en el continente una corriente de *pensamiento indigenista*, que llevará a finales de los años cuarenta a la creación de la Organización de los Estados Americanos (OEA).

En los años siguientes, los movimientos y las organizaciones indígenas junto con investigadores, lingüistas y antropólogos procedentes de muchos países, se dedicaron a la creación de nuevas instituciones a través de Acuerdos y Tratados, consiguiendo de esta forma la promulgación de leyes en materia de derechos humanos y una mayor atención a las diferentes comunidades indígenas. Además, gracias a estos movimientos, se ha registrado un cierto interés en la creación de organizaciones internacionales como por ejemplo el *Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* o el *Convenio de la Organización Internacional del Trabajo* (1989) que legitima las intervenciones en la práctica de la educación bilingüe y, en lo específico, una educación capaz de responder a las exigencias y aspiraciones de los mismos pueblos indígenas.

Es así que a partir de la década de los ochenta del siglo XX en más de 17 países hispanoamericanos empiezan a difundirse los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Éstos se basan en el concepto de interculturalidad según el cual es fundamental crear condiciones tales que aseguren una relación paritaria y equilibrada entre los diferentes grupos etnolingüísticos, relación que pueda asegurar un crecimiento identitario de todos los grupos que forman parte del proyecto. En este sentido, no podemos hablar solamente de una propuesta cultural, ya que las implicaciones políticas son muy tangibles y dentro de éstas juegan un papel fundamental las relaciones de poder que se entrelazan en la formación de una sociedad cada vez más democrática¹⁰.

Los movimientos indígenas, por lo tanto, junto con una parte de la cultura académica –*in primis* la que está notoriamente predispuesta a la salvaguardia de las minorías– dieron un impulso importante en contratendencia con respecto a la imposición del castellano como lengua única, pretendiendo su participación activa en la definición de las políticas educativas, ya que la educación y la alfabetización son unas de las mejores herramientas para poder conseguir importantes

10. Cf. Proeib Andes, *Curso de herramientas para la implementación de la educación intercultural bilingüe*, Informe Final, Cochabamba, Bolivia, 2004.



cambios dentro de la sociedad en la que las diferentes comunidades étnicas viven.

Como resultado de estos movimientos culturales, además, a nivel político se determinaron unos cambios dentro de las mismas constituciones y, como bien subraya la estudiosa Elvira Narvaja de Arnoux, en diferentes países hispanoamericanos:

muchas de las constituciones han reconocido en la última década a las lenguas amerindias y les han asignado, en algunos casos, el estatuto de co-oficiales en el territorio del Estado como en el Paraguay, donde la Constitución Nacional de 1992 declaró la co-oficialidad del castellano y el guaraní. Colombia y Perú, por su parte, les dan el estatuto de oficiales a las lenguas amerindias en las zonas correspondientes. Algunas constituciones como la argentina reconocen la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y garantizan el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural¹¹.

Como consecuencia de lo antes expuesto, las organizaciones más representativas con el apoyo de instituciones internacionales, han impulsado la realización de eventos dedicados al tema de la *Educación Intercultural Bilingüe*.

Fruto de estos movimientos fueron también, a partir de 1995, los *Congresos Latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe*, con la finalidad de promover la democratización de la sociedad a través del desarrollo de los pueblos en el contexto más amplio de su diversidad lingüístico-cultural. En éstos tomaron parte activa simultáneamente dirigentes, profesores y académicos también indígenas, para analizar los desafíos, los desarrollos y las finalidades de este tipo de educación.

Desde el punto de vista político, el fundamento de la EIB se refiere al derecho de las poblaciones indígenas al uso de sus lenguas en el ámbito educativo, tal como está declarado en varios documentos producidos por instituciones internacionales¹².

El interés hacia las problemáticas relativas a las diversidades étnicas ha producido efectos también a nivel internacional, gracias a dos documentos de grandísimo valor: por un lado, la Declaración de la Unesco de 2001 que se refiere a la diversidad cultural y subraya la importancia de la Identidad, de la Diversidad y del Pluralismo; por

11. E. Narvaja de Arnoux, *Las integraciones regionales en la formulación de políticas lingüísticas para las comunidades aborígenes*, pp. 1-17, p. 9, en <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/NarvajaDeArnouxElvira.pdf>.

