

De la invisibilidad a la palestra pública: 50 años de educación para indígenas en Venezuela 1951-2001.

María Suárez Luque
Universidad Central de Venezuela
asuarezluque@gmail.com

RESUMEN

Teniendo en cuenta la importancia política que hoy día revisten los asuntos sobre la sociodiversidad y el plurilingüismo en el Continente latinoamericano, el estudio de la Educación Intercultural Bilingüe destinada a los pueblos indígenas, y a las comunidades étnicamente diferenciadas, cobra una relevancia inusitada. Por tal motivo en este artículo – que constituye un capítulo de nuestro trabajo de grado para optar a la Licenciatura en Educación– abordamos la experiencia histórica de la propuesta de educación para indígenas en Venezuela durante la segunda mitad del siglo XX. Como cabe suponer, se ha hecho una selección de aquellos documentos que consideramos más significativos para evaluar críticamente la puesta en marcha de este tipo de escolaridad. En ese sentido, el objetivo general de este trabajo consiste en analizar el papel de las autoridades gubernamentales y el Estado frente a la pluralidad étnica y lingüística del país, teniendo como referencia la legislación nacional. Nuestra conclusión general es que ninguna inserción armónica de los pueblos indígenas en el marco de la educación oficial es viable, tal vez ni siquiera posible, si no comienza con la afirmación –aún no axiomática para el común de la gente– de que cada cultura posee necesariamente un sistema educativo propio.

Palabras clave: Bilingüismo, educación, estado, indígenas, interculturalidad.

From Invisibility to sand political: 50 years of education for indigenous peoples in Venezuela 1951-2001.

ABSTRACT

Considering the political importance of the issues related to socio-diversity and multilingualism in the Latin American Continent today, the study of Bilingual or Multilingual Intercultural Education addressed to indigenous peoples and ethnic minorities acquires an unusual relevance. For this reason, in this article –which corresponds to a chapter of our research work to achieve the Bachelor's Degree in Education– we analyze the historical experience of the standard education proposal for indigenous peoples in Venezuela during the second half of the 20th century. For this purpose, a selection has been made of those documents that we consider most significant to evaluate critically the implementation of this type of schooling. In this sense, the general objective of this work is to analyze the role of government authorities and the State in face of the ethnic and linguistic plurality of the country, taking as reference the national legislation. Our general conclusion is that harmonious insertion of indigenous peoples within the framework of official education is not feasible, perhaps not even possible, if it does not begin with the statement –not yet axiomatic for the common people– that every culture must have necessarily an own educational system.

Key words: Bilingualism, education, state, aboriginal, interculturality.

I. Educación y uso de los idiomas indígenas en las Indias.

La educación para los pueblos indígenas no puede comprenderse sin hacer referencia a la experiencia histórica, especialmente en lo concerniente al tratamiento del que ellos fueron objeto en las diferentes legislaciones impuestas desde la llegada de los Conquistadores. De hecho, para lograr una contextualización aceptable del estatus real de los pobladores amerindios –este parece ser el mejor término para desambiguar el significante– a lo largo de más de quinientos años, es necesario retroceder brevemente a los orígenes del eurocentrismo y la gestación de la cultura occidental. Recuérdese que los griegos de la Antigüedad denominaban etnocéntricamente “bárbaros” a la mayoría de los pueblos vecinos y distantes, absolviendo solo a ciertas naciones mediterráneas y posteriormente a los romanos, al ser conquistados por ellos. Cualquier persona con un poquito de oído musical se da cuenta de la naturaleza cuasi-onomatopéyica del término, pues la reduplicación “bar-bar” remite sin duda a un aparente balbuceo prelingüístico de quienes no hablan griego, según los portadores de la cultura helénica. La otra fuente de la cultura occidental reside en el judeo-cristianismo, con su énfasis en la verdad absoluta a través de la religión revelada, aun cuando esta se dividiera posteriormente en mil fragmentos. Conviene igualmente destacar el terrible racismo cultural, no siempre biológico, inherente a este módulo de pensamiento, al no concebir que otros pueblos, de diversas latitudes y características sociales muy diferenciadas, pudiesen adquirir la misma riqueza y un equivalente desempeño cultural ni a través de largos milenios de evolución continuada. Sólo podían aspirar, en el mejor de los casos, a ser unos buenos imitadores de un modelo exclusivo e insuperable. Decimos que en esa visión predomina el racismo cultural sobre el biológico, porque si a ver vamos, los pueblos amerindios difieren de los europeos físicamente menos que los africanos e inclusive la mayoría de los asiáticos; mas aun así los primeros teólogos hispanos no les atribuían alma y espíritu humanos. Ese prejuicio extremo se trató de rectificar más adelante, pero siempre quedó como telón de fondo un marcado desprecio por las sociedades nativas de América.

