

LINGÜAS AMENAZADAS Y LA HOMOGENEIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE VENEZUELA

María Eugenia Villalón
Universidad Central de Venezuela
atchim00@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo analiza la pérdida de la diversidad lingüística en Venezuela e identifica la educación de indígenas, la estigmatización social y la emigración urbana como tres de los principales factores sociolingüísticos que están impulsando el reemplazo de las lenguas ancestrales por el español de Venezuela u otra lengua comunal. Los pueblos originarios están participando en una fuerte corriente asimilacionista sostenida por políticas y programas públicos que, por comisión u omisión, son culturalmente indiferenciados y coyunturalmente asistencialistas, pese a un marco jurídico que reconoce y protege la diversidad cultural y lingüística del país.

PALABRAS CLAVE: lenguas amenazadas, lenguas en contacto, diversidad lingüística

ABSTRACT

Addressing the demise of Venezuela's linguistic diversity, this paper identifies the schooling of Indian children and adults, social stigmatization and urban migration as three major sociolinguistic factors involved in the adoption of Spanish and the abandonment of the ancestral languages. The Indian minorities are fast assimilating into the dominant urban culture aided by paternalistic public policies and programs that are short-termed and culturally undifferentiated, notwithstanding the existence of a strong legal frame aimed at the preservation and strengthening of Venezuela's cultural and linguistic diversity.

KEY WORDS: endangered languages, language contact, linguistic diversity

INTRODUCCIÓN

Venezuela está perdiendo significativos componentes de su diversidad lingüística y marcha aceleradamente hacia el monolingüismo. ¿Cómo ha surgido este estado de cosas? ¿Por qué los indígenas y afrodescendientes están abandonando o han abandonado su lengua ancestral para utilizar únicamente el castellano? Las respuestas a estas interrogantes requieren examinar la dinámica de contacto entre las lenguas minoritarias y el español de Venezuela con el objetivo de identificar las principales variables socio-lingüísticas que caracterizan este proceso. El conocerlas es un buen punto de partida para reflexionar sobre el reemplazo de las lenguas ancestrales y orientar el debate en torno al futuro del patrimonio lingüístico nacional. Su protección es una responsabilidad compartida con los hablantes de las lenguas que lo integran, pero son ellos y ellas quienes tienen, en el sentido literal y metafórico, la última palabra. El tiempo apremia: de no revertirse las tendencias actuales, Venezuela será, más temprano que tarde, un país monolingüe.

1. SOBRE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE VENEZUELA

Podemos caracterizar la diversidad lingüística de Venezuela como el conjunto de idiomas y sus variantes que usan o conocen las distintas comunidades de hablantes que habitan en el país, entendiendo por *comunidad de hablantes* aquel grupo de personas que se distingue de otros por compartir un sistema particular de normas para comunicarse entre sí. Este enfoque resalta la naturaleza eminentemente social de las lenguas. Suzanne Romaine lo explica de la siguiente manera:

Las fronteras entre las comunidades de habla son esencialmente sociales antes que lingüísticas. Esto significa que términos como ‘lengua’ y ‘dialecto’ no son, desde el punto de vista lingüístico, conceptos técnicos ya que es imposible determinar objetivamente cuando dos variantes serán percibidas como suficientemente similares por sus hablantes para llamarlas la ‘misma’ lengua. Cualquier intento de contar el número de lenguas será un mero artificio clasificatorio y de modo alguno reflejará las prácticas comunicativas (Romaine 1994: 22).¹

1. Mi traducción (en adelante MT) de “The boundaries between speech communities are essentially social rather than linguistic. This means that terms such as ‘language’ and ‘dialect’ are, from a linguistic point of view, non-technical notions since there is no objective way to determine when two varieties will be seen by their speakers as sufficiently similar to warrant calling them the ‘same’ language. Any attempt to count distinct languages will be an artefact of classificatory procedures rather than a reflection of communicative practices” (Romaine 1994: 22).

Es decir, estrictamente hablando, un *idioma* no es más que una conveniente abstracción que engloba la suma de todas las variantes lingüísticas (étnicas, idiosincrásicas, regionales, sociales, estilísticas, contextuales, etc.) que coexisten en un tiempo y espacio determinados, con mayor o menor solapamiento, y que la mayoría de los usuarios convienen en aceptar como parte de un mismo sistema o *idioma*. En las palabras de Mufwene:

Los idiolectos y lenguas comunales representan diferentes niveles de abstracción. Los primeros constituyen un primer nivel de abstracción del habla y las segundas son extrapolaciones que pueden caracterizarse como conjuntos de Lenguas-I [idiolectos] (...) Sin embargo, no podemos hablar del cambio lingüístico o de la evolución de las lenguas, procesos que se identifican a nivel poblacional, sin aceptar la existencia de las lenguas comunales.

Ciertamente, una lengua comunal es una abstracción inferida por el observador. Es una extrapolación de Lenguas-I [idiolectos] cuyos hablantes se comunican exitosamente entre sí la mayoría de las veces (Mufwene 2001: 2).²

Estos conceptos nos ayudan a entender por qué es difícil establecer el número de lenguas que se hablan en un determinado lugar y por qué las cifras varían según cómo y quién cuente. Además, el desconocimiento existente sobre la naturaleza, características, alcances y distribución de las variantes lingüísticas habladas en el país dificulta aún más el conocer a ciencia cierta cuántas *lenguas* (llámense indígenas, pidgins, criollas³ u otras) hablamos en Venezuela. Por ejemplo, podríamos preguntarnos si el taurepan (y sus variantes) es una *lengua*, aparte de la arekuna (y sus variantes) o si ambas son percibidas por sus hablantes (y/o especialistas) como suficientemente afines para considerarlas parte de un mismo sistema lingüístico o idioma. Similarmente, la literatura especializada hace referencia a los indígenas wökiare [guaiquiare] y orechicano que conviven con los yabarana en la cuenca del río Manapiare en el estado Amazonas, pero nadie ha documentado sus idiomas suficientemente como para saber si los wökiare

2. MT de "Idiolects and communal languages represent different levels of abstraction. The former are first-level abstractions from speech, the latter are extrapolations that can be characterized as ensembles of I-languages (...) However, we cannot speak of language change or evolution, which is identified at the population level, without accepting the existence of a communal language. To be sure, a communal language is an abstraction inferred by the observer. It is an extrapolation from I-languages whose speakers communicate successfully with each other most of the time" (Mufwene 2001: 2).

3. Me refiero a las lenguas híbridas conocidas en la literatura especializada como *creole languages*. El patois de Paria es un ejemplo.

y orechicano hablan *lenguas* distintas a la yabarana o variantes de esta última (véase la discusión en Giordani 1997: 4-9, 102-104, 119-123).

¿Constituyeron los yabarana un grupo étnico separado o fue el caso que personas no-indígenas llamaron yabarana a pueblos distintos que compartían rasgos culturales y/u ocupaban territorios adyacentes? ¿Fue el término yabarana empleado por indígenas y/o no-indígenas para designar a una amplia comunidad lingüística que en el pasado incluyó a pueblos distintos? (...) Y finalmente, ¿se debe considerar al yabarana como una “lengua de contacto”, es decir, como una lengua que se desarrolló entre hablantes de diversas lenguas y que con el tiempo pasó a ser la lengua materna de sus hablantes (Pratt 1992: 6; Wolfart 1973)? (Giordani 1997: 8-9).⁴

En este mismo orden de ideas, ¿es el idioma shirian una variante del sanima o una lengua aparte (aunque afín) como sostienen sus hablantes? Las apreciables (e indocumentadas) diferencias en el habla de las distintas comunidades e’ñapa, por ejemplo, ¿ameritan el reconocimiento de varios subsistemas lingüísticos e’ñapa?

Este estado de cosas y de cosas por saber vale para casi todos los pueblos e idiomas autóctonos de Venezuela. Entre estos últimos resaltan por su diversidad las llamadas *lenguas indígenas*, que constituyen el foco de este trabajo. De acuerdo a lo expresado anteriormente, el establecer una cifra para el número de lenguas indígenas habladas en el país, como quiera que estas se definan, tiene su importancia y utilidad en el ámbito político y en la planificación. Sin embargo, no es este el punto de partida más ventajoso para reflexionar sobre la diversidad lingüística nacional y su creciente empobrecimiento. Tal cifra (por práctica que sea) encubre mucho más de lo que ilumina en virtud de que cada una de las 25, 30 o 40 lenguas indígenas que se dicen existen en el país engloba una diversidad y una riqueza cognitiva y expresiva muy superior a la que tales cifras dan a entender. Es ese caudal de saberes, formas expresivas, culturas comunicativas y modos de pensar, sistematizados en cientos de sistemas lingüísticos coexistentes

4. MT de “Were the Yabarana a single group, or had non-Indians applied the Yabarana name to distinct groups which nonetheless shared cultural traits and/or occupied adjacent territories? Had the Yabarana label been used—by Indians and/or non-Indians to define a broader linguistic community which had once encompassed various peoples? (...) And finally, should the Yabarana language be regarded as a “contact language,” that is, a language that develops among speakers of diverse languages and which in time comes to have its own native speakers (Pratt 1992: 6; Wolfart 1973)?” (Giordani 1997: 8-9).

lo que conforma la diversidad lingüística de nuestro país. El hecho de que no podamos inventariarla con precisión no nos impide identificar tendencias que indican que dicha diversidad está disminuyendo aceleradamente.

2. FACTORES Y TENDENCIAS DE LA HOMOGENEIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Como construcciones sociales, los sistemas lingüísticos (idiomas y variantes) son dinámicos y cambiantes, interactúan y evolucionan constantemente. El cambio es inherente a todo idioma y es el producto acumulado de las escogencias conscientes e inconscientes que los hablantes hacen en determinados contextos comunicacionales. Las distintas variantes del español de Venezuela, por ejemplo, evolucionan constantemente debido a factores internos y externos, siendo el grado de contacto mutuo y la valoración social de sus diferencias dos de los principales elementos en su evolución. Lo mismo sucede con las lenguas criollas e indígenas, no solo en contacto entre sí, sino también con las distintas variantes locales del español. En los párrafos siguientes examinaré algunos de los principales factores sociales que entran en juego en estos contactos y que están conduciendo al reemplazo de las lenguas indígenas por variantes del español de Venezuela u otra lengua autóctona.

El empobrecimiento de nuestra diversidad lingüística se está agudizando pese al radical giro político que experimentó Venezuela a partir de 1999, cuando una nueva constitución reconoció la condición multicultural y plurilingüe del país, empoderó políticamente a los pueblos indígenas, oficializó el uso de sus lenguas y les abrió espacios de participación en la gestión gubernamental, posibilitando la creación de nuevas leyes⁵ e instituciones dedicadas a atender sus necesidades y aspiraciones. El hecho de que las lenguas continúen mermando a pesar de un envidiable marco jurídico que persigue todo lo contrario, confirma una vez más que, si bien son los individuos los que hablan las lenguas, las condiciones sociales imperantes suelen ejercer una influencia determinante en la evolución de las mismas, favoreciendo su expansión o contracción. En término generales,

5. Además de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Aprobatoria del Convenio N° 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales (2001), los decretos presidenciales Nos. 1.795 y 1.796 del 27 de mayo de 2002, la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005) y la Ley de Idiomas Indígenas (2008), entre otros textos legales incluyen importantes disposiciones para la protección y perpetuación de las lenguas indígenas. Su implementación, no obstante, deja mucho que desear.

no son las voluntades individuales, las buenas intenciones de los legisladores o la perseverancia de algunas personas las que determinan el futuro de las lenguas en contacto, sino las condiciones sociales en las cuales estas interactúan.

Entre los principales procesos sociales que actualmente están favoreciendo la homogeneización lingüística, o al menos el repliegue de los idiomas ancestrales, resaltan dos en particular que, en última instancia, se remiten a una misma realidad social. El primero es la escolarización en castellano de niños, niñas y jóvenes indígenas, junto a la creciente participación de los adultos en programas de inclusión social, los cuales, al estar diseñados para las grandes mayorías, carecen de la posibilidad real de acoplarse a las especificidades culturales de los pueblos indígenas. El segundo es la creciente emigración de individuos y familias indígenas desde sus hábitats tradicionales hacia los centros urbanos y periurbanos del país. Ambos procesos (castellanización del educando indígena y migración urbana) se desarrollan en el contexto de una gran desigualdad en la valoración social de las lenguas en contacto, ya que como idioma nacional, se le confiere al castellano mucho más prestigio y utilidad que a cualquier idioma indígena. La estigmatización de estos últimos, reflejo de una arraigada desvalorización de las culturas indígenas, forma parte de la ideología lingüística nacional y permea toda la dinámica de contacto. El latente menosprecio que todos los actores han internalizado y naturalizado resuena por doquier, pero no se materializa siempre en una hostilidad abierta, sino más bien en la ausencia de alternativas frente al hecho de que el ejercicio del poder pasa inexorablemente por el castellano, cuyos hablantes imponen, con mayor o menor sutileza, las reglas del juego. Todos estos procesos se refuerzan simultáneamente, el efecto de uno alimentando al otro. Aún más, en circunstancias normales, el contacto entre lenguas se asemeja a un proceso auto-alimentado en el cual, según diría Foley (1997: 9), sus resultados internos se convierten en insumos para sus subsecuentes procesos internos. De modo que al examinar la educación de indígenas y la migración urbana como factores de erosión lingüística, en un contexto caracterizado por la subvaloración endémica de las lenguas indígenas, debemos dejar de lado el pensamiento lineal y recordar que no podemos separar la dinámica del contacto lingüístico de las realidades que ella misma va generando.

2.1 *Una educación uniformadora*

Cuando los pueblos minoritarios se ven en la necesidad de aceptar una educación impartida en una lengua dominante, por lo general aprenden esta a expensas de la lengua materna, la cual termina siendo desplazada o reemplazada. Dunbar y Skutnabb-Kangas (2008) denominan a este tipo de enseñanza como *educación sustractiva* ya que en vez de aumentar las competencias lingüísticas de los alumnos las disminuye. La califican además de *asimiladora*, pues “los niños sometidos a una educación sustractiva, o por los menos sus hijos, son de hecho trasladados cultural y lingüísticamente al grupo dominante” (Dunbar y Skutnabb-Kangas 2008: 2-3).⁶ Estas ideas, llevadas a nuestro contexto particular, ayudan a explicar cómo la castellanización de los pueblos indígenas, a través del sistema escolar o de los programas sociales, ha sido y es uno de los principales motores de la homogeneización lingüística en Venezuela. Hoy día, sin embargo, la prevalencia de una educación sustractiva entre los pueblos indígenas no es el resultado de una política lingüicida explícita, sino más bien de un histórico desinterés asociado a la baja prioridad social y política que el tema posee en el escenario nacional. La resultante inoperancia o desidia institucional se traduce en una oferta educativa para las comunidades indígenas que Regnault (2006) califica de persistentemente escasa, de baja calidad y facilitada exclusiva o predominantemente en castellano.⁷ De modo que, pese a las reiteradas declaraciones oficiales y a las demandas reivindicativas indígenas, ha brillado por su ausencia “la acción educativa

6. MT de “Children undergoing subtractive education, or at least their children, are effectively transferred to the dominant group linguistically and culturally” (Dunbar y Skutnabb-Kangas 2008: 2-3, enf. en el original).

7. No obstante, para algunos analistas la persistencia y tolerancia de esta situación indeseable equivale a una política encubierta. Autores como Dunbar y Skutnabb-Kangas afirman: “Sostenemos que si las autoridades educativas mantienen una política educativa que utiliza una lengua dominante como el principal medio de enseñanza para los niños indígenas, cuando los resultados negativos de esta política se han dado a conocer con anterioridad a través de resultados empíricos concretos (...) y a través de sólidas evidencias de investigación teórica y empírica (...) entonces rehusar cambiar las políticas constituye, desde el análisis del discurso, y desde las perspectivas sociolingüística, sociológica, política científica, y de análisis de políticas educativas, una fuerte evidencia de una “intención” (Dunbar y Skutnabb-Kangas 2008: 10).

MT de “We claim that if state school authorities continue an educational policy which uses a dominant language as the main medium of education for indigenous and minority children, when the negative results of this policy have been known both through earlier concrete empirical feedback (...) and through solid theoretical and empirical research evidence (...) this refusal to change the policies constitutes, from discourse analytical, sociolinguistic, sociological and political scientific, and educational policy analysis perspectives, strong evidence for an “intention” (Dunbar y Skutnabb-Kangas 2008: 10).

orientada a satisfacer la necesidad de escolarización referida a la especificidad cultural y social de las familias indígenas” (Regnault 2006: 20, 23) vale decir, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Aceptemos que en principio la EIB puede ser una herramienta eficaz para combatir la discriminación social, afianzar y revalorizar las identidades de las minorías étnicas y favorecer el uso y desarrollo de sus lenguas.⁸ Si esto es así, el funcionamiento de un buen programa educativo de esta índole podría coadyuvar al mantenimiento de nuestra diversidad lingüística. No obstante, es generalmente aceptado que Venezuela ha experimentado serias dificultades en la implementación de la EIB desde que esta fue decretada en 1979. Numerosos estudios y diversas fuentes así lo confirman. Los desafíos de orden instrumental y conceptual, junto a la falta de voluntad política y de un fuerte liderazgo indígena, han imposibilitado hasta el momento la creación de un *sistema* de educación intercultural bilingüe en Venezuela (Villalón 1994). Ayer como hoy, salvo contadas excepciones, la escuela indígena sigue dispensando una instrucción alienante, cultural y lingüísticamente destructiva. Refiriéndose a los retos de implementación que se han confrontado, Quero Ramones (2009) acota lo siguiente:

En Venezuela específicamente la Educación Intercultural Bilingüe presenta dificultades que demandan apoyo y requieren colaboración, entre las cuales según Pérez de B (2004) se tienen:

- Escasa preparación docente,⁹ muchos de ellos [sic] criollos desconocedores del idioma cultural y realidad indígena, poca vocación de servicio y control educativo.
- Escaso número de material instruccional, apoyo indispensable en el (REIB).¹⁰
- Poca atención, control, evaluación y apoyo a los nichos lingüísticos y comunidades indígenas conocedoras de los conocimientos y experiencias autóctonas.

8. Este es el “discurso ético” de la EIB según Gasché (2010) : “El discurso ético de la EIB, en su corriente mayoritaria sustentada y, en parte, subvencionada por grandes ONG –como la GTZ alemana–, Unicef y Unesco, y aceptada por un gran número de ministerios de educación en Latinoamérica, predica la revaloración de la cultura indígena, la autoestima, el fortalecimiento de la identidad, el respeto de la diversidad, la tolerancia del Otro diferente, la equidad en el trato mutuo, la igualdad entre los seres humanos (...) En esta perspectiva, la “interculturalidad” es promovida como remedio a la desigualdad, el menosprecio, el racismo, etcétera” (2010: 113).

9. Basado en la Memoria y Cuenta 2005-2006 del Ministerio del Poder Popular para la Educación, Regnault (2007: 127) calcula que el 21% de los docentes del país carece de título profesional de la docencia, cifra que asciende al 56% en el estado Amazonas, predominantemente indígena.

10. Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.

- Indiferencia y poca atención al trabajo intelectual indígena (recolección de costumbres, tradiciones, cuentos, mitos, creencias religiosas y música indígena) (2009: 99-100).

En cuanto a las dificultades de orden conceptual que han aflorado en la implementación de la EIB, Serrón (2007) ha hecho referencia al significado y práctica del bilingüismo:

Se podría establecer que el carácter bilingüe implica una competencia comunicativa en su primera lengua y que es acompañada por una competencia parecida en otra lengua, tanto que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia. Sus características más resaltantes, desde el punto de vista individual, son la independencia de los dos códigos, la alternancia rápida entre ambos y la traducción que le permite expresar los mismos significados en ambos sistemas: sin embargo, veinte años [sic] de educación intercultural bilingüe no han conseguido, ni remotamente ese nivel, como tampoco lo han conseguido en los otros referentes de “enseñar lengua” (2007:65).

Ciertamente, en las circunstancias actuales el uso de las lenguas indígenas en las escuelas constituye un serio reto para cualquier docente, pues la mayoría de ellos y ellas no las dominan. Además, con pocas excepciones, no se ha iniciado sistemáticamente la adecuación léxica y semántica que requieren los nuevos campos de conocimiento y contextos de uso que introduce la escuela, ni se ha atendido adecuadamente el desarrollo y sistematización de una norma escrita para los distintos idiomas y variantes,¹¹ ni tampoco existen orientaciones o procedimientos claros para el manejo de dos o más lenguas en el aula, entre otras dificultades. Por ejemplo, al analizar la última versión de la propuesta curricular para la Educación Bolivariana,¹² en lo que a la Educación Intercultural [Bilingüe] se refería, un equipo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) señaló que dentro de los indudables avances de la propuesta (tal como la incorporación del concepto de la “oralidad”) no se podía determinar taxativamente el uso de las lenguas vernáculas en los ambientes de aprendizaje puesto que la decisión:

11. Para el resumen de una experiencia véase Villalón (2003).

12. Se refiere al Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano difundido en el año 2007.

(...) dependerá del contexto sociolingüístico. Existen comunidades donde la lengua ancestral es la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) es el español, en otras se presenta a la inversa, e incluso se presenta el bilingüismo como L1 para algunos grupos generacionales (generalmente intermedios). En atención a estos usos contextualizados el docente atiende una u otra como L1 y otra como L2, según sea el caso específico de la comunidad (UPEL 2008:16).

En resumen, los enormes retos conceptuales, operativos e instrumentales que aún confronta la EIB en Venezuela dejan en el mero plano enunciativo las disposiciones que reitera la novísima Ley Orgánica de Educación (2009), la cual garantiza “el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas y del castellano en la modalidad de la educación intercultural bilingüe indígena” (art. 6 inciso h) y declara la EIB “obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, hasta el subsistema de educación básica” (art. 27). La realidad en el terreno es que “muy a pesar de los esfuerzos de la educación intercultural bilingüe, aún los idiomas de origen no son palanca para las oportunidades pedagógicas que permitan insertar a las niñas y a los niños en la escuela” (Regnault 2006: 51). Es más, treinta años de legislación progresista y una revolución en marcha no parecen haber hecho mella en instituciones coloniales como los internados multiétnicos que regentan distintas órdenes religiosas y laicas (en su mayoría foráneas). En estos “reformatorios étnicos” como los llama Henry E. Corradini, llenos de niñas y niños apartados de su familia, lengua y cultura, se evangeliza y (de) forma a los indígenas “para su incorporación a su medio, como agente de desarrollo (...)” (Salesianos del Don Bosco 2010).¹³ ¡Como si el concepto mismo de desarrollo, tan cultural e ideológicamente cargado, o aquel de “agente” del mismo, tan éticamente cuestionable, no requiriesen de discusión, particularmente en un contexto intercultural!

En un sentido similar marcha la educación de adultos, expandida extraordinariamente en la última década como un primer frente de batalla

13. Algunos ejemplos son el Internado regido por las Hijas de María Auxiliadora y los Salesianos de Don Bosco en Isla Ratón, estado Amazonas; la Escuela-Granja Padre Manuel Román, en el hato San Isidro de Tapaquire, estado Bolívar; y la Asociación Civil Casa Hogar Santa Inés, en Ciudad Bolívar, estado Bolívar; donde “se brinda formación integral a jóvenes indígenas potenciando los aspectos Moral y Académico fundamentado especialmente en la vivencia del Santo Evangelio” (Fundación Centro Gumilla 2010).

contra la exclusión social, especialmente a través de las llamadas *misiones*. Estas misiones constituyen los puntales de un “proceso de inclusión social masivo y acelerado” destinado a “universalizar la satisfacción de necesidades de identidad, alimentación, salud, educación, vivienda y empleo” del pueblo venezolano (República Bolivariana de Venezuela s/f: 9). La mayoría de estas misiones han tenido un impacto social muy positivo entre la población, pero dado su carácter masivo y apremiante, se han llevado a cabo sin distinción de lengua, cultura o etnia, con lo cual, y pese a las buenas intenciones, han coadyuvado a debilitar la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas que participan en ellas, propiciando el abandono de los patrones socio-productivos propios y la migración hacia los centros urbanos, entre otras consecuencias. Esteban Emilio Mosonyi (2009) resume la situación de la siguiente manera:

(...) nadie duda que las Misiones Robinson han enseñado a muchos indígenas a leer y escribir; pero en la mayoría de los casos se ignoraron las lenguas nativas y las culturas correspondientes, a pesar de las observaciones de las organizaciones indígenas y de casi todos los asesores. Algo similar sucede con las demás Misiones del gobierno –Guaicaipuro, Ribas, Barrio Adentro, Cultura y tantas otras, la primera de ellas dirigida específicamente a los pueblos indígenas– (...) En la práctica, pero también un poco en teoría, estas Misiones continúan siendo unidireccionales, vale decir, aportaciones de la sociedad dominante y occidentalizada dentro de una tónica que años atrás calificábamos de “neopaternalista” (2009: 169).

Es justo y oportuno señalar que el Estado venezolano intentó cumplir sus deberes constitucionales al crear en 2004 la Misión Guaicaipuro (República Bolivariana de Venezuela 2004, 2006) como una comisión presidencial permanente encargada de “coordinar, promover y asesorar todo lo relativo a la restitución de los derechos originarios y específicos de los pueblos y comunidades indígenas”. Entre sus atribuciones específicas figuraban la de acompañar el diseño de políticas públicas que contribuyesen “a la preservación de la diversidad cultural y forma de vida indígena”, así como la de “proponer mecanismos para impulsar el proceso de Educación Intercultural Bilingüe”, en tácito reconocimiento del vacío existente. Pero nada de esto sucedió y, tras una accidentada trayectoria, la Misión

14. Desde el 2007, adscrita al Ministerio del Poder Popular para los Pueblos Indígenas.

Guaicaipuro ha quedado reducida a una instancia dispensadora de bienes e insumos para la población indígena.

En suma, la evidencia indica que la actual y escasa educación para indígenas en nuestro país es castellanizante, unicultural y monolingüe, de modo que, lejos de cumplir las metas que la ley le fija, actúa como un potente motor de uniformización cultural y homogeneización lingüística.

2.2 *Repercusión lingüística de la emigración urbana*

La emigración de individuos y familias indígenas desde sus hábitats tradicionales a los centros urbanos y periurbanos es otro destacado factor en la creciente homogeneización lingüística del país ya que, fuera de las comunidades indígenas, el único y obligado idioma de comunicación es el castellano. En la medida en que este idioma no se adquiere como una segunda lengua, sino que reemplaza a la lengua indígena como medio cotidiano de comunicación, esta última se va relegando al contacto ocasional o a la esfera privada y familiar en el mejor de los casos. Al reducirse sus ámbitos de uso, la lengua se estanca, su gama expresiva disminuye y el olvido carcome el sistema lingüístico, todo lo cual repercute negativamente en su estructura y vitalidad. La otra cara de la creciente urbanización es que menos personas viven en las comunidades indígenas o nacen en una, donde tienen mayores probabilidades y oportunidades de oír y hablar la lengua autóctona.¹⁵ Este hecho tiende a reducir el número de hablantes en términos absolutos, lo que lógicamente no favorece la supervivencia de las lenguas comunales.

Es cierto que la vida urbana no siempre o necesariamente acarrea la pérdida de la lengua ancestral. Por ejemplo, en los enclaves o barrios étnicos¹⁶ puede mantenerse algún tipo de bilingüismo por unas generaciones o puede surgir la diglosia como estrategia de acomodación, pero la historia enseña que estos resultados constituyen la excepción antes que la regla. Mufwene (2001: 164) asevera que han sido precisamente estos procesos de integración o asimilación los catalizadores del decaimiento de las lenguas originarias, resultado que en Venezuela se agrava por la histórica desvalorización de estos vernáculos y los altos niveles de vergüenza étnica

15. Me refiero, por supuesto, a las comunidades que utilizan preferente o mayoritariamente una lengua indígena en la vida cotidiana, lo que no sucede en todas.

16. Las repercusiones culturales y lingüísticas del surgimiento de enclaves étnicos en las distintas ciudades de Venezuela están aún por estudiarse.

que experimentan sus hablantes, especialmente los más jóvenes. Sobre el impacto que tienen la migración y urbanización en los idiomas comunales Moseley aduce que:

Podemos decir con alguna certeza que la urbanización es una asesina de lenguas, especialmente si ocurren rápidos cambios económicos en cuestión de una o dos generaciones y estos atraen a los campesinos pobres a los centros urbanos en busca de trabajo. La urbanización no solo fragmenta a las familias, especialmente en los estados postcoloniales (...) sino que por lo general fracasa en proveer una base institucional para el mantenimiento de la lengua minoritaria en el nuevo contexto urbano (Moseley 2007: ix).¹⁷

En síntesis, la emigración indígena hacia los centros urbanos favorece la erosión de sus idiomas originales y representa una seria amenaza para la supervivencia de los mismos. Veamos a continuación las tendencias que las cifras revelan.

2.3. *Tendencias migratorias de la población indígena en Venezuela y su impacto en las leguas comunales*

Existen datos estadísticos que muestran una creciente migración indígena hacia las ciudades y su periferia durante la última década. Esta tendencia se mantiene aun cuando se toma en cuenta que, debido al crecimiento natural de los asentamientos humanos y a la dirección del mismo, las áreas definidas como urbanas crecen a expensas de las rurales y que un número importante de comunidades indígenas están hoy día localizadas alrededor de centros urbanos como Puerto Ayacucho, Santa Elena de Uairén, Caicara del Orinoco y Tucupita, entre otros. El progresivo aumento en el número de personas indígenas que dejan sus hábitats tradicionales para residenciarse en las ciudades ha sido advertido por otras autoras. Allais (2004), por ejemplo, calcula que en 1992, el 42% de la población indígena de Venezuela era urbana y el 58% rural, mientras que en 2001 la proporción se invirtió, siendo 66% urbana y 34% rural. Al respecto,

17. MT de "We can say with some certainty that urbanization is a killer of languages, especially if rapid economic change takes place over one or two generations and attracts the rural poor to urban centres in search of work. Not only does urbanisation fragment families, especially in post-colonial states (...) but it generally fails to provide an institutional basis for maintenance of the non-local languages within the new urban environment" (Moseley 2007: ix).

esta autora acota: “La información de los Censos Indígenas 1992 y 2001 muestran la tendencia al desplazamiento de un importante sector de la población indígena desde zonas rurales a zonas urbanas, como también la conversión de áreas rurales a urbanas en las que se incluyen comunidades indígenas” (Allais 2004: 5).

Proporciones similares se obtienen si enfocamos una categoría más relevante como es la población que vive en comunidades indígenas. Comparemos los resultados arrojados por el Censo General de Población y Vivienda, que corresponden al 87.2% de la población total indígena,¹⁸ con aquellos del Censo de Comunidades Indígenas llevado a cabo en ocho estados.¹⁹ Asumiremos que las personas que afirmaron pertenecer a algún pueblo indígena durante el empadronamiento general vivían en las ciudades o pueblos donde fueron censadas, mientras que aquellas empadronadas durante el Censo de Comunidades Indígenas vivían en las comunidades censadas. El gráfico 1 presenta los resultados globales apreciándose que, de acuerdo a las cifras oficiales de 2001, menos del 40% de la población indígena vivía en comunidades indígenas. A simple vista, los números indican que casi dos tercios de la población indígena de los referidos ocho estados ya no residen en sus comunidades de origen. Sin embargo, esta proporción global es algo engañosa debido a que refleja una importante excepción antes que la regla. La distorsión se evidencia en el gráfico 1 que coteja los resultados por entidad y revela la situación atípica del estado Zulia, donde la magnitud de la población wayúu (61,4% de la población total indígena de referencia) y su notoria condición urbana enmascaran la situación inversa que manifiestan seis de los siete estados restantes cuya población indígena fue mayoritariamente censada en comunidades indígenas. Paralelamente, el gráfico 2 expone grandes diferencias entre las magnitudes poblacionales y permite inferir el reducido número de personas (y hablantes) que integran las 31 etnias (y lenguas) reconocidas en las restantes siete entidades.²⁰ Por ejemplo, la suma de la población indígena de los estados Amazonas y Bolívar no llega ni a la mitad de la del estado Zulia, pero esas dos entidades albergan aproximadamente el 80% de la diversidad lingüística

18. Cifrada oficialmente en 534.816 personas en el 2001.

19. Amazonas, Anzoátegui, Apure, Bolívar, Delta Amacuro, Monagas, Sucre y Zulia.

20. Esta discusión se refiere a los 32 pueblos originarios de Venezuela que históricamente han habitado en el territorio nacional y mantenido un perfil propio: Akawayo, Añú, Arawak, Arutani, Baniwa, Baré, Barí, E'napá, Guajibo, Japrería, Jo'di, Kari'ña, Kuiba, Kurripako, Mako, Makushi, Mapoyo, Pemón, Piapoko, Piaroa, Puinave, Pumé, Sáliba, Sanimá, Sape, Warao, Warekena, Wayuú, Yanomami, Yabarana, Ye'kuana y Yu'pa.

de Venezuela. Estas proporciones indican que dicha diversidad lingüística reposa en poblaciones muy pequeñas y es por ello extremadamente vulnerable. Como es lógico suponer, el impacto inicial de la emigración y de la adopción del castellano como lengua cotidiana puede resultar catastrófico para una etnia de 100 personas, pero no necesariamente lo sería para una de cien mil.

Gráfico 1. Población indígena de ocho estados, según tipo de empadronamiento²¹

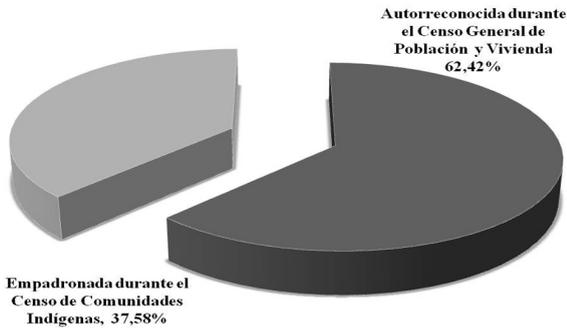
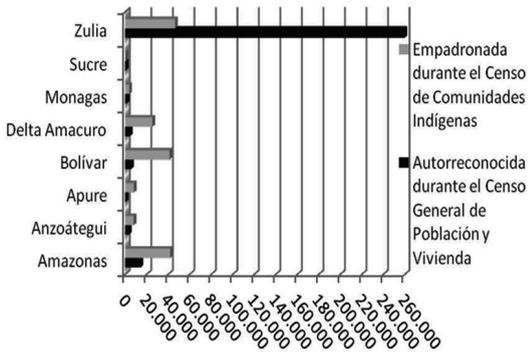


Gráfico 2. Población indígena por estado, según tipo de empadronamiento en ocho estados²²



21. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo General de Población y Vivienda 2001; Censo de Comunidades Indígenas 2001; Síntesis Estadística Estatal 2007; Síntesis Estadística Estatal 2008. Tabulación original del INE para la población en comunidades indígenas del Estado Anzoátegui; cómputos corregidos de la población indígena autorreconocida del Estado Bolívar. Incluye un estimado de 5000 personas yanomami residentes en el municipio Alto Orinoco que no pudieron ser empadronadas en el Censo de Comunidades Indígenas 2001.

22. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo General de Población y Vivienda 2001.

De la discusión anterior se desprende la importancia de estudiar las tendencias migratorias en el tiempo. El cuadro 1 presenta cifras emanadas de los dos últimos censos nacionales que utilizaron el criterio de autorreconocimiento para definir la población indígena tanto en comunidades como en zonas urbanas. Los números muestran, por ejemplo, que en 1992 el 82% de la población indígena del estado Amazonas fue censada en sus propias comunidades, mientras que en 2001 la cifra descendió al 74%, pese al mayor número de ellas que hoy día están catalogadas como urbanas. En el estado Bolívar el descenso fue del 95% al 88% en el mismo lapso y en el Delta Amacuro, del 93% al 85%. Si bien es cierto que estas cifras podrían estar reflejando otros procesos como, por ejemplo, una mayor tasa de crecimiento de la población indígena urbana con respecto a la población residente en comunidades, en ausencia de tal evidencia y mientras no se lleven a cabo estudios demográficos pormenorizados, luce razonable concluir que el relativo aumento de la población indígena urbana con respecto a la comunitaria durante la década pasada se debe principalmente a la emigración.

Cuadro 1. Proporción de la población indígena urbana y residente en comunidades indígenas en ocho estados (años 1992 y 2001)²³

Estado	Población indígena residente en comunidades indígenas (%)		Variación porcentual en la población indígena residente en comunidades entre 1992 y 2001
	1992	2001	
Amazonas	82	74	- 8
Anzoátegui	92	67	-25
Apure	90	91	+1
Bolívar	95	88	-7
Delta Amacuro	93	85	- 8
Monagas	83	69	-14
Sucre	29	31	+2
Zulia	27	15	-12

Veamos seguidamente qué parece estar sucediendo con las lenguas indígenas una vez que empiezan a competir con el castellano en pueblos y ciudades. El cuadro 2 muestra la percepción de “no hablar el idioma del pueblo indígena al que se pertenece” (según los resultados del empadronamiento general de la población de 2001 en los ocho estados con población indígena). Se observa que, con la excepción del estado Zulia, los más altos porcentajes

23. Fuente: República Bolivariana de Venezuela 2004, Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo General de Población y Vivienda 2001, tabulación especial.

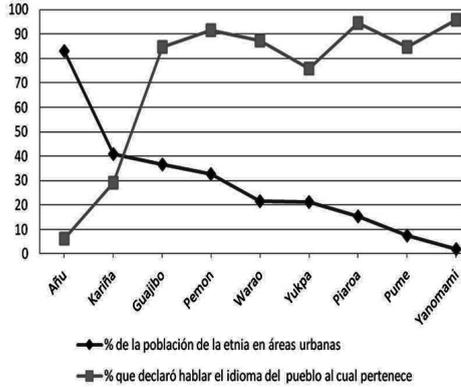
de población indígena urbanizada se asocian con los porcentajes más altos de no hablantes de la lengua indígena. Por ejemplo, en el estado Amazonas el 29% de la población indígena no fue censada en comunidades indígenas y el 53% de esa proporción declaró no hablar el idioma de su pueblo. Los estados Anzoátegui y Monagas manifiestan un patrón similar y en conjunto esas tres entidades coinciden en mostrar que más de la mitad de sus residentes indígenas urbanos declararon no hablar el idioma del pueblo al cual dijeron pertenecer. En contraste, en el estado Bolívar, con solo 18% de su población indígena residiendo fuera de las comunidades, el 27% de esa proporción declaró no hablar el idioma de su pueblo. Estas cifras deben verse con cautela ya que presentan altos porcentajes de omisión y reflejan apreciaciones subjetivas sobre las propias competencias lingüísticas antes que realidades verificadas en el terreno. No obstante, como cuantificación aproximada de una realidad palpable, los números no contradicen la evidencia e indican que la condición de residir fuera de las comunidades indígenas es altamente concurrente con aquella de no hablar la lengua comunal, o más precisamente, con la percepción de una merma en las competencias lingüísticas en el idioma indígena. El gráfico 3 muestra la relación inversamente proporcional entre estas dos variables (residencia en zona urbana y evaluación subjetiva de hablar o no hablar el idioma indígena) en nueve etnias.

Cuadro 2. Proporción de la población indígena no residente en comunidades indígenas y proporción de aquellos que declararon no hablar el idioma del pueblo al cual dijeron pertenecer²⁴

Estado	Porcentaje de la población indígena del estado no residente en comunidades indígenas	Porcentaje de la población indígena no residente en comunidades indígenas que declaró no hablar el idioma del pueblo al cual dijo pertenecer	Porcentaje de la población indígena no residente en comunidades indígenas que no declaró si habla el idioma del pueblo al cual dijo pertenecer
Amazonas	29	53	2
Anzoátegui	39	57	22
Apure	14	37	34
Bolívar	18	27	35
Delta Amacuro	16	25	10
Monagas	59	51	32
Sucre	82	19	80
Zulia	85	30	4

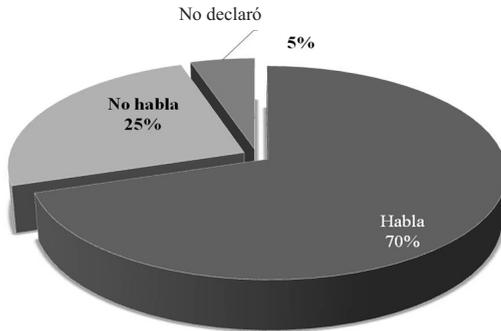
24. Fuente: Elaborado a partir de cifras de Allais (2004:15). No incluye la población corregida ni la población yanomami estimada.

Gráfico 3. Condición urbana y apreciación subjetiva de hablar el idioma ancestral en ocho etnias²⁵



Aunque solo disponemos de indicadores indirectos y de limitada idoneidad para los fines que interesan, en términos generales los datos presentados sugieren que el grado de homogeneización lingüística que acarrea la emigración indígena en Venezuela es significativo y creciente. Allais ha estimado en un 10% el descenso general en el número de hablantes de idiomas indígenas entre 1992 y 2001 (gráficos 4 y 5) y aprecia “una reducción dramática en el número de hablantes en [las] área urbana[s]” (2004:14), en comparación con el área rural, según muestran los gráficos 6 y 7 (también adaptadas de su estudio).

Gráfico 4. Población indígena mayor de 3 años según hable el idioma de su pueblo. 2001.



25. Fuente: Elaborado a partir de cifras de Allais (2004:15). No incluye la población corregida ni la población yanomami estimada.

Gráfico 5. Población indígena en área urbana según hable el idioma de su pueblo. 2001.

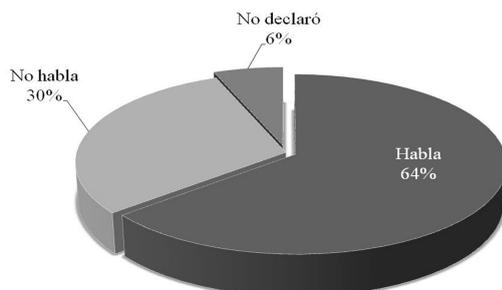
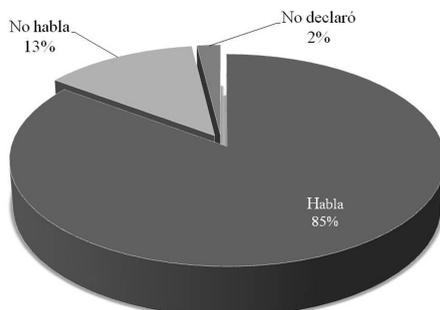


Gráfico 6. Población indígena en área rural según hable el idioma de su pueblo. 2001.



3. SOBRE EL BILINGÜISMO DE TRANSICIÓN COMO FACTOR DE RIESGO

Es evidente que las lenguas indígenas de Venezuela enfrentan una recia competencia con el castellano debido a la absoluta hegemonía de este, siendo el idioma de uso obligado fuera de las comunidades y el único medio de comunicación posible con la sociedad mayoritaria. Esta relación hegemónica, junto al escaso prestigio de los idiomas comunales, constituyen las propiedades fundamentales de la ecología contemporánea del contacto lingüístico en Venezuela, determinando en buena medida sus resultados. A diferencia de los demás ciudadanos, los indígenas y afrodescendientes están obligados en la práctica a cultivar el bilingüismo si quieren interactuar con la sociedad mayoritaria y alcanzar alguna visibilidad social. Como lo expresa Moseley:

La necesidad de comunicarse es un imperativo urgente y la capacidad de comunicarse con soltura está íntimamente ligada con la autoestima. Si podemos

comunicarnos en igualdad de condiciones con las personas con quienes necesariamente entramos en contacto diariamente, ¿qué importa si tenemos que revestir nuestros pensamientos con la lengua del otro? (2007: viii).²⁶

Nadie en su sano juicio despreciaría la adquisición de una segunda lengua que ampliase el repertorio lingüístico de los ciudadanos, pero en nuestro caso este resultado es la excepción antes que la regla, ya que el bilingüismo al cual nos referimos es sustractivo y transitorio. Es decir, casi siempre y bajo las condiciones descritas, el aprendizaje del castellano acarrea el desplazamiento de la lengua ancestral y culmina en el monolingüismo. La evidencia revisada, pese a sus limitaciones, sugiere que particularmente en contextos urbanos el bilingüismo indígena, debido a su carácter sustractivo, resulta ser muy breve. Cuando por efectos de la escolarización o emigración no se desecha la lengua natal a temprana edad, el tránsito de un bilingüismo incipiente a uno inestable y de ahí al bilingüismo pasivo²⁷ y al monolingüismo final, parece consumarse en una generación o a lo sumo en dos. Si bien la confirmación de estas apreciaciones requerirá estudios más pormenorizados, los datos disponibles indican que en Venezuela el bilingüismo estable e intergeneracional no parece ser la norma entre los hablantes de las lenguas originarias.

4. UNA EVALUACIÓN DE LA VITALIDAD DE LAS LENGUAS COMUNALES

El cuadro 3 sintetiza la discusión precedente y ofrece una apreciación tentativa de la robustez de las lenguas minoritarias de Venezuela. Se basa en una primera versión aparecida en el 2004 (Villalón 2004) y recoge experiencias de campo, años de trabajo con numerosas comunidades y docentes indígenas y una reflexión crítica de la literatura a mi alcance. Como síntesis de múltiples realidades específicas, el cuadro debe verse como la generalización que es, habida cuenta de que la situación de cada sistema lingüístico puede (y suele) variar según la región o la comunidad y solo puede conocerse con certeza a través de un estudio de caso. La evaluación emplea una escala del 1 al 7 en el sentido de menor a mayor grado de amenaza y riesgo de desaparecer. Un idioma en la escala 1

26. MT de "The need to communicate is an urgent imperative, and the ability to communicate fluently is intimately bound up with self-esteem. If we can communicate on an equal footing with those people with whom we must come into daily contact, what does it matter if we have to dress our thoughts in another's language?" (Moseley 2007: viii).

27. Etapa durante la cual la persona entiende la lengua pero no posee la pericia suficiente para hablarla.

goza de relativa estabilidad y robustez, mientras que uno en la escala 7 se considera extinto.

Cuadro 3. Apreciación de la vitalidad de las lenguas minoritarias de Venezuela (año 2010)

Escala	Lengua (Tronco o Familia)	Principales factores de riesgo
1	<ul style="list-style-type: none"> • Yanomami (Yanomami) • Sanima (Yanomami) • Ho'di 	<p>Condiciones como un relativo aislamiento geográfico y escasa interacción con la sociedad nacional que contribuyen a mantener el uso de la lengua natal, tienden a cambiar o están cambiando paulatinamente.</p> <p>Una población en constante interacción con grupos indígenas localmente dominantes asoma la posibilidad de un eventual desplazamiento lingüístico.</p> <p>Una población muy pequeña aunada a una rápida transculturación en ciertas comunidades asoma la posibilidad de un desplazamiento lingüístico a mediano plazo.</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> • Shirian (Yanomami) • Bari (Chibcha) • Warao (Warao) • Ye'kwana (Caribe) • Yu'pa (Caribe) • E'ñapa (Caribe) • Piaroa (Saliva) 	<p>Una población muy pequeña en constante interacción con un grupo indígena localmente dominante asoma la posibilidad de un desplazamiento lingüístico a mediano plazo.</p> <p>El rápido incremento del bilingüismo entre los más jóvenes y una creciente emigración urbana erosiona la vitalidad de la lengua y asoma la posibilidad de un desplazamiento lingüístico a corto plazo.</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> • Wayuunaiki o Guajiro (Arawaco) • Pemon (Caribe) • Guahibo o Hiwi (Guahibo) • Kurripako (Arawaco) • Puinave (Puinave) • Piapoko (Arawaco) • Pume (Yaruro) 	<p>Claros indicios de desplazamiento o amenaza real del mismo. Se incrementa el bilingüismo pasivo. El porcentaje de hablantes monolingües del castellano es alto o se está elevando rápidamente, principalmente entre los más jóvenes. El peligro es inminente.</p>

4	<ul style="list-style-type: none"> • Kari'ña (Caribe) • Kuiba (Guahibo) 	<p>Entre el 70-80% de la población con 20 años de edad o menos habla únicamente el castellano. En muchas comunidades la lengua se extinguió y en otras está severamente amenazada.</p> <p>Grupos muy pequeños y rodeados de un ambiente socialmente hostil que incrementa su vulnerabilidad; alta tasa de bilingüismo inestable.</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> • Akawayo (Caribe) • Arawako [Lokono] (Arawaco) • Warekena (Arawaco) • Yeral or Ñengatú (Criolla Tupi-Guaraní) • Japreira (Caribe) 	<p>Un alto porcentaje de hablantes usa cotidianamente una lengua dominante no-indígena y/u otra lengua indígena; ámbitos de uso restringidos para la lengua ancestral y/o poblaciones relativamente pequeñas.</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> • Mapoyo (Caribe) • Añú (Arawaco) • Baniva (Arawaco) • Baré (Arawaco) • Mako (Saliva) • Sáliva (Saliva) • Yabarana [incluyendo Orechicana y Wökiare] (Caribe) • Patois de paria (Criolla de base francesa) • Alemán coloniero 	<p>Se combinan diferentemente un alto porcentaje de hablantes que usa exclusivamente una lengua dominante no-indígena o indígena; ámbitos de uso del idioma ancestral extremadamente limitados; poblaciones muy pequeñas y/ o un escaso número de individuos que recuerdan la lengua. Esta ya no se transmite a los niños.</p>
7	<ul style="list-style-type: none"> • Sape • Arutani [Uruak] 	

El panorama no es muy halagador. En las condiciones reinantes ninguna variedad autóctona está a salvo. Dieciséis idiomas (50% del total) están en serio peligro y directamente encaminados hacia la extinción o al borde de ella (grados 4-6 en la escala); nueve (28%) han dejado de transmitirse y por lo tanto carecen de nuevos hablantes (grado 6 de amenaza) mientras que 2 (6%) desaparecieron con el siglo XX (grado 7). Como agravante, el sape y el arutani se extinguieron prácticamente sin

documentación alguna, por lo que su pérdida fue total e irreversible, como sucederá con la mayoría de los idiomas del grupo 6 si no se toman medidas urgentes. Sin embargo, el asunto de la rápida extinción de lenguas va más allá de contar las que desaparecen bajo nuestros ojos. Venezuela, por ejemplo, alberga la mayor variedad y el mayor número de hablantes de lenguas caribes del continente y podría considerarse el epicentro de este tronco lingüístico. En el resto de los países donde se hablan (Colombia, Guyana, Surinam, Guayana Francesa y Brasil) las lenguas caribes constituyen pequeños enclaves o bolsillos rodeados de lenguas mucho más fuertes con las cuales a menudo comparte espacios, lo que las coloca en una situación de aún mayor vulnerabilidad. Muchas de ellas están prácticamente desaparecidas. Este conjunto de circunstancias pone de manifiesto el significado histórico y lingüístico que hoy día tienen las lenguas caribes de Venezuela, ya que su extinción probablemente significaría la desaparición de todo un tronco lingüístico, uno de los más importantes de Suramérica y del Caribe y matriz de referentes simbólicos e históricos fundamentales para nuestra identidad cultural.

5. AL FONDO DE LA HOMOGENEIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Todos los procesos descritos (estigmatización social, escolarización en la lengua dominante y emigración urbana) trabajan en el mismo sentido y favorecen el cambio de lengua, pero solo explican a medias el problema. La obvia interrogante es por qué la gente emigra a la ciudad o acepta, e incluso busca, la enseñanza en castellano para sí o para sus hijos, abandonando la lengua materna en el camino. Tales procesos emergen en una sociedad-estado envolvente, con grandes desigualdades de poder social, económico y político y una fuerte resistencia a aceptar modelos societarios, racionalidades e ideologías realmente diferentes que incluso cuestionen o soslayan su hegemonía. Esas desigualdades así como la incompreensión e intolerancia de las diferencias culturales que vayan más allá de lo anecdótico, folclórico o escenificable, configuran un esquema de dominación que fomenta la asimilación, la migración y la aceptación de un modelo extraño de enseñanza en una lengua ajena. En última instancia, dicho esquema constituye la negación de la alteridad en un Estado que paradójicamente celebra su diversidad. Gasché lo expresa de la siguiente manera:

El aparato discursivo de la EIB [y de la sociedad] dominante sólo alude a la sociedad indígena como a un mundo genéricamente diferente del mundo urbano dominante, pero no la comprende [ni la tolera] como un marco existencial y condicionante de un sujeto humano que vive en condiciones objetivas y está motivado por una lógica de vida subjetiva distintas de las de la persona urbana y miembro de la sociedad dominante (...) Comprender a la sociedad y al sujeto-actor indígenas en sus condiciones objetivas y lógica subjetiva de vida implica reconocer la validez de un modelo social, económico y político y de un ejercicio de la racionalidad diferentes del modelo social y la racionalidad dominantes (...) (2010: 114).

Los hablantes de lenguas comunales confrontan procesos y presiones que impactan directamente sus “lógicas subjetivas de vida”. Se trata de la sutil diferencia entre la coerción y la presión en ausencia de alternativas. Frente a un supuesto único camino hacia ventajas aparentes, el ejercicio de la autonomía individual o comunitaria se torna un sinsentido, o cuando menos un absurdo. Si un modelo societario no admite (pasiva o activamente) la presencia de otras racionalidades en su seno, la llamada “presión del entorno” converge en coerción, hoy por hoy la manifestación moderna del histórico proceso de asimilación física, cultural y lingüística que engendró la conquista europea. La evolución de nuestro patrimonio lingüístico confirma el axioma de que la declinación de los idiomas comunales es el reflejo inverso del proceso de asimilación de sus hablantes. En las palabras de Mufwene (2001:155): “En esta era de globalización cultural, mientras más integrada esté una población a otra que controla su sistema socioeconómico, más probabilidades tiene de perder su variante lingüística”.²⁸ Esta frase retrata y resume la situación de los vernáculos de Venezuela y sus hablantes.

Integración y control son las palabras claves aquí, porque la integración siempre se consuma en los términos y en la lengua de los que controlan el sistema asimilador. De esta manera sale a relucir el papel que juegan las desigualdades de poder social, económico y político en la evolución de las lenguas en contacto. De allí que luzca superficial la posición de Mufwene (2001, 2002, 2005) cuando arguye que el prescindir de la lengua natal a fin de obtener trabajo e “insertarse” en la sociedad dominante es una conducta perfectamente racional e indicativa de una buena adaptación a las

28. MT de “In this cultural globalization era the more a population is integrated into another that controls its socioeconomic system, the more likely it is to lose its language variety” (Mufwene 2001: 155).

cambiantes condiciones socioeconómicas. Ciertamente lo es, pero lo que soslaya este enfoque es que tal “adaptación” o “inserción” responde a fuerzas que escapan al control de sujeto y por lo tanto dista mucho de ser un mero epifenómeno. Este razonamiento simplemente naturaliza la racionalidad sociopolítica imperante y las asimetrías de poder vigentes.

6. REFLEXIONES FINALES

La reciente evolución de las lenguas indígenas y criollas de Venezuela indica que están siendo desplazadas por el castellano a un ritmo que pone en peligro la diversidad lingüística del país. Pese al reconocimiento formal de los pueblos e idiomas originarios y a una legislación muy favorable a sus intereses, predomina por comisión u omisión una praxis institucional de corte neocolonial, homogeneizante y paternalista, incompatible con el mantenimiento de la socio-diversidad. Los generosos y bien intencionados esfuerzos estatales de comienzos de siglo XXI, destinados a resarcir “la deuda histórica con los pueblos indígenas”, no lograron superar las fuerzas neocoloniales internas con sus desacertados enfoques y ejecuciones. En ausencia de políticas públicas amigables con la socio-diversidad radical (en su acepción primaria) y de movimientos indígenas fuertes y cohesionados, la asimilación de las minorías étnicas en Venezuela se acelera bajo nuevos visos y discursos, en detrimento de sus lenguas y modelos societarios.

Frenar la asimilación que conduce a la uniformización lingüística y cultural se lograría asegurando la viabilidad, el bienestar, la autonomía social y la relativa autosuficiencia de las comunidades indígenas y afrodescendientes en sus hábitats originales, condiciones estas que a su vez propiciarían un cambio favorable en la ecología actual del contacto lingüístico. Ello requiere políticas de Estado concertadas, duraderas e implementadas sistemáticamente, lo que pudiéramos llamar un plan maestro para proteger efectivamente los idiomas comunales y asegurarles un futuro como sistemas vivos de conocimiento y comunicación. Este plan, que en el fondo llama a reestructurar las relaciones sociales, pudiera parecer un camino largo y difícil (además de voto pío), pero es congruente con el hecho de que las lenguas reflejan las historias sociolingüísticas de sus hablantes. De allí que contener el reemplazo lingüístico requiera modificar las condiciones y las experiencias que lo favorecen. Es una responsabilidad

compartida que debe materializarse con la conciencia del reto que supone disminuir las amenazas que pesan sobre nuestro patrimonio lingüístico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allais María Luisa. 2004. La Población Indígena de Venezuela según los Censos Nacionales. Ponencia presentada en el *Segundo Encuentro de Estudiosos de la Población, AVEPO 2004*. Caracas.
- Dunbar, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove. 2008. [En línea]. Forms of education of indigenous children as crimes against humanity? New York: Permanent Forum on Indigenous Issues (PFII) of the United Nations. Disponible en: http://www.linguistic-rights.org/toveskutnabbkangas/Forms_of_education_of_indigenous_children_as_crimes_against_humanity.pdf [Consulta: 10 marzo 2010].
- Foley, William A. 1997. *Anthropological linguistics. An introduction*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Fundación Centro Gumilla. 2010. [En línea]. *Casa Hogar Santa Inés*. Disponible en <http://gumilla.org/directorio/php/buscar.php?base=ds&cipar=ds.par&epilogo=&Formato=w&Opcion=detalle&Expresion=!EAsistencia> [Consulta: 14 febrero 2010].
- Gasché, Jorge. 2010. De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico* 1. 111-134.
- Giordani, Lourdes. 1997. *Imagining who we were, believing who we are: Ethnogenesis among the Yabarana indians of Venezuela*. Ann Arbor, Michigan: UMI.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. 2007. [En línea]. *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Disponible en http://www.maestravenezolana.com/ioficial/disen%C3%B3_curricular.pdf [Consulta: 20 septiembre 2007].
- Moseley, Christopher (ed.). 2007. *Encyclopedia of the world's endangered languages*. New York, NY: Routledge.
- Mosonyi, Esteban. 2009. Balance general de los diez años del proceso bolivariano: pueblos indígenas. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 15, 1. 155-172.
- Mufwene, Salikoko. 2001. *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mufwene, Salikoko. 2002. [En línea]. Colonisation, globalisation, and the

- future of languages in the twenty-first century. *International Journal on Multicultural Societies* 4, 2. Disponible en <http://www.unesco.org/most/v14n2mufwene.pdf> [Consulta: 13 marzo 2010].
- Mufwene, Salikoko. 2005. [En línea]. *Globalization and the myth of killer languages: What's really going on?* Disponible en http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publications/globalization-killer_Languages.pdf [Consulta: 13 marzo 2010].
- Quero Ramones, Sandra Ysabel. 2009. [En línea]. TIC y Educación Intercultural Bilingüe. Caso pueblo wayuu. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 97-106. Disponible en <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol1n1/art8.pdf>. [Consulta: 13 marzo 2010].
- Regnault, Blas. 2006. *Escuela y significados compartidos. Asistencia y permanencia escolar de la niñez y adolescencia indígena en Venezuela*. Caracas: UNICEF.
- Regnault, Blas. 2007. [En línea]. Indicadores de educación. *Temas de Coyuntura* 55. 123-132. Disponible en http://200.2.12.143/iies/bases/iies/texto/TC-55_124-132_REGAGNAUL_BL_2007.pdf [Consulta: 16 enero 2010].
- Republica Bolivariana de Venezuela. 2004. Misión Guaicaipuro. *Gaceta Oficial* 37997.
- República Bolivariana de Venezuela. 2006. Misión Guaicaipuro. *Gaceta Oficial* 38355.
- República Bolivariana de Venezuela. 2009. Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial* 5929.
- República Bolivariana de Venezuela. s/f. *Proyecto Nacional Simón Bolívar. Primer Plan Socialista, PPS. Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013*. Caracas.
- Romaine, Suzanne. 1994. *Language in society*. Oxford: Oxford University Press.
- Salesianos de Don Bosco. 2010. [En línea]. *Casas Don Bosco*. Disponible en (<http://www.donbosco.org.ve/portal2/espacio.php?idEspacio=7&l=>) [Consulta: 14 febrero 2010]
- Serrón Martínez, Sergio. 2007. Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sorda en Venezuela, una aproximación. *Opcion* 23, 53. 52-71.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 2008. [En línea]. *Análisis de la UPEL sobre el diseño curricular del sistema educativo*

- bolivariano*. [Papel de Trabajo. Autorizada su divulgación]. Documento presentado al Consejo Universitario N° 309 de fecha 29 y 30 de abril de 2008. Disponible en <http://www.upel.edu.ve/sede/docencia/AnálisisCurriculoNacional.pdf> [Consulta: 7 mayo 2008].
- Villalón, María Eugenia. 1994. *La educación para indígenas en Venezuela: Una crítica razonada*. Documento de Trabajo No. 9. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP).
- Villalón, María Eugenia. 2003. Experiencias en la elaboración de materiales de lectura y desarrollo de una norma escrita en lengua pemón. En Catherine Alès y Jean Chiappino (eds.), *Caminos cruzados. Ensayos en antropología social, etnoecología y etnoeducación*, 553-562. París: IRD-Éditions/ Mérida: Universidad de Los Andes, GRIAL.
- Villalón, María Eugenia. 2004. Language preservation in Venezuela: Recent developments and field projects. En Osamu Sakiyama y Fubito Endo (eds.), *Lectures on endangered languages: 5. From Tokyo and Kyoto conferences 2002*, 171-193. Kyoto, Japón: ELPR Publication Series C-005.

MARÍA EUGENIA VILLALÓN

Profesora Titular Jubilada de la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela. Cuenta con una licenciatura en economía, maestrías en sociología y antropología y un doctorado en antropología. Durante sus estudios doctorales en la Universidad de California en Berkeley, se especializó en las áreas de antropología lingüística y etnografía de los pueblos indígenas del Orinoco-Amazonas. Sus investigaciones se enfocan en las lenguas y culturas indígenas de Venezuela, la lingüística descriptiva, el análisis del discurso, la etnopoética, revitalización lingüística, educación intercultural bilingüe, organización social, etnicidad y diversidad cultural. Es autora de numerosas publicaciones y colabora en estos temas con varios organismos gubernamentales, universidades nacionales y comunidades indígenas.