12. Cf. Proeib Andes, 2004, op. cit.



el otro, gracias a la publicación, en 2006, de la edición bilingüe del Convenio 169 de La Oficina Internacional del Trabajo titulado “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, con el objetivo de preservar y promover las lenguas de los pueblos indígenas. En este último, se discute también sobre la necesidad de formar un equipo docente adecuado, capaz de colaborar con las mismas comunidades indígenas para que éstas participen plena y democráticamente “en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”¹³.

Asimismo, en 2007, la ONU ratifica la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, corroborada por 143 de los 192 Estados miembros. En ésta se afirma el derecho a la autodeterminación de las poblaciones indígenas, tutelando además sus derechos a la tierra y a la cultura. El reconocimiento de esta declaración, en efecto, ha terminado confiriendo un peso moral y político realmente vinculante a la cuestión, que se tradujo en la adopción de medidas que no siempre se han revelado eficaces a nivel internacional.

La cuestión de la integración y del respeto hacia otras lenguas y culturas depende, como bien sabemos, no sólo de una determinada posición a nivel lingüístico-educativo, sino más bien de intereses político-económicos. Un ejemplo emblemático de todo eso puede encontrarse en la creación, en 1991, del Mercosur, formado por Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, a los que se integran, sucesivamente, también Venezuela, Bolivia y Chile. Éste nace con el objetivo de ampliar las dimensiones de los mercados nacionales incrementando la comunicación y garantizando al mismo tiempo una mejoría en asuntos de justicia social. Más que los intentos económicos, nos parecen muy interesantes y esclarecedores para nuestro estudio las intervenciones que se refieren al ámbito glotopolítico y, en lo específico, al tema de la educación. En este contexto el “Programa de acción del Mercosur hasta el año 2000” subraya la importancia de establecer una planificación del sector educativo privilegiando la difusión de la enseñanza de las dos lenguas oficiales del Mercosur, el español y el portugués.

Afirmar la exclusiva oficialidad de estas dos lenguas en virtud de su difusión y de su relevancia político-económica significa que muchas lenguas, en este sector menos eficaces, han tenido y siguen teniendo que sacrificar sus propios y legítimos derechos para adecuarse a las leyes de los nuevos mercados. Sin embargo, como subraya la estudiosa

13. Convenio 169 de la Oficina Internacional del Trabajo, *Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, art. 29, Santiago, 2006. En <http://www.oit Chile.cl/pdf/Convenio%20169.pdf>, p. 111.



Graciela Barrios, existe también una apertura hacia las cuestiones relativas a la diversidad lingüística por parte del programa del Mercosur, aunque los programas de Educación Intercultural Bilingüe no tienen las mismas fuerzas de acción y relevancia de los que conciernen a la difusión de las dos lenguas oficiales¹⁴.

El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe ha sido definido por la Unicef en términos de planificación de un proceso educativo que es, al mismo tiempo, *bilingüe e intercultural*: bilingüe, ya que parte de una lengua materna, incluyendo a su vez una segunda lengua (generalmente, la oficial del país en el que se desarrolla el programa educativo), e *intercultural*, porque se valoriza y promociona la cultura específica del alumno, facilitando el aprendizaje de la cultura relativa a la nación en la que vive¹⁵.

Junto a lo expresado por la Unicef, señalamos otros dos ejemplos que nos parecen añadir diferentes matices: para Javier Albo, se trata de un modelo educativo que usa la lengua y la cultura materna para desarrollar la personalidad del alumno y, a partir de ésta, se determina una apertura hacia otras lenguas y culturas; para Zúñiga, además, sería deseable que los alumnos preservasen y desarrollasen la lengua y las expresiones pertenecientes a ambas culturas sin causar la pérdida de su propia identidad, e inclusive de su propio idioma, tras la adquisición de la nueva lengua, ya que el objetivo último sería el de llegar a integrarse dentro de la sociedad en la que viven¹⁶.

Considerando lo mencionado anteriormente, se desprende claramente que lo intercultural en el ámbito educativo no debería limitarse sólo al sistema formativo, sino que sería necesaria una participación de toda la sociedad en los proyectos. Sólo a través de un compromiso bilateral la educación bilingüe puede llegar a ser íntima y concretamente intercultural.

Políticas lingüísticas y educativas en Venezuela

A partir de una investigación muy puntual de la consultora Luisa Pérez de Borgo (2004), realizada bajo el auspicio del Instituto Inter-

14. Cf. G. Barrios, "Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur", en *Revista Letras*, Santa María, No. 32, 2006, pp. 11-25, pp. 18-19.

15. Cf. M. Barnach-Calbó, "La nueva educación indígena en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 1997, pp. 13-33, p. 28.

16. Cf. Proeib Andes, *Fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*, Cochabamba, Bolivia, 2008, p. 30.



nacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc) y el Ministerio de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela, intentaremos delinear algunas de las principales y más significativas etapas de las políticas lingüístico-educativas llevadas adelante por el Gobierno venezolano.

Es a partir de mediados del siglo XX que el Gobierno venezolano comienza a ocuparse de problemáticas relativas a la educación de las diferentes etnias indígenas a través de la creación de la Comisión Indigenista Nacional.

Dos décadas después, precisamente en 1976, la Oficina Ministerial de Asuntos Fronterizos Indigenistas establece como uno de sus objetivos la promoción y la puesta en práctica de programas finalizados a la Educación Intercultural Bilingüe; en septiembre de 1979 fue promulgado el Decreto 283 sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en las poblaciones indígenas de Venezuela garantizando, por primera vez, a las comunidades indígenas una educación impartida en sus respectivos idiomas y consiguiendo su integración dentro de la cultura nacional.

En los años ochenta se implementan los programas de Educación Intercultural Bilingüe en varias comunidades indígenas de Venezuela. Sin embargo, como asevera la estudiosa Pérez de Borgo, su aplicación no consiguió los objetivos esperados a causa de algunos factores importantes que jugaron un papel fundamental para que eso sucediera, como la escasa preparación de los profesores y su total desconocimiento (en la mayoría de los casos) de las lenguas y de la realidad de las comunidades indígenas en las que trabajaban, la falta de material escolar en ediciones bilingüe y, sobre todo, la casi total ausencia de participación en estos proyectos por parte de las comunidades indígenas¹⁷.

A finales de los años noventa, el Informe Anual 1996-97 de la organización de derechos humanos Provea nos proporciona un claro panorama de la situación de los pueblos indígenas venezolanos:

Los indígenas en Venezuela continúan siendo víctimas de violaciones a sus derechos civiles y políticos. El irrespeto sistemático de los derechos de este sector de la población venezolana está condicionado por un aparente desprecio del indígena, que es considerado como ciudadano de segunda categoría, lo que lleva a rechazar los valores que representa y a procurar su incorporación compulsiva a la sociedad criolla, sin abrir un necesario

17. Cf. L. Pérez de Borgo, *Educación superior indígena en Venezuela: Una aproximación*, Caracas, Diciembre de 2004, pp. 9-10.



proceso de legitimación de la participación desde su especificidad cultural y étnica. Esta actitud se encuentra en la base de muchas medidas y en el diseño de políticas que tienen por objeto a la población indígena¹⁸.

Lo que se afirma más arriba será ampliamente superado en pocos años gracias a la proclamación del carácter oficial de las lenguas indígenas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, de 1999. El octavo capítulo de esta última está totalmente dedicado a los derechos sociales, políticos, culturales y lingüístico-educativos de los pueblos indígenas, y son los artículos 119 y 121 los que se refieren específicamente a las lenguas indígenas; en particular, en el artículo 121 se subraya el derecho a una educación propia y a un sistema educativo de tipo intercultural y bilingüe; conjuntamente, se proclama la oficialidad de las lenguas indígenas en sus respectivos ámbitos que hay que respetar en todo el territorio nacional, ya que constituyen el patrimonio cultural de la nación y de la humanidad:

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 tradiciones¹⁹.

A partir de la Constitución de 1999, como podemos corroborar gracias a los datos consultables en la página web del Gobierno venezolano, empiezan a constituirse organizaciones que cuentan con la colaboración de diputados indígenas como Nohely Pocaterra (wayúu), Guillermo Guevara (jiwi) y José Luis González (pemón) y que dan vida a leyes específicas, como la *Ley de Garantía de tierras y hábitat de los pueblos indígenas* (2001), la *Ley Orgánica para los pueblos y comunidades indígenas* (2005), la *Ley de idiomas indígenas* (2008) y la *Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades indígenas* (2009).

La oficialización de las lenguas indígenas en la Constitución de la República Bolivariana (1999), junto con la adopción del sistema de Educación Intercultural Bilingüe, ha significado la superación de la concepción del siglo XIX de una nación cultural, étnica y lingüísti-

18. Provea, Informe 1996-97, en *Ivi.*, p. 20.

19. En http://www.cne.gob.ve/web/normativa_electoral/constitucion/titulo3.php#cap8.



camente homogénea, pasando, de esta forma, de una idea excluyente al reconocimiento de la diversidad étnica, social y cultural de la nación. Sin embargo, como señala Chirinos, aunque esta Constitución haya significado “un avance en materia de reconocimiento del Estado como multiétnico y pluricultural, y de los derechos específicos de este sector de la población que estuvo excluido durante más de 500 años, es necesario asumir desde la educación acciones tendientes a frenar y revertir el proceso de erosión cultural y lingüística”²⁰.

Algunas de estas acciones son las que propone el colectivo de coordinadores regionales de la EIB en Venezuela en 2003:

1. Aspirar [a] construir un país donde se expresan y conviven las diferentes sociedades y culturas que la conforman en diálogo progresivo y equitativo de saberes y conocimientos.
2. Para esto se debe propiciar la construcción de un país multiétnico, pluricultural y plurilingüe bajo los principios de interculturalidad, igualdad, tolerancia, respeto mutuo, desarrollo endógeno y sustentabilidad ambiental desde el sistema educativo venezolano.
3. Lo cual implica, al menos en un primer momento, gestionar el diseño, validación, evaluación, desarrollo y sistematización curricular de la educación propia e intercultural, como proceso interno del subsistema de Educación Intercultural Bilingüe junto a los actores involucrados para que esos currículos se adecuen y respondan al nuevo contexto y necesidades de la población indígena²¹.

Otros proyectos destinados a la formación docente para la educación intercultural bilingüe en Venezuela fueron llevados a cabo en 2004, como el señalado en el informe del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la región Andina (Proeib Andes). El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe fue invitado por el gobierno venezolano a impartir dos cursos intensivos para la formación de maestros y líderes indígenas en Venezuela, en los estados de Zulia y Amazonas. Además, en este informe, se subraya la apertura por parte del Gobierno venezolano hacia este tipo de educación y desde el punto de vista político se pone el acento en la voluntad guber-

20. D. A. Moreno Chirinos, “Educación Intercultural Bilingüe: una propuesta educativa en Venezuela”, en *Revista Innovación Educativa*, vol. 10, n.º. 50, enero-marzo, 2010, pp. 31-41, p. 32.

21. Ministerio de Educación y Deportes y Unicef, Venezuela, 2003, p. 64, en *Ivi.*, p. 40.



namental de apoyar los derechos culturales, lingüísticos y educativos, respetando y poniendo en práctica los principios fundamentales de la Constitución Bolivariana²².

Como se desprende del interesante estudio de Moreno Chirinos, para el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la región Andina, la EIB dirigida a los pueblos indígenas puede tener diferentes funciones de manera simultánea, según los proyectos que realice:

político, porque a través de la educación debe construirse una sociedad con autodeterminación de sus integrantes, en donde todos tengan derecho al poder político, económico, social y territorial; ideológico, porque expresa el pensamiento y el modelo de sociedad que demandan las organizaciones sociales, las comunidades indígenas y sectores populares; filosófico, porque reconoce la cosmovisión de los pueblos, los sistemas de construcción y comunicación de conocimientos locales milenarios, así como los valores morales, espirituales y culturales²³.

Sin embargo, no fueron pocas las críticas movidas a la realización de la planificación educativa a través del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela. A nivel teórico-conceptual, las críticas señalan que en Venezuela el sistema educativo oficial del Estado desarrolla un modelo educativo único y no diferenciado, según los distintos grupos étnicos y, como afirma Bondarenko Pisemskaya:

a través de estas políticas lingüísticas de los asuntos indígenas, en realidad está imponiendo a estos pueblos el modelo oficial, basado en el pensamiento occidental, en detrimento del principio de la autodeterminación y la autogestión de los indígenas venezolanos. Al imponer estas políticas, el Estado está conceptualizando a los indígenas como objetos históricos, incapaces de resolver las dificultades que enfrentan, y no como sujetos modernos, con una visión propia de la realidad, que debe ser respetada en todas sus manifestaciones. Y es por eso que las soluciones reales de los problemas y las aspiraciones indígenas no se dan²⁴.

En un ensayo de los años noventa, titulado *Le monolinguisme de l'autre*, Jacques Derrida ofrece de manera provocadora una paradoja que esconde una selva densa de implicaciones de tipo social, cul-

22. Cf. Proeib Andes, 2004, op. cit., pp. 2-3.

23. D. A. Moreno Chirinos, "Educación Intercultural Bilingüe: una propuesta educativa en Venezuela", op. cit., p. 34.

24. N. Bondarenko Pisemskaya, "Problemática lingüístico-educativa de los pueblos indígenas de Venezuela", op. cit., p. 80.



tural, metalingüístico y político: “Je n’ai qu’une langue, ce n’est pas la mienne”²⁵. Prescindiendo de las incontrovertibles consideraciones metalingüísticas, hay algunas que merecen ser evidenciadas para individuar un marco teórico dentro del cual reconocer los paradigmas de los diferentes actores que han concurrido y siguen concurriendo a las actividades formativas de las políticas lingüístico-educativas como en el caso específico de la EIB. La primera concierne al problema del reconocimiento de la identidad y, con ésta, al de la ciudadanía o pertenencia a un grupo social o territorial. Derrida cita a Aristóteles para enfatizar la dificultad ínsita en la búsqueda de las esencias identitarias que luego permitan afirmar que tal o tal otro grupo étnico posee esa identidad que, sin embargo, es en realidad un reconocimiento, un constructo mental del sujeto que proyecta una definición nada natural y artificialmente construida²⁶. Ésta, en el ensayo de Derrida, es la primera solución a una paradoja que incluye también la política de una parte de los que han defendido activamente las posiciones de la EIB: la lengua del otro es la que yo mismo he reconocido ser como tal, ésa cuyas características, no sólo glotológicas, llevan consigo los rasgos culturales e identitarios que yo mismo he reconocido.

A raíz de este paradigma evidenciamos, como uno de los límites del proyecto, el hecho de que gran parte de los docentes que trabaja con los indígenas no cuenta con una formación adecuada para poder emprender este trabajo; un ejemplo patente es que muchos de ellos no conocen ni la lengua ni la cultura de los pueblos indígenas. La óptica de la integración está circunscrita dentro de una forma edulcorada de asimilación, ya no dentro de la cultura mayoritaria, sino más bien de un grupo muy restringido en el que se establece, casi se tratara de una realidad estática, la identidad y tal vez la oficialidad de las realidades indígenas locales.

Tomando como ejemplo la reflexión autobiográfica del mismo Derrida²⁷, sería interesante preguntarse: considerando el español lengua oficial de Venezuela, no sólo desde un punto de vista legal, sino también cultural, ¿los indios siguen siendo ciudadanos venezolanos o tal vez necesitan un estatuto especial? Nos enfrentamos con una inquietud a la que sería oportuno y deseable darle una respuesta para evitar que se siga asistiendo a las reacciones de minorías culturales que oscilan constantemente entre el deseo de homologación y normalización

25. J. Derrida, *Le monolinguisme de l’autre ou la prothèse d’origine*, Éditions Galilée, Paris, 1996, p. 13.

26. Cf. *ibíd.*, p. 26.

27. Cf. *ibíd.* pp. 29-30.



–traducido en formas de asimilación que desdeñan sus propias raíces– y el de recuperar la propia identidad histórica rechazando la cultura considerada como “huésped”. Con respecto a todo esto, consideramos esclarecedoras estas palabras del estudioso Hamel:

El reto más difícil, pero a la vez más importante, para las políticas del lenguaje en esta época de integraciones regionales, [...] consiste en la transición de una posición asimilacionista que reconoce la diferencia como problema, hacia una orientación que asuma las múltiples diversidades manifiestas no sólo como una realidad innegable, sino como un enorme recurso ecológico humano, un tesoro de visiones del mundo y de universos discursivos²⁸.

Volviendo a la situación de Venezuela, a pesar de las críticas y denuncias llevadas a cabo por las organizaciones indígenas, la situación de la formación docente y la realización de un verdadero intercambio de culturas y lenguas aún no ha logrado conseguir los objetivos esperados y eso se debe, en parte, a la falta de actuación de los principios enunciados en la Constitución. A tal propósito, el profesor de antropología de la Universidad Central de Venezuela, Esteban Emilio Mosonyi, afirma, en una publicación de la Unesco de 2008, que aunque Venezuela sea un país multicultural y plurilingüe, en la práctica muy poco se hace para que estos conceptos puedan traducirse en realidad, sobre todo por lo que se refiere a los sectores burocráticos y gubernamentales. En este sentido, sería deseable una mayor atención del gobierno hacia la interculturalidad para que pueda conseguirse un nivel de conciencia mucho más en línea con el carácter multicultural y pluriétnico de la sociedad venezolana, carácter plenamente reconocido por la misma Constitución y apoyado, como hemos señalado a lo largo de este trabajo, por organismos, instituciones, declaraciones y varios documentos también a nivel internacional²⁹.

Algunas tentativas interesantes para abarcar y resolver parte de las problemáticas hasta aquí expuestas fueron llevadas adelante durante el I Seminario Internacional “Avances Desafíos y Perspectivas de la Política Educativa Indígena en Venezuela”, que tuvo lugar en la ciudad de Caracas en 2012, organizado por el Parlamento Indígena de Amé-

28. R. E. Hamel, “Hacia una política plurilingüe y multicultural”, en Narvaja et al. (eds.), *Políticas lingüísticas para América Latina*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1999, pp. 289-295, p. 289.

29. Cf. E. E. Mosonyi, “Universidad Indígena de Venezuela”, en *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Unesco, Caracas, 2008, pp. 427-436, pp. 433-434.



rica, por varios estudiosos, junto con representantes de las distintas comunidades étnicas. Según el Informe del Parlamento Indígena de América, Grupo Parlamentario Venezolano (PIA-GPV):

el seminario tenía el objeto de ofrecer un espacio de participación y diálogo entre los sabios y sabias de los pueblos, comunidades, organizaciones y los representantes indígenas, con los académicos, investigadores, organizaciones sociales y funcionarios públicos, a fin de reflexionar y analizar sobre el conocimiento, reconocimiento, valoración y aplicación de la diversidad lingüística, la visibilización de la multiétnicidad y la pluriculturalidad del país a través de un currículo educativo pertinente para los pueblos indígenas³⁰.

Además, en esta ocasión se subrayaba también la importancia de un proyecto educativo adecuado a las exigencias de las poblaciones indígenas a través de la propuesta de un proyecto de Ley denominado *Ley de Educación Especial Intercultural Bilingüe*. Siempre durante este Seminario, el presidente de la Comisión permanente de Pueblos Indígenas, el Diputado José Luis González, subrayaba cómo la *educación intercultural bilingüe* fuese un elemento de conjunción entre las diferentes etnias y el resto de la sociedad y, entre las distintas temáticas abarcadas, también aquí se ponía el acento sobre la necesidad de una correcta y adecuada formación didáctica del cuerpo docente.

Además, en el mes de marzo de 2013, en el estado de Zulia, donde se concentra el mayor número de etnias, la parlamentaria Noelí Pocaterra, secretaria regional de Comunidades y Pueblos Indígenas, anunció el proyecto de creación de un instituto de idiomas indígenas, un proyecto que abarcaría también a todas las instituciones educativas de la región, desde la educación primaria hasta la universitaria; según sus palabras:

El idioma indígena es el elemento principal que nos caracteriza, representa la identidad de un pueblo. Tenemos una ley que promueve la defensa de las etnias y que ratifica la obligatoriedad de enseñar estos idiomas indígenas en todas las instancias educativas. Es una deuda pendiente con el pueblo venezolano y que estamos promoviendo desde esta región del país³¹.

30. En <http://www.infocentro.gob.ve/entrevistas.php?id=2720>.

31. En <http://notiindigena.wordpress.com/2013/03/21/venezuela-abarcaria-todas-las-instituciones-educativas/>.



El objetivo de crear un instituto de idiomas indígenas había sido expuesto por el diputado indígena José Poyo tres años antes, en agosto de 2010, durante la presentación de la *Ley de Idiomas Indígenas* traducida a 13 lenguas originarias y en esa ocasión, los indígenas mapoyo del municipio Cedeño, estado de Bolívar, efectuaron un ritual espiritual y exhibieron la espada que les fue entregada a sus ancestros por el Libertador Simón Bolívar, luego de una activa participación en la guerra independentista contra el imperio español, pronunciando estas palabras: “

La espada de Bolívar no sólo camina por toda América Latina, sino que hoy continúa recorriendo los pueblos que una vez fueron oprimidos; hoy camina por los pueblos originarios de nuestra América”³².

En fin, consideramos interesante mencionar la XXIX Asamblea General del Parlamento Latinoamericano Internacional (Panamá octubre de 2013), en la que la coordinadora de la Comisión de Pueblos Indígenas y Etnias del Parlatino-Venezuela, Dalia Herminia Yáñez, subrayó la importancia de las reivindicaciones sociales alcanzadas por los pueblos nativos afirmando que para el año 2014 “el Parlatino-Venezuela propondrá contar con una *Ley de Consulta Previa Libre e Informada a los pueblos y comunidades indígenas*”³³.

Consideraciones conclusivas

Para concluir este breve *excursus* acerca de las principales etapas de desarrollo de la política lingüística y educativa en Venezuela, nos gustaría presentar un proyecto muy interesante que intenta convertir en realidad los principios y las leyes de la Constitución Bolivariana de 1999 y que tiene como protagonistas absolutos las diferentes etnias indígenas presentes en el territorio venezolano. Se trata de la creación en 2004 de la primera Universidad Indígena de Venezuela, en el estado de Bolívar, que nace como ambiente de reflexión, de producción de conocimientos y de diálogo intercultural, y cuya finalidad es, justamente, la de formar a los educadores y dirigentes indígenas para la actuación del proyecto EIB.

En este contexto lo que más llama la atención es el hecho de que, por primera vez, las comunidades indígenas participan en este tipo de

32. En <http://www.elcastellano.org/noticia.php?id=1497>.

33. En <http://www.antv.gob.ve/m8/noticiam8.asp?id=54639>.



proyecto educativo, no sólo como receptores sino, sobre todo, como actores y protagonistas de la revitalización de su propia identidad cultural y lingüística.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en esta universidad –como subraya el profesor Mosonyi– es esencialmente vivencial, es decir, está en contacto estrecho con las comunidades y la naturaleza. El propósito fundamental es formar licenciados en Educación con una sólida identidad étnica y cultural, conscientes de sus deberes pero también de sus derechos, con capacidad de comprender y actuar en su entorno y fuera de él, con el fin de dar respuestas efectivas a las necesidades más sentidas de sus pueblos³⁴.

Fundamental, en ámbito didáctico, es la elaboración de material educativo bilingüe por parte de los mismos estudiantes que, por fin, trabajan activamente en la creación de recursos pedagógicos, como realmente está previsto en el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe³⁵.

Por lo tanto, si la actividad de la EIB aún no puede considerarse una forma de integración en términos de cultura de la diferencia (ya que sigue existiendo un sujeto que reconoce el estatus identitario de manera artificial), también la realidad de la Universidad Indígena de Venezuela, cuyos cursantes son sólo indios, puede ser aún reconducida dentro de paradigmas de oposición. Sin embargo hay que reconocer que el uso de la forma organizativa académica, dentro de la lógica comunitaria de la aldea más que la del campus, manifiesta un tímido paso hacia el reconocimiento y sobre todo hacia la fruición de la diferencia como recurso. Por lo tanto, no hay que olvidar que, en términos constructivistas, la identidad se crea siempre a través de la presencia y la concurrencia del otro con tal que la comunicación sea circular y natural, sin el papel asumido a priori por uno de los sujetos implicados en la relación de autoridad normalizadora y legisladora.

34. E. E. Mosonyi, “Universidad Indígena de Venezuela”, op. cit., p. 430.

35. *Ibidem*.