Desde otra perspectiva, el ultra-evolucionismo ha sido y todavía sigue siendo una característica sobresaliente de las distintas escuelas de pensamiento con raíz eurocéntrica, pues el único punto donde parecen coincidir todas las corrientes filosóficas e ideológicas es en una suerte de linealidad ascendente e ininterrumpida, conducente desde un absoluto primitivismo rayano en lo animal, expresado en los pueblos mal llamados “tribales” de todos los continentes, hasta llegar finalmente al refinamiento cultural y desarrollo científico-tecnológico –básicamente capitalista– privativos de Europa y algunas naciones adoptivas como las de Norteamérica y tal vez la Australia Británica. Las etapas intermedias según la postura del marxismo –igualmente eurocéntrico, al menos en sus orígenes– serían el Esclavismo, el Feudalismo y quizá algunas formaciones asiáticas de acuerdo con ciertas teorías complementarias. En este cuadro tan reduccionista no tienen cabida las culturas originarias de América, ni en el momento de la Conquista y tampoco al inicio de los movimientos independentistas. El Positivismo y sus variantes constituye la doctrina más influyente de esa época, cuyo racionalismo extremo y talante científicista terminan de colocar al mundo no occidental, en su conjunto, en una situación de inferioridad y hasta precariedad; con un paralelismo sorprendente en la exacerbación de las políticas coloniales y neocoloniales prevalentes en la Edad Moderna, que aún hoy se niegan a desaparecer. Por otro lado, las primeras teorías importantes sobre diversidad biológica y cultural son muy recientes, datan apenas de la segunda mitad del siglo pasado, y distan todavía de ser

asimiladas en su totalidad. El propio Simón Bolívar, si bien reconoce en los indígenas unos seres explotados aspirantes a la redención, hace un planteamiento sobre el mestizaje como “solución final” para nuestros pueblos, lo cual excluye todo conato de autonomía y persistencia histórica para los aportes amerindios como tales y, por extensión, para los pueblos de donde emanan.

En este sentido cabe recordar que, en lo atinente al campo educativo, las lenguas autóctonas fueron usadas por la Corona española como vehículos de adoctrinamiento y dominio en los territorios recién ocupados. Quizás no sea preciso acotar que dichos idiomas siempre estuvieron acompañados del aprendizaje del español y, en algunos casos, del latín. Como bien lo señalan López y Küper en uno de sus trabajos:

Las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación casi desde los inicios de la invasión europea, cuando los peninsulares organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígena considerados por el régimen colonial como “lenguas generales”. Esto ocurrió, por ejemplo, en México y en el Perú, cuando en colegios como los de Tlatelolco y de Quito y Cuzco los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y recibían instrucción de la doctrina cristiana por medio de la lengua que mejor manejaban –el náhuatl o el quechua– y también a través del castellano y del latín (López y Küper 1999: 19).

Es menester resaltar que, en la situación arriba descrita, estaba implícita una valoración negativa de las culturas aborígenes demográficamente menos numerosas por parte de los españoles. Esta percepción peyorativa perduró largamente en el tiempo, hasta el punto de llegar a constituir la visión predominante en los inicios de las llamadas Ciencias Sociales y, lamentablemente, subsiste hasta nuestra época, sobre todo en la opinión pública generalizada y en aquellos sectores académicos ajenos a la temática indígena. Nos referimos aquí a la distinción –infundada– de culturas “superiores” e “inferiores” entre los pueblos indios. Tropezamos así con exaltaciones y comparaciones entre las culturas mesoamericanas y andinas (azteca, maya e inca) y aquellas culturas más pequeñas y de hábitat selvático, sabanero o desértico. Al respecto E. E. Mosonyi indica: “No tan sólo durante la Colonia sino hasta los inicios mismos de las Ciencias Sociales se las catalogaba simplemente de salvajes, primitivas, rudimentarias, prescindibles y condenadas a desaparecer. Se hacían incluso comparaciones desfavorables con las llamadas altas culturas mesoamericanas y andinas de América, por ejemplo la maya y la incaica” (Mosonyi 2006: 59). Por eso sorprende seguir encontrando en la actualidad este tipo de apreciaciones en autores como Ernesto Barnach-Calbó, quien refiere: “No obstante, las lenguas de *las altas culturas*¹ –como el náhuatl y el quechua– utilizadas luego por los españoles como lenguas francas, adquirieron carácter preferencial y supuestamente se impusieron a las locales en sus ámbitos de influencia, produciéndose ya fenómenos diglósicos en el sentido explicado...” (Barnach-Calbó 1997: 20).

¹ La cursiva es nuestra

Volviendo al tema del uso de los idiomas aborígenes, las dificultades enfrentadas por los colonizadores europeos en sus primeros intentos de evangelización –sin mencionar los problemas relativos a la administración y control de los nuevos territorios– los obligó a considerar ciertas lenguas amerindias como medios de comunicación. De ahí que, sobre todo los representantes de la Iglesia Católica, se vieron en la necesidad de aprender varias de ellas, especialmente aquellas que contaban con un porcentaje más o menos significativo de usuarios. Por consiguiente, como bien lo señalan diversos autores, ya desde la época colonial existía una política lingüística en relación con los pueblos indígenas, aspecto que contribuyó a la elaboración de algunos textos –esencialmente gramáticas y diccionarios– redactados de acuerdo con el patrón latino pero con análisis fonológicos muy deficientes. Tales textos fueron muy variados y numerosos en idiomas como el náhuatl, el quechua y el tupí-guaraní.

De cualquier manera, el español no requirió de mucho tiempo para acabar imponiéndose como idioma dominante debido precisamente al contexto generado, en principio, por los movimientos indios rebeldes a la Corona, y, más tarde, por las revueltas emancipadoras dirigidas por los blancos americanos que comenzaban a gestarse en varias zonas del Continente. López y Küper afirman: “...las lenguas indígenas fueron proscritas por la Corona española a fines del siglo XVII, esa incipiente práctica bilingüe se abandonó y se optó por una educación en castellano, cuando el sistema comenzaba a hacerse extensivo a la población indígena” (1999: 19). A partir de allí se inicia el proceso de desplazamiento y marginación de las lenguas y culturas aborígenes que se agudizará a fines del siglo XVIII –fuertemente influenciado por el Iluminismo europeo con su vertiente unitaria de la razón absoluta e indisoluble– y principios del siglo XIX con el surgimiento de los Estados Nacionales en el Continente. Es en esta circunstancia como nace la política de “castellanización” en la mayoría de los países americanos, destinada a homogeneizar lingüística y culturalmente a la población originaria a través de la enseñanza exclusiva del idioma español. Paralelamente, las naciones angloparlantes, francófonas y lusoparlantes de la región reprodujeron la misma situación bajo sus respectivas Coronas.

II. El siglo XX republicano.

Los Estados de países como México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia establecieron alianzas con una organización evangélica norteamericana llamada **Instituto Lingüístico de Verano** (Instituto Wycliffe), con la finalidad de que se encargara de la “instrucción” de los indios que vivían en los lugares más apartados. Fundado en 1934 en Glendale-California, sus objetivos eran el adoctrinamiento bíblico y la “integración” del indígena a la civilización occidental. En Venezuela no existe registro oficial relacionado con la presencia de este instituto; sin embargo, el Gobierno Nacional le otorgó una autorización en 1953² a la “Misión Nuevas Tribus” –casualmente también evangélica y de origen estadounidense– para que ejerciera funciones de “acercamiento y civilización de indígenas en el Territorio

² Se sabe que estos misioneros llegaron mucho antes, específicamente en 1946, cuando el gobernador del entonces Territorio Federal Amazonas le concedió un permiso verbal al Reverendo norteamericano William C. Northrup, jefe de la Misión, para que se instalara en dicho estado. Ver: Marquina B. 1981. Las Nuevas Tribus. 1ª. Edición. Caracas: CEVEJ. Pág.13.

Federal Amazonas.”³ Las Nuevas Tribus (New Tribes Mission) fue creada por el Reverendo Paul Fleming en 1941 y su sede principal estaba ubicada en Sanford-Florida.

Aun cuando los representantes de dicha organización siempre negaron tener algún nexo con el Instituto Wycliffe (ILV), el cual fue duramente cuestionado en los diversos países donde desempeñaba labores, el sociólogo Alexander Luzardo –junto a otras personalidades– afirmaba que ambas sectas si tenían estrechas vinculaciones. De hecho, años más tarde se pondrá en evidencia la veracidad de tales denuncias. Según lo refiere el Periodista Marquina en su trabajo, en declaraciones dadas al diario *El Nacional* el 31 de enero de 1980, el diputado de la Liga Socialista David Nieves, quien era miembro de la Comisión Investigadora nombrada por el Congreso para hacerle seguimiento a dicha misión, llegó a confirmar que la Misión Nuevas Tribus si tenía relaciones con el Instituto Lingüístico de Verano, el cual pertenecía a una organización mayor constituida por la “**Wycliffe Bible Translators**”, el “**Summer Institute of Linguistics**” y la “**Jungle Aviation Radio Service**” (Marquina 1980: 37). El mismo periodista relata como, junto al Reverendo Ramón Castillo, logró entrevistar al misionero Maurice Stucky quien les confesó que los profesores del Instituto Lingüístico de Verano eran los mismos de la Misión Nuevas Tribus (ibídem. 11).

Entre las actividades más importantes desarrolladas por los misioneros –que nos interesa destacar– se cuentan las relativas a la investigación lingüística, esto es, elaboración de alfabetos, gramáticas, libros de lectura, traducciones de libros de texto y, por supuesto, traducciones de la Biblia a diferentes idiomas indígenas. Respecto de este punto nos llamó poderosamente la atención que en su trabajo Marquina asevere que los misioneros, a quienes él pudo entrevistar, no hablaban bien el español, no poseían conocimiento de los idiomas indígenas y mucho menos de teología y antropología (ibídem. 26). Lamentablemente estos grupos doctrinarios contaron con el apoyo y respaldo de altos dirigentes de la clase política de turno, evidenciado por el hecho de que algunas dependencias gubernamentales, incluyendo a varios Ministerios, reconocieron y premiaron la labor “civilizadora” y “humanitaria” de la Misión Nuevas Tribus.

En materia estrictamente educativa, los evangélicos pusieron en práctica la modalidad bilingüe de transición en sus centros escolares, los cuales llegaron a construir con recursos y aval del Ministerio de Educación. La idea básica era la de formar maestros bilingües quienes más adelante se hicieran cargo de la enseñanza en sus propias comunidades. La finalidad de estos planteles está suficientemente expuesta en una cita tomada por Marquina del informe presentado por las Nuevas Tribus a la Comisión de Diputados:

Estos preceptores indígenas son agentes de cambio y progreso en sus respectivas poblaciones, y ellos, con otros de sus compañeros, han demostrado que, por medio de sus propios esfuerzos y orientados por las instituciones oficiales competentes, el hombre indígena es capaz de dirigir a sus comunidades hacia un desarrollo positivo en el proceso de TRANSCULTURACIÓN⁴ (ibídem. 27).

³ Ministerio de Justicia. Oficio N° 1.198 del 4 de agosto de 1953.

⁴ Resaltado del autor.

En estos colegios el nivel de primaria estaba dividido en dos etapas: la primera abarcaba hasta el tercer grado y en ella se impartían algunas materias del currículo nacional de la época. La segunda etapa comprendía desde cuarto (4to) hasta sexto (6to) grado, y consistía en la instrucción agrícola dentro de una Escuela Granja ubicada en San Fernando de Atabapo, en el actual estado Amazonas. Este tipo de escuela representa una de las tantas atrocidades cometidas por este grupo de fanáticos, al haber inducido a los indígenas a emigrar de sus comunidades de origen y recluirlas en un solo sitio. En teoría, aquellos que lograban culminar sus estudios eran contratados por la Gobernación de la entidad respectiva para trabajar en sus propios caseríos. Sin embargo, la experiencia observada por quienes adversaban la misión reveló que, en general, los indígenas adoctrinados terminaban viviendo en condiciones de miseria y marginalidad.

Si bien parece que la conversión religiosa y ciudadana de los indígenas era una simple excusa para ocultar intereses de otra índole –pues los tales misioneros no permanecían mucho tiempo en un mismo lugar, no tenían buen dominio del español, no detentaban mayores conocimientos en ciencias sociales y humanidades, etcétera– no por ello su presencia en territorios indígenas fue menos etnocida. De hecho, Marquina confiesa que a pesar de las afirmaciones del Director de la misión, el señor James Bou, referidas a los requisitos académicos exigidos a los misioneros para llevar a cabo trabajos de carácter antropológico y lingüístico, en la mayoría de las comunidades donde hacían presencia esto no se cumplía:

No se cumple por lo menos en la comunidad Panare de Caño Colorado donde trabajan los misioneros Maurice Stucky y Byron Myers, quienes poseen un deficiente vocabulario castellano y una pobreza alarmante de conocimientos teológicos y antropológicos al igual que todos los misioneros que pudimos entrevistar (ibídem. 26).

Tristemente estos fanático norteamericanos contaron con el permiso y la complacencia de un amplio sector del Gobierno Nacional, que no conforme con evadir la responsabilidad de ejercer funciones de carácter penal respecto de las denuncias –probadas y comprobadas– de violación a la soberanía y a las leyes del país, delegó a estos evangélicos funciones privativas del Estado como son la educación y la salud, colocando en situaciones de gran vulnerabilidad la existencia de las culturas aborígenes y hasta la de sus portadores.

Tal escenario provocó la división entre individuos y familias de una misma etnia e incide, hoy por hoy, en la opinión positiva que numerosos indígenas tienen de esta organización y el papel desempeñado en sus comunidades. Para ellos, la misión llegó a significar la asistencia real a muchas de las tantas necesidades que les afectan. Decimos hoy por hoy, porque es apenas el 12 de octubre del año 2005 cuando un gobierno nuestro se pronuncia en contra de las “Nuevas Tribus”, anunciando su expulsión formal del país después de cincuenta y nueve (59) años de impunidad ininterrumpida. No obstante, a pesar de esta decisión, no es difícil constatar todavía la presencia de estos evangélicos o sus descendientes en el Amazonas y en ciertas regiones del estado Bolívar, quienes –cambiando el nombre de la secta “religiosa” y aprovechándose de la indiferencia de las autoridades– son respaldados por un grupúsculo minoritario de indígenas muy aculturados.

En lo concerniente a la **Ley de Educación de 1955**⁵, se reitera lo estipulado en la Ley de Misiones de 1915. La función primordial de la educación es circunscrita al desarrollo de la capacidad intelectual del individuo, pues ello proporcionará infaliblemente su perfeccionamiento moral y, por ende, conllevará a la formación de ciudadanos conscientes y responsables. Obsérvese que se trata de los mismos principios fundantes del nacimiento del Estado-Nación venezolano en el siglo anterior, y que en su momento sirvieron de basamento al *Nuevo Ideal Nacional* del gobierno de Marcos Pérez Jiménez.

Artículo 1°. La educación pública tiene por finalidad la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del país y contribuir a su mejoramiento moral y físico. Tal finalidad ha de armonizarse con el propósito de preparar ciudadanos que con exacta valoración de nuestra tradición, tengan conciencia del destino histórico de Venezuela y capacidad para colaborar eficazmente al cumplimiento de este destino, dentro de los principios en los cuales se sustenta nuestra democracia y con definida voluntad de cooperación internacional (Citado por Armellada 1977: 369).

Entre sus apartados se especifica tajantemente que en todas las escuelas e instituciones educativas del país sólo se utilizará el idioma castellano, y la única salvedad establecida se refiere a la enseñanza de idiomas extranjeros. Incluso se habla de la obligatoriedad del español en todos los trámites, actas y documentos de carácter administrativo correspondientes al área. Sin embargo, en su Título III Del *Régimen Docente*, Capítulo II *De la enseñanza y el aprendizaje, su supervisión y evaluación*, sí se hace mención de la educación para indígenas. Puntualmente se señala: “Artículo 85. La enseñanza de los indígenas tendrá por objeto incorporarlos culturalmente al nivel general del país, y su civilización y adoctrinamiento se harán conforme a los métodos que establezca el Ejecutivo Nacional” (ibídem. 370).

Los 40 años de gobiernos civiles y de democracia representativa: 1958-1998.

A partir de 1958, el país inaugura una etapa formalmente democrática de talante un poco más amplio en comparación con los gobiernos precedentes. Especialmente en el período presidencial comprendido entre 1958 y 1963, se llevó a cabo un proceso de reformas en las áreas educativa y económica. Esta última tuvo como objetivo impulsar la producción agrícola que había caído estrepitosamente. Es menester señalar que dicho descenso es comúnmente adjudicado al auge petrolero; sin embargo, sus causas se remontan a principios del siglo XX como consecuencia de las expropiaciones de tierras llevadas a cabo por el gobierno de Juan Vicente Gómez⁶.

En este orden de cosas el Congreso de la República anuncia una nueva distribución y reparto de tierras, tanto públicas como privadas, a través de la aprobación de la Ley de Reforma Agraria de 1960, la cual tiene sus antecedentes más próximos en la Ley de Reforma Agraria de 1948 del presidente Rómulo Gallegos, y en la Ley de Reforma Agraria

⁵ Decretada por el Congreso de la República el 22 de Julio de 1955.

⁶ Para una visión más detallada véase: Crisálida Dupuy. 1983. *Propiedades del General Juan Vicente Gómez, 1901-1935*. Caracas: Contraloría General de la República de Venezuela.

de 1945 impulsada por Medina Angarita⁷. Ahora bien, los párrafos de esta legislación – de 1960– que hacen mención explícita de las comunidades aborígenes son el artículo 2, literal “d”, el artículo 89 y el artículo 161.

Todo lo anterior vendrá a representar el entorno previo a la **Constitución de 1961**, la cual estará vigente hasta 1999. En su artículo 77 se habla muy brevemente de los indígenas como una variedad de la clase campesina que requiere de protección especial, omitiendo por completo su estatus legal. En efecto, la carta magna no habla de sociedades o pueblos indígenas sino de “comunidades”. Veamos su contenido: “Artículo 77. *El Estado propenderá a mejorar las condiciones de vida de la población campesina. La ley establecerá el régimen de excepción que requiera la protección de las comunidades indígenas y su incorporación progresiva a la vida de la nación.*” Como se puede percibir, la escueta mención se formula en un aparte único que por su escasez de contenido no demanda la promulgación de ninguna legislación especial.

Estimar a los pueblos indígenas como una pequeña parte de la población campesina constituyó una gran violación de sus derechos tanto individuales como colectivos, al decretar, prácticamente, su desaparición por vía constitucional. Todo esto fundamentado en el Censo Nacional del mismo año (1961), donde se mostraba una rápida expansión demográfica de la población venezolana, un acentuado proceso de migración campo–ciudad, y un acelerado desarrollo urbanístico iniciado en 1950 con el proyecto modernizador del capitalismo rentístico del Estado. Allí se apuntaba que los campesinos constituían comunidades rurales muy dispersas, las cuales no representaban ni el 10% de la población total del país. Semejante desconocimiento de las poblaciones originarias implicaba la negación de sus particularidades sociales, culturales, lingüísticas, religiosas, tecno-ecológicas, entre otras. Dicha situación provocó una firme reacción de los participantes venezolanos en el *Primer Congreso Internacional de Derechos Humanos de los Indígenas*, organizado por la Fiscalía General de la República y celebrado en Caracas en 1993, quienes le exigieron al Estado –y a la opinión pública general– que no se les siguiera identificando con los campesinos porque ellos poseían características propias y eran muy diferentes de éstos (Bello 2005: 45).

Lo anterior está muy ligado al deber del Estado de proteger a estas poblaciones, según consta en el párrafo constitucional citado. La interpretación jurídica hecha por ciertos especialistas se limita al señalamiento de que en virtud del mismo: “...a todos los órganos del Poder Público Nacional les corresponderá desarrollarlo y cumplirlo”. Sin embargo es de suponer que el Estado estaba –se diría por naturaleza y condición– obligado a garantizarle a todo ciudadano –sin excepción de ninguna especie– protección y seguridad. Lo que queremos decir es que, en última instancia, esa atención no merecía desarrollarse en disposiciones legislativas a menos que se conceptualizara claramente su finalidad, pues de lo contrario se estaba justificando la postura paternalista del Estado frente a este segmento poblacional.

Ahora bien, no debe resultar novedoso el afán integracionista de la nación venezolana para la época. Como se viene exponiendo, desde antes del período republicano los sistemas imperantes han procurado por todos los medios posibles la asimilación compulsiva del

⁷ Confróntese: Luis Troconis Guerrero. 1962. La cuestión agraria en la historia nacional. San Cristóbal: Biblioteca de autores y temas tachirenses.

indio a la sociedad mayoritaria, eso sí, siempre en sus esferas inferiores. La estrategia puesta en práctica para lograrlo ha consistido en despojarlo de sus características más distintivas, asemejándolo a un prototipo de hombre criollo, a través de acciones concretas en áreas muy sensibles como son la educativa y religiosa. No olvidemos que la idea predominante respecto de lo “criollo” –tanto en el ámbito político como en la esfera pública general– responde a un conjunto de rasgos occidentalizados considerados idénticos para todos.

Las décadas del sesenta '60 y setenta '70.

En lo atinente al área educativa, las décadas del sesenta ('60) y setenta ('70) –oficial e institucionalmente– continuarán caracterizadas por la política de asimilación y castellanización a ultranza, aun cuando no haya dado los resultados previstos. Sin embargo, tímidamente en la región se intentará ensayar más seriamente con ciertos programas educativos bilingües surgidos en la coyuntura de los años cuarenta ('40). Esta práctica se llevó adelante con mayor ímpetu en países como México y Perú donde se logró una serie de reformas escolares, con énfasis en lo administrativo. En Perú, la Universidad Mayor de San Marcos inicