

Problemática lingüístico-educativa de los pueblos indígenas de Venezuela*¹

Natalia Bondarenko Pisemskaya**

En este artículo se examina la situación de los pueblos indígenas de Venezuela y de sus respectivas lenguas; se presentan los antecedentes y los alcances del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe y se analizan las implicaciones de las políticas lingüísticas del Estado venezolano en materia lingüístico-educativa. La investigación, de tipo documental, se realizó a través de una metodología cualitativa, a partir de análisis teóricos y de una entrevista focalizada semiestructurada. Se concluye que a pesar de los esfuerzos del Estado, son los propios indígenas los que deben hacerse responsables tanto de su destino como de sus lenguas, rigiéndose por el principio de la autodeterminación, sin tanta intervención por parte del Estado.

Palabras clave: lenguas indígenas de Venezuela, educación intercultural bilingüe, planificación lingüística, globalización

In this paper, we examine the situation of Venezuelan indigenous peoples and their respective languages. We present the history and scope of the System of Intercultural Bilingual Education and discuss the implications of language policies of the Venezuelan State regarding linguistic and educational matters. It is a documentary study conducted using qualitative methods, theoretical analysis, and a semi-structured, focused interview. We conclude that, despite the efforts of the Venezuelan State, the indigenous peoples themselves must take responsibility for both their destiny and their languages, guided by the principle of self-determination, without so much intervention by the State.

Keywords: indigenous languages of Venezuela, intercultural bilingual education, language planning, globalization

Dans cet article, nous examinons la situation des populations indigènes du Venezuela et de leurs langues respectives ; nous présentons les antécédents et la portée du Régime d'Education Interculturelle Bilingue et nous analysons les implications des politiques linguistiques de l'Etat vénézuélien au niveau linguistico-éducatif. La recherche, de type documentaire, a été menée à partir d'une méthodologie qualitative, à partir d'analyses théoriques et d'une entrevue focalisée semi-structurée. On peut en conclure qu'en dépit des efforts de l'État, ce sont les autochtones eux-mêmes qui doivent endosser la responsabilité aussi bien de leur destin que de leurs langues, en se basant sur le principe de l'autodétermination, sans une intervention aussi conséquente de la part de l'État.

Mots-clés: langues indigènes du Venezuela, éducation interculturelle bilingue, planification linguistique, mondialisation

* Recibido: 18-11-08 / Aceptado: 11-07-09

1 Este artículo se deriva de investigaciones teóricas en los campos de antropolingüística y etnolingüística y de las experiencias propias de los contactos con las etnias indígenas de Venezuela.

1. LENGUAS INDÍGENAS DE VENEZUELA: UNA MIRADA DESDE LA HISTORIA

Hace más de 500 años, en el territorio que ahora es Venezuela se hablaban solamente lenguas indígenas, algunas de las cuales habían tenido miles de años de existencia antes de la llegada de los españoles. Según Esteban Mosonyi (2007: 5), para el año 1500, la cantidad de lenguas indígenas que convivían en la región ascendía a más de cien. Durante miles de años, los indígenas transmitían a sus descendientes su lengua, y con ésta, su cultura y sus costumbres. Sin embargo, a partir del siglo xv, con la conquista y la colonización, empiezan los primeros contactos de los hablantes de los idiomas indígenas con los del español.

La política lingüística de los colonizadores españoles era de tipo confesional, profesada por el catolicismo imperial hispánico, cónsono con los mandatos del Pentecostés: su propósito no era enseñar el español, sino propagar la religión. Hasta en las escuelas virreinales se enseñaban las lenguas indígenas, no el español, ya que esta lengua no era necesaria para propagar la doctrina. Inclusive, el rey Felipe II emitió una orden que prescribía otorgar la dirección de las parroquias a los misioneros que mejor dominaban las lenguas indígenas: “los obispos y párrocos, no teniendo el don de lenguas que tuvieron los apóstoles, han de saber la de sus feligreses” (Ubieto, 1972: 462). Por ejemplo, en el caso de los wayuu,

[...] en el 1879, el presbítero Rafael Celedón escribió una Gramática Guajira, para que en el futuro los misioneros dispusieran del idioma guajiro como herramienta valiosa para lograr la conversión de las tribus (L. Pérez, 2004: 617).

Como resultado de este proceso, muchas de las lenguas indígenas cobraron más fuerza; otras desaparecieron, por la exterminación física de sus hablantes, o por el hecho de haber sido absorbidas por otras lenguas indígenas.

Pero el español, como señala Juan Ramón Lodares, siempre “quedaba en pequeña anécdota entre el laberinto intrincado de las [lenguas] americanas” (2002: 44) y el impacto de las lenguas indígenas era nulo. El español se

impartía solamente a los hijos de los caciques y a la gente nativa privilegiada, y seguía siendo una lengua minoritaria en términos demográficos: los indígenas sobrepasaban a los europeos en una proporción de cien mil a uno (Lipski, 2001). Toda esta situación aislaba las comunidades lingüísticas, resultando en el buen mantenimiento de las lenguas indígenas. Como señala John Lipski, “las proporciones demográficas en sí mismas no son suficientes para garantizar la transferencia lingüística” (p. 215), y

[...] sólo cuando los muros empezaron a desaparecer y la clase mestiza alcanzaba números considerables, [era] que la influencia de las lenguas indígenas sobre el español llegaba a ser realidad (p. 216).

Esta influencia se revela en la actualidad en palabras como *tomate*, *chocolate*, *jaguar*, *cóndor*, etc., al igual que en la transferencia de algunos rasgos estructurales menores de las lenguas indígenas.

Sin embargo, la etapa religioso-apostólica en la historia de las lenguas indígenas en la provincia de Venezuela, fue seguida por la etapa civil. El aumento de las actividades comerciales criollas, la liberalización económica, el auge de las comunicaciones, la circulación humana y el crecimiento de las ciudades, todo esto contribuyó a la eventual caída de la lingüística misionera, cambiándose así las circunstancias lingüísticas del país de aislantes a comunicantes. El propio desarrollo social de Venezuela requería de una lengua común, entrando en contradicción con las prácticas evangelizadoras separatistas. En 1768, en España fue proclamada la Ley de Aranda, que obligaba impartir la enseñanza inicial en español (Lodares, 2002: 93). Con esto, se intentaba limitar el poder de la Iglesia en materia educativa, reformar la escuela y concebir la enseñanza como servicio público. Sin embargo, este proceso no fue ni rápido ni fácil; como señala Luis Britto García: “no hay alfabeto que no hayamos deletreado mediante la cartilla de la herida ni gramática que no hayamos asimilado por la pedagogía de la opresión” (2007: 24). Lodares (2002) afirma que aún a mediados del siglo XIX, de cada diez hablantes, ocho eran indígenas con escaso o ningún dominio del español.

Con el desarrollo de las industrias, de las comunicaciones y la democratización de la escuela, todo ello aumentado por el auge petrolero de 1925, el número de los hablantes de español en Venezuela creció exponencialmente. El español de

Venezuela se mestizó, se estandarizó y se convirtió en una variante de dicha lengua, sin llegar a ser un idioma independiente, teniendo, además, variaciones y dialectos diversos dentro de su propia estructura.

En la actualidad, Venezuela es un país mayormente monolingüe, donde el español es la lengua materna del 90% de la población (Serrón, 2007a).

2. PUEBLOS INDÍGENAS EN LA VENEZUELA CONTEMPORÁNEA

No existe uniformidad de criterio en cuanto al número exacto de pueblos indígenas que hacen vida en el territorio venezolano. Algunos autores (por ejemplo, Mosonyi y Mosonyi, 2000; Z. Pérez, 2002) indican que son treinta, otros encuentran que son más de veinte (Regnault, 2005), otros aún calculan que son treinta y dos (Serrón, 2007a). Estas discrepancias se deben, principalmente, al dinamismo y la gran complejidad del fenómeno indígena.

Por otro lado, como señala Horacio Biord (2004), es posible que existan pueblos indígenas que no han sido reportados, o que por alguna razón han asumido la entidad étnica de otros pueblos.

De igual manera, varía el número estimado de personas que componen estas comunidades. Así, por ejemplo, Mosonyi (2007) señala que el pueblo Pemón cuenta con un total de 27.157 personas, mientras que Sergio Serrón (2007a) afirma que son 18.871 individuos los que forman parte de esta etnia.

Debido a estas discrepancias, algunas veces insignificantes, pero otras veces muy importantes, en este trabajo, para todos los efectos, se toman como referencia los datos oficiales recabados durante el Censo Indígena que se llevó a cabo en el año 2001, como parte del XIII Censo General de Población y Vivienda (Venezuela, Instituto Nacional de Estadística, 2001a). Los objetivos de este censo, entre otros, fueron recopilar información de carácter lingüístico, a saber: número de los hablantes de los diferentes idiomas indígenas, monolingüismo, disminución o aumento de hablantes de los múltiples idiomas indígenas o uno en particular, como se especifica en la Ficha técnica del Censo de Comunidades Indígenas (Venezuela, Instituto Nacional de Estadística, 2001b).

De acuerdo con estos datos, la población indígena en Venezuela alcanza 534.816 habitantes, distribuidos entre 36 pueblos principales, lo cual, en comparación con los datos del censo de 1992, significa un aumento en 119 mil personas. Los pueblos indígenas, en general, se clasifican en pueblos consolidados, como por ejemplo, los Yanomamis, los Waraos, los Wayuu, los Piaroas; pueblos emergentes, o en reconstrucción, con una identidad difusa, tales como los Chaimas, los Waiquerías, los Cumanagotos; con un tercer grupo de personas que conservan rasgos culturales y fenotípicos indígenas, pero no saben decir con exactitud a qué etnia pertenecen (Regnault, 2005). Además de estos 36 pueblos, se declararon como indígenas otros 19 grupos, entre ellos, Inga, Matakó, Waika, Pigmeo, Píritu (posible subgrupo de Cumanagoto), Tukano y otros.

Es importante precisar que la cifra de 534.816 indígenas empadronados por el censo de 2001 tampoco es exacta, ya que, por un lado, todavía faltan criterios claramente definidos para estimar la población indígena, y por otro, se presentan ciertas dificultades para empadronar a la población indígena que habita en zonas de difícil acceso. Entre otros criterios difusos está el prejuicio de considerar “indígena” a toda persona que no está incorporada a la vida social y política, o no tomar como tal a la que no habita en zonas tradicionales indígenas o no habla un idioma indígena.

Al comparar los censos de 1982, 1992 y 2001, hay que destacar el hecho de que estos se basaron en criterios muy divergentes: así, el criterio fundamental del censo de 1982 fue el lingüístico; en otras palabras, se consideraba indígena a toda persona que “hablara o hubiera oído hablar a su madre o abuela el idioma de su pueblo” (Allais, 2004: 3). En cambio, los censos de 1992 y 2001 se basaron en el criterio de autorreconocimiento, es decir, se contaba como indígena a toda persona que se consideraba a sí misma como tal.

De acuerdo con los resultados del último censo (de 2001), la población indígena del país representa el 2,2% del total nacional, siendo los estados Amazonas, Delta Amacuro y Zulia, las entidades con mayor porcentaje de la misma, relativo al total por estado. Por otro lado, el 96,2% de la población indígena se concentra en 9 de las 23 entidades federales: Amazonas, Anzoátegui, Apure, Bolívar, Delta Amacuro, Monagas, Nueva Esparta, Sucre y Zulia. Del total

de la población indígena, el 25% habita en las principales ciudades, donde la mayor concentración se presenta en la ciudad de Maracaibo (113.983 indígenas), seguida por Caracas, Barquisimeto, Puerto La Cruz y Barcelona, entre otras. Los diez pueblos indígenas con mayor volumen de población representan el 86,5% de la población indígena total nacional; ellos son: Wayuu, Warao, Pemón, Kariña, Guajibo, Piaroa, Yanomami, Añú, Yukpa y Pumé.

Durante su historia, los indígenas venezolanos han pasado por situaciones de exclusión, discriminación y negación de sus derechos. Basta con mencionar, por ejemplo, el Decreto del 20 de agosto de 1840, firmado por el vicepresidente Carlos Soublette, donde se fijaban los requisitos indispensables en el trato con los guajiros, siendo uno de estos la “reducción de los mismos” (L. Pérez, 2004: 618). El contacto inevitable con la población criolla, conocido como *transculturación*, que consiste en “absorber elementos de la cultura nacional en dosis cada vez mayores” (Delahaye, 1979), ha sido perjudicial para los pueblos indígenas, en el sentido de la introducción de los valores ajenos a su identidad cultural, produciendo cambios en su nutrición, salud y ambiente.

A pesar de los esfuerzos tanto gubernamentales como comunitarios, la población indígena todavía se encuentra en grave situación de pobreza y exclusión. Así, entre los municipios indígenas con el mayor índice de exclusión social del país, se hallan Antonio Díaz (Delta Amacuro), Maroa (Amazonas) y Pedernales (Delta Amacuro), presentando cifras más altas del país en analfabetismo, inasistencia escolar, tasa de mortalidad infantil, entre otros. Mientras que los hogares pobres de Venezuela representan el 27,64%, en los municipios indígenas esta cifra alcanza el 40,55% (Venezuela, Instituto Nacional de Estadística, 2001a). Respecto a la pobreza extrema, todavía el 12,19% de los indígenas viven en estas condiciones, en comparación con el 7% del país en general.

3. LENGUAS INDÍGENAS DE VENEZUELA Y GLOBALIZACIÓN

Las lenguas indígenas constituyen un grupo minoritario, pero muy importante para el país, ya que representan su herencia lingüístico-cultural. Respecto a la situación lingüística de estos pueblos, Blas Regnault opina que “la diversidad de lenguas de los pueblos indígenas ha significado otra tensión en sus relacio-

nes con la cultura nacional” (2005: 7). María Luisa Allais (2004) señala que, de 1992 a 2001, el número de los hablantes de lenguas indígenas descendió el 10%; para 2001, el 70% de la población indígena hablaba su lengua y el 25% no la hablaba, con un 5% no declarado. Mireya Tabuas (2002) indica que el 80% de los indígenas mayores de 5 años habla su lengua indígena y de estos, el 75,69% es bilingüe, mientras que el 20% sólo se expresa en español. Sin embargo, existen casos de comunidades indígenas multilingües, como por ejemplo las de la cuenca del Río Negro, que “dominan conjuntamente el warekena, el baniva, el ñengatú, el español y el portugués” (Mosonyi, citado en Tabuas, 2002), o grupos cercanos al Esequibo que dominan el castellano, el inglés y su propia lengua (Tabuas, 2002).

Respecto a la distribución de los hablantes indígenas entre áreas urbanas y rurales, los datos del último censo revelan que, en las primeras, el 64% de los indígenas habla el idioma de su pueblo y el 30% no lo habla, con el 6% no declarado, mientras que en las áreas rurales, el 85% domina su lengua indígena y el 13% no la domina, con el 2% no declarado. Más del 90% de los indígenas que pertenecen a las etnias sanemá, yanomami, jodi, yekuana, barí, eñepá, piaroa y pemón, y más del 80% de los indígenas de las etnias warao, guajiro y pumé mantienen su lengua (no la han perdido, sigue hablando su lengua indígena). Con el 70% figuran wayuu y yukpa (Venezuela, Instituto Nacional de Estadística, 2001a).

Más del 90% de los indígenas que pertenecen a las etnias sanemá, yanomami, jodi, yekuana, barí, eñepá, piaroa y pemón, y más del 80% de los indígenas de las etnias warao, guajiro y pumé mantienen su lengua (no la han perdido, sigue hablando su lengua indígena).

En cuanto al manejo del idioma indígena, los datos del censo de 2001 revelan que un promedio de 70% de la población indígena puede hablar el idioma de su pueblo, mientras que aproximadamente el 30% no la sabe hablar. Respecto a esta problemática, existen casos dignos de reflexión, como por ejemplo, cero hablantes del idioma waikerí, o un número casi inexistente de hablantes de los idiomas arawako (1), mapoyo (12) o arutani (25). De igual manera, es preocupante el número reducido de hablantes de añú, baré y baniva, en proporción con la cantidad total de los integrantes de estas etnias. En el caso de los añú, la

situación es más grave aún, ya que estos están perdiendo, de manera sistemática y simultánea, tanto su lengua como su cultura (Tabuas, 2002).

En la época de la globalización y de los contactos crecientes entre la población indígena y la población criolla en Venezuela, se incrementa la destrucción de las fronteras culturales entre las etnias indígenas y los demás residentes del país. Como los indígenas están en condiciones de inferioridad numérica y subordinación cultural, estos contactos, en la mayoría de los casos, terminan en que los indígenas empiezan a experimentar vergüenza étnica, se vuelvan bilingües y adoptan actitudes de desprecio por sus lenguas y sus raíces. En el caso de los wayuu, por ejemplo, los representantes de este pueblo “han recibido educación universitaria y muchos han aprendido a no ser como sus padres y sus abuelos” (L. Pérez, 2004: 628).

Por otro lado, algunos autores (por ejemplo, Mosonyi y Pocaterra, 2004) afirman que en Venezuela se logra ganar la batalla por la permanencia futura de los pueblos indígenas con sus identidades lingüístico-culturales propias, porque aun siendo pueblos pequeños, son pueblos sólidos, y en un futuro estos pueblos “seguirán existiendo en forma indefinida, es decir sin estar sujetos a la amenaza permanente de la extinción física o identitaria [...]” y serían “culturas modificadas pero con un sello de identidad peculiar” (p. 6). Igualmente, Serrón (2007b) piensa que la visión pesimista acerca de la desaparición de las lenguas indígenas ya quedó superada. David Crystal también señala que “pese a todas las amenazas que pesan sobre los pueblos indígenas, aún representan una quinta parte de la superficie de la tierra” (2001: 66). Sin embargo, de acuerdo con Esteban Mosonyi y Jorge Pocaterra (2004), las lenguas sucumben más rápidamente que las identidades. Por tanto, las interrogantes: ¿qué idioma o idiomas hablarán estos pueblos? y ¿hablarán en su propio idioma o se plegarán a algún idioma mayoritario?, quedan aún sin respuesta, aunque es obvio que el resultado de estos procesos sea la reestructuración y una nueva ordenación del panorama lingüístico, tanto nacional como internacional (Bondarenko, 2006).

En relación con esta problemática, existe el peligro de desaparición para siempre de las lenguas de algunos de estos pueblos; por ejemplo, la situación del warekena, arutani, sapé o makó es alarmante, porque estas lenguas casi no tienen hablantes. Así, el sapé, lengua que se habla en las orillas de los ríos Paragua y

Karúm, cuenta con apenas seis hablantes, mientras que la situación de la gran mayoría de las demás lenguas es delicada.

Marieke Delahaye (1979) asevera, por su lado, que los idiomas indígenas de la nación venezolana merecen toda nuestra atención por su cualidad de portadores de culturas milenarias únicas e insustituibles cada una, y por su valor —siempre creativo, estético y expresivo—. El argumento de Mosonyi y Pocaterra, por otro lado, es aún más drástico. Ellos opinan que “de los conocimientos atesorados por estas lenguas, hoy minorizadas, depende [...] la supervivencia del planeta” (2004: 22). Por estas razones, conservar las lenguas indígenas y todas las demás que se hablan en el país, significa conservar la sabiduría y la diversidad.

Sin embargo, como señala José Joaquín Brünner, aunque la globalización es percibida por los indígenas como amenaza a sus lenguas, este fenómeno provoca “una nueva presencia de las civilizaciones olvidadas / excluidas al interior de las propias culturas de los países industrializados” (1999: 157).

La desaparición de las lenguas indígenas, sin duda alguna, no se producirá ni hoy ni mañana. Como afirma Crystal (2001), la muerte de las lenguas es un proceso gradual y complejo y no se puede inscribir una única causa en el certificado de su defunción.

4. LENGUAS INDÍGENAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO CONTEMPORÁNEO

4.1 Antecedentes del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe

Durante su historia, las poblaciones indígenas de Venezuela han sido sometidas al exterminio, primero físico y luego cultural, a través de los procesos de transculturación y aculturación. Educar a la población indígena, durante siglos ha sido sinónimo de “transculturizar, vaciar al indígena de sus valores y cambiárselos por otros, europeos o norteamericanos [...]” (Pérez de Borgo, 2006). Esto incluía, entre otras cosas, la imposición de la lengua española.

Tradicionalmente, la educación de la población indígena era responsabilidad de las misiones religiosas católicas. Sólo con la muerte del presidente Juan

Vicente Gómez, en 1935 (Radio Nacional de Venezuela, Prensa Web / Petróleos de Venezuela Sociedad Anónima —RNV/PDVSA—, 2008), se inicia una política indigenista, que hasta hace una década no dejaba de ser asistencialista y dadivosa. A partir de mediados del siglo xx surge el interés del Gobierno venezolano por la inclusión de la población indígena a través de la educación.

El reconocimiento educativo de las lenguas y las culturas indígenas venezolanas empieza en 1944, cuando la Sociedad Interamericana de Antropología y Geografía pide, al Congreso Nacional de la República, que Venezuela defina una política para el sector indígena, creándose la Comisión Indigenista Nacional, la cual inició sus funciones en 1947, bajo el mandato de la Ley de las Misiones.

Luego, la Constitución de 1945 incorporó algunas modificaciones referentes a la estructura sociocultural indígena y formuló el marco jurídico donde se reconocían las características de los pueblos indígenas. La Constitución de 1961, en el Artículo 77, párrafo 2, amplió el régimen de excepción para la protección de las comunidades indígenas y plasmó en el Artículo 80 la finalidad de la educación venezolana como “el pleno desarrollo de la personalidad”.

Más adelante, en 1976, la Oficina Ministerial de Asuntos Fronterizos Indigenistas (OMAFI) se adscribió al Ministerio de Educación, y se fijó como uno de los objetivos de la misma, el promover y el ejecutar planes de educación intercultural bilingüe.

Por último, el 20 de septiembre de 1979 se promulga el Decreto 283 sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en las poblaciones indígenas, el cual se convierte en el primer instrumento jurídico que garantiza, a los miembros de las comunidades indígenas, la atención educativa en sus respectivos idiomas, y se establece el diseño curricular que incorpora bases legales, socioculturales, lingüísticas, históricas y religiosas de estas últimas, para favorecer su integración con la cultura nacional.

La introducción de este Régimen, a su vez, repercutió en el Artículo 80 de la Ley Orgánica de Educación de 1980, donde se crean servicios y programas educativos para los estudiantes indígenas.

En 1988, el Artículo 5 de la Resolución 750 del Ministerio de Educación crea el plan de estudio para el nivel de educación básica indígena.

La falta posterior de atención gubernamental y la subsiguiente “orfandad política” de las poblaciones indígenas terminó con la proclamación del carácter oficial de los idiomas indígenas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999, y la incorporación del Capítulo VIII, dedicado enteramente a los derechos sociales, políticos, culturales y lingüístico-educativos de los pueblos indígenas. Este Capítulo contiene tres artículos dedicados a las lenguas indígenas: “El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas [...] sus idiomas y religiones [...]” (art. 119); el Artículo 121 proclama el derecho de los pueblos indígenas a “una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones”; y, lo más importante, en el Artículo 9 se proclama el carácter oficial de los idiomas indígenas en sus respectivos ámbitos, los cuales “deben ser respetados en todo el territorio nacional por constituir el patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad” (p. 2).

Esta incorporación de los artículos referentes a las lenguas indígenas en la Constitución de 1999 pone de relieve la importancia que reviste para la nación venezolana la educación intercultural bilingüe y la revitalización del idioma indígena, el cual, en palabras de Delahaye, es “el instrumento más importante del cual dispone el ser humano para expresar y transmitir una cultura, una mentalidad, una visión del mundo” (1979: 5).

4.2 Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela: éxitos y fracasos

En términos generales, el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe se puede definir como la planificación de un proceso educativo, en el cual se usan como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y ellosa lengua, con el fin de que ellos se beneficien con el aprendizaje de ésta, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua materna (Pereira, 2004). Esta definición implica la planificación de la enseñanza en dos lenguas y la elaboración de actividades curriculares pertinentes para dos lenguas de instrucción: la lengua indígena y el español.

El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe se implementó inicialmente en 140 comunidades de 9 pueblos indígenas (Pérez de Borgo, 2006), en el primer grado de la educación básica de las etnias jivi, kariña, pemón, pumé, wayuu, warao, yanomami, yekuana y yukpa, con la posterior incorporación de los piaroa y los arawako. Luego, estos programas se extendieron a la segunda y la tercera etapa de la educación básica (hasta el 9.º grado), y se estudió la posibilidad de implementar el Régimen en la etapa preescolar, diversificada y superior (Pérez de Borgo, 2006). En el plan de estudio de la educación básica se incorporaron las áreas de Educación para el Trabajo y Educación para la Salud y Lengua, con énfasis especial en el conocimiento del idioma español y el idioma indígena.

Sin embargo, al margen del programa oficializado de la educación intercultural bilingüe, existen escuelas donde los propios maestros indígenas demuestran creatividad y producen sus materiales originales, emplean estrategias novedosas, usan el idioma oralmente cuando no cuentan con suficiente material escrito, hacen valer su cultura e idioma y les dan mayor peso que a los programas oficiales. Esto sucede, por ejemplo, en las etnias wayuu, en algunas escuelas en Delta Amacuro y en Amazonas (E. Mosonyi, entrevista personal con la autora, 28 de junio de 2009, Caracas).

En el nivel universitario, existen ciertos logros en Venezuela en cuanto a la enseñanza de las lenguas indígenas, tanto a los indígenas como a no-indígenas. Así, por ejemplo, se imparte el idioma warao en la Universidad Central de Venezuela como materia electiva. Además, dos lenguas indígenas, el wayuu y el kariña, se enseñan en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), en Caracas, como actividad de extensión, desde febrero de 2005. En la sede de esta Universidad en el estado Falcón, el wayuu figura como lengua obligatoria en el marco del programa de formación de grado de la carrera Educación integral. La coordinadora del Centro de Idiomas de la UBV, profesora Alba de Osorio, comenta que de esta manera “en la UBV hemos roto paradigmas y nos salimos de la óptima anglosajona que tenían las universidades tradicionales” (Agencia Bolivariana de Noticias, 2009).

En la Universidad del Zulia y en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador también sigue habiendo experiencias muy exitosas con la enseñanza del idioma wayuu. De esta última depende la red Mácaro, sistema que se ex-

tiende por todo el país y cuenta con decenios de años de existencia, donde se imparte la carrera Educación intercultural bilingüe a nivel técnico y aprender la lengua indígena es requisito obligatorio.

Lamentablemente, en el resto de las universidades nacionales sólo hay cursos relámpagos, clases ocasionales, materias electivas, de muy poca cobertura en cuanto al número de participantes.

Por estas razones, todas éstas son experiencias insuficientes tanto para el criollo como para el indígena, porque no dan cobertura ni a los criollos interesados o potencialmente interesados en profundizar su conocimiento de alguna lengua indígena, ni a los indígenas verdaderamente preocupados por los aspectos prácticos o teóricos de su idioma. Además, en términos de extensión y sistematicidad, ninguno de estos cursos es irreversible: cuando un maestro se retira, en general nadie lo reemplaza, y se presenta el problema de falta de continuidad (E. Mosonyi, entrevista personal con la autora, 28 de junio de 2009, Caracas).

Como experiencias exitosas en el marco del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, cabe mencionar las Escuelas Madre Mozzarella de Puerto Ayacucho, Yanomami en el Alto Orinoco, Ocamo, Mavaca, Platanal, Shapono Itinerante y Monseñor Jáuregui en la Isla de Ratón, Juan Flores de Caño Grulla en el municipio de Autana, del estado Amazonas, y otras (Pérez de Borgo, 2006), donde se respetan los idiomas de los indígenas, sus tradiciones, costumbres y valores, siendo el estado Amazonas un ejemplo de la implementación de este Régimen, debido a su aplicación gradual y consistente.

Uno de los mayores obstáculos que enfrenta este Régimen es la falta de textos escolares, tanto desarrollados por los propios indígenas como traducidos a idiomas indígenas; por esta razón, en muchos planteles educativos todavía no se ha implementado. Sin embargo, estas fallas se han venido subsanando; por ejemplo, a partir de 2005, el Ministerio de Educación y Deportes, mediante la Dirección de Educación Indígena, ha publicado periódicamente textos de iniciación a la lectura, cartillas, libros de gramáticas pedagógicas y diccionarios bilingües, en diversos idiomas indígenas: yukpa, wayuu, kurripaco, warekena, piaroa, baré, kariña, warao y otros. Estos textos se distribuyen en las escuelas indígenas de todos los estados que tienen poblaciones indígenas,

por pequeñas que sean. Uno de los últimos textos, publicados recientemente, fue la *Guía pedagógica Kariña para la educación intercultural bilingüe* (Radio Nacional de Venezuela, Prensa Web RNV/PDVSA, 2008), para la población indígena Kashaama del estado Anzoátegui, siendo esta publicación resultado de estudios lingüísticos y antropológicos dirigidos por Gabriela Croes y Jesús Galindo, con el propósito de incentivar el estudio del idioma kariña y sostener la identidad indígena nacional.

El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe ha sido duramente criticado durante años. A nivel teórico-conceptual, las críticas señalan que en Venezuela, al igual que en muchos otros países latinoamericanos, el sistema educativo oficial del Estado-Nación desarrolla un modelo educativo que, adecuado o no, lo impone a los distintos grupos étnicos, “sin consideración alguna de las probables y devastadoras consecuencias que puede originar” (Calvo, 2008: 197), donde se enseñan los contenidos culturales autóctonos desde la epistemología oficial de la escuela y no desde la propia cultura étnica. Este modelo no corresponde ni en sus orígenes, ni en su concepción, orientación o contenidos, al tipo de educación que cada grupo étnico se ha forjado durante toda su historia, por lo cual se le puede considerar como inviable, ya que implica una permanente violación del acervo cultural de las etnias, y sin pertinencia cultural no hay posibilidad de pertinencia curricular. En el caso en que a alguna comunidad indígena se le permita participar en la planificación y la ejecución de algún proyecto educacional, se le impone “una asesoría educacional y técnica, ya que se supone que no son capaces de realizarlo por sí mismos” (p. 202), impidiendo así el diálogo entre culturas.

A nivel de su implementación práctica, el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe también ha presentado ciertas fallas, entre ellas, la insuficiencia de docentes conocedores de idiomas indígenas y la escasa preparación docente de los mismos, falta de materiales instruccionales, poca atención a los nichos lingüísticos y deficiente preparación del personal que supervisa la implementación de la educación bilingüe.

5. PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICO-EDUCATIVA Y LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DEL ESTADO VENEZOLANO

Para que las comunidades indígenas puedan gestionar sus recursos y preservar su identidad lingüística dentro del sistema lingüístico-educativo venezolano, la

sociedad venezolana pretende reconocer los factores lingüísticos y culturales, a través de los cuales se cristalizan las aspiraciones de las comunidades indígenas que hacen vida en su seno, interviniendo en las situaciones complejas de las lenguas indígenas por medio de la planificación lingüístico-educativa y las políticas lingüísticas correspondientes. En términos generales, en Venezuela, las intervenciones en este tipo de situaciones han tomado diferentes formas, desde acciones gubernamentales, iniciativas comunitarias, proyectos piloto a nivel preescolar, hasta cursos de lenguas marginadas en las universidades (descritos en secciones anteriores), y se han apoyado por diversas fuentes de financiamiento.

Con el propósito de contrarrestar la desaparición de las lenguas indígenas en vía de extinción, se han implementado en Venezuela diversas técnicas de planificación lingüística, como la *documentación* y la *revitalización*.

La primera se refiere a la descripción detallada del sistema fonético, morfológico, léxico y sintáctico de las lenguas amenazadas. Esta documentación representa un verdadero desafío para los lingüistas, ya que la mayoría de las lenguas indígenas no posee sistema de escritura.

Sin embargo, como señala Zaida Pérez, es “un asunto indispensable tanto para su descripción como su divulgación” (2002: 124).

La segunda se enfoca en la implementación de medidas concretas, dirigidas a la reversión de la extinción masiva de lenguas indígenas y la recuperación, la regeneración paulatina, el fortalecimiento y la difusión de las lenguas en vía de extinción. Entre los casos exitosos de la revitalización, Mosonyi y Pocaterra (2004) señalan los idiomas caribe costeño, añú, kariña, arawako, mapoyo y yavarana, aunque en este campo queda todavía mucho por hacer.

La planificación lingüística llevada a cabo en Venezuela, se ha presentado en tres modalidades: *planificación funcional* (la que asigna las lenguas a funciones determinadas), *planificación formal* (la que acuña nuevas palabras y se encarga de la codificación) y *planificación de la adquisición* (la que se ocupa de la enseñanza de las lenguas) (Cooper, 1997). El hecho de que el Estado venezolano proclamó constitucionalmente el carácter oficial de las lenguas indígenas en Venezuela, constituye un claro ejemplo de la planificación funcional. Como

instancia de la planificación formal, se puede mencionar la elaboración de nueve alfabetos prácticos para nueve lenguas indígenas ágrafas, basados en el sistema gráfico hispano, inspirados en el sistema Alfabeto para las Lenguas Indígenas de Venezuela (ALIV), producto de los hermanos Mosonyi (Z. Pérez, 2002). Además, el subsistema de educación intercultural bilingüe, el cual contempla la enseñanza de y en las lenguas indígenas, puede considerarse un ejemplo de planificación de la adquisición.

Sin embargo, el Estado, encargándose 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 dan.

Para un verdadero avance en estas cuestiones, los protagonistas de todos estos procesos deben ser los propios indígenas. Más específicamente, la educación intercultural bilingüe no sólo debe contar con suficientes recursos gubernamentales necesarios, sino que las metodologías y los recursos didácticos deben adecuarse a la idiosincrasia de los grupos indígenas. Los docentes deben ser miembros de la etnia y estar debidamente preparados. El programa no debería limitarse sólo a la lectura y la escritura, y los programas no deben ser impuestos. Además, tiene que existir una comunicación y una interacción permanente con las comunidades, para poder construir un proyecto educativo por cada pueblo indígena. Por último, en lo pedagógico, no sólo se debe incursionar en el sistema educativo bolivariano, sino también en el contexto de los pueblos indígenas, en la praxis pedagógica de los docentes, en la educación tradicional, en las pautas de crianza indígenas y en el desarrollo lingüístico de estas comunidades.

6. CONCLUSIÓN

Aunque Venezuela es un país mayoritariamente monolingüe, al mismo tiempo en su territorio se hablan más de treinta lenguas indígenas, representando a

casi medio millón de personas; los respectivos pueblos, durante su historia, han pasado por situaciones de exclusión y abandono.

En la actualidad, la situación de las lenguas de estos pueblos es preocupante, porque un número importante de ellas está en proceso de desaparición y el 25% de los indígenas no habla su lengua, aprendiendo el español para luego integrarse a la sociedad criolla, no indígena.

Pese a que la Constitución venezolana de 1999 acabó con la invisibilidad de los indígenas, poniendo de relieve su valor lingüístico-cultural, y a pesar de las buenas intenciones del Estado expresadas en las propuestas e intentos por ofrecer alternativas de solución frente a los problemas indígenas, estos nunca llegarán a ser la solución final.

No hay que olvidar que las lenguas indígenas no son amenazadas por causas inherentemente lingüísticas, sino, antes que nada, económicas, políticas y sociales; que las lenguas se aceptan o se rechazan sobre la base de las actitudes y los valores.

Por tanto, la solución debe dirigirse a las causas del problema y no a los síntomas.

Aunque en aplicación del principio de igualdad de oportunidades y para lograr el reconocimiento social de las lenguas indígenas, el Estado venezolano está tratando de reforzar estas lenguas, a través del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe y de las políticas lingüísticas correspondientes, con énfasis especial en el conocimiento de la lengua indígena tanto en las escuelas como en las universidades, esas son medidas útiles sólo de manera relativa; a la larga, son los propios pueblos indígenas los que deben hacerse responsables de su destino y actuar como sujetos modernos y no como objetos históricos, rigiéndose por el principio de autodeterminación, o la toma del control de sus vidas, sin tanta intervención por parte del Estado.

Sin duda alguna, las lenguas indígenas tienen el derecho a existir y que se reconozca su existencia, para lo cual el principio de la autodeterminación es indispensable,

cuando se trata de preservar la diversidad, evitar la homogeneización cultural y lingüística, y mantener el diálogo abierto entre las diferentes comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Bolivariana de Noticias (2009). UBV Falcón ofrecerá lengua indígena en programa de formación de educación integral. Agencia Bolivariana de Noticias. Recuperado el 21 de junio de 2009, de http://www.abn.info.ve/go_news5.php?articulo=179001&lee=6
- Allais, M. (2004). La población indígena de Venezuela según los censos nacionales. Ponencia presentada en el Encuentro nacional de demógrafos y estudiosos de la población, Caracas, Venezuela.
- Biord, H. (2004). Lenguas en penumbra. Idiomas indígenas y multilingüismo en Venezuela. En F. Freitas y F. Pérez (Eds.), *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas* (pp. 250-294). Maracaibo, Venezuela: Universidad Cecilio Acosta.
- Bondarenko, N. (2006). Dinámica del desarrollo lingüístico del mundo globalizado. *Saber*, 18, 1, 86-94.
- Britto, L. (2007). *América nuestra: integración y revolución*. Caracas, Venezuela: Casa José Martí.
- Brünner, J. J. (1999). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo*. México: Nueva Miranda Ediciones.
- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Delahaye, M. (1979). Lenguas indígenas en el proceso educativo: educación intercultural bilingüe. Ponencia para el "Primer Seminario de Indigenismo y Lingüística". Caracas, Venezuela, 15-24 de febrero.
- Lipski, J. (2001). La africanía del español caribeño: estado de la cuestión. Recuperado el 17 de octubre de 2008, de <http://www.personal.psu.edu/jml34/Africa.pdf>
- Lodares, J. R. (2002). *Lengua y patria*. Madrid, España: Taurus.
- Mosonyi, E. (2007). *Hablemos...* Caracas: Planeta.
- Mosonyi, E. E. y Mosonyi, J. C. (2000). *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*. Caracas: Fundación Bigott.
- Mosonyi, E. E. y Pocater, J. (2004). Experiencias recientes de revitalización lingüística en la Venezuela indígena. Ponencia presentada en el Forum Barcelona 2004. Aula Intercul-

- tural. Recuperado el 15 de octubre de 2008, de http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/PO_35_ES_POCATERRA.pdf
- Pereira, M. (2004). La lengua guaraní ante los desafíos como lengua de enseñanza. *Aula Intercultural*. Recuperado el 10 de mayo de 2009, de http://www.aulaintercultural.org/print.php?id_article=1062
- Pérez, L. (2004). Los wayuu: tiempos, espacios y circunstancias. *Espacio abierto*, 13(4), 607-630. Redalyc. Recuperado el 23 de noviembre de 2008, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/122/12215221.pdf>
- Pérez de Borgo, L. (2006). Educación superior indígena en Venezuela: una aproximación. *Aula Intercultural*. Recuperado el 3 de octubre de 2008, de http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Informe_20final_20educacion_20indigena_20Venezuela.pdf
- Pérez, Z. (2002). Reseña de “Manual de lenguas indígenas de Venezuela”, de Esteban Emilio Mosonyi y Jorge C. Mosonyi. *Boletín de Lingüística*, 17, 124-127. Redalyc. Recuperado el 10 de enero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/347/34701710.pdf>
- Radio Nacional de Venezuela. (2008). Prensa Web RNV/PDVSA (2008). Bautizada Guía pedagógica Kariña para educación intercultural bilingüe. Radio Nacional de Venezuela. Recuperado el 7 de octubre de 2008, de <http://www.rnv.gov.ve/noticias/index.php?act=ST&f=36&t=82759>
- Regnault, B. (2005). La población indígena y afrodescendiente de Venezuela y el aporte del censo indígena en el estudio de la asistencia escolar. Ponencia presentada en el encuentro internacional de CEPAL, Santiago, Chile. Recuperado el 5 de abril de 2009 de <http://www.eclac.cl/mujer/noticias/noticias/5/27905/PoblacionIndigenaV.pdf>
- Serrón, S. (2007a). Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sorda de Venezuela, una aproximación. *Opción*, año 23 (53), 52-71. *Scielo*. Recuperado el 20 de febrero de 2009, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-15872007000200005&script=sci_arttext
- _. (2007b). Unidad lingüística hispanoamericana: una revisión desde la óptica de la planificación lingüística y de la enseñanza de la lengua. *Hispanista*, VII, 18. Recuperado el 2 de octubre de 2008, de <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo40esp.htm>
- Tabuas, M. (2002). La diversidad lingüística de los indígenas es oficial. *Angelfire*. Recuperado el 5 de junio de 2009, de <http://www.angelfire.com/nb/17m/movimiento/divlinguistica.html>
- Ubieto, A. (1972). *Introducción a la historia de España*. Barcelona, España: Teide.
- Venezuela, Asamblea Nacional Constituyente (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, *Gaceta oficial* de la República Bolivariana de Venezuela extraordinaria núm. 5453, el 24 de marzo de 2000. Analítica. Recuperado el 2 de octubre de 2008, de <http://www.analitica.com/BITBLIO/anc/constitucion1999.asp#preambulo>

Natalia Bondarenko Pisemskaya

Venezuela, Instituto Nacional de Estadística. (2001). XIII Censo General de Población y Vivienda. Instituto Nacional de Estadística. Recuperado el 23 de mayo de 2009, de <http://www.ine.gov.ve/censo/censo.htm>

Venezuela, Instituto Nacional de Estadística. (2001b). Ficha técnica del Censo de Comunidades Indígenas. Instituto Nacional de Estadística. Recuperado el 16 de mayo de 2009, de <http://www.ine.gov.ve/fichastecnicas/censo/censoindigena.htm>

LA AUTORA

** Natalia Bondarenko Pisemskaya es licenciada en Lenguas extranjeras, de la Universidad Lingüística de Moscú; magíster en Educación, de la Universidad de Oriente (Cumaná, Venezuela) y candidata al Doctorado en Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (Maturín, Venezuela). Correo electrónico: npisemskaya@gmail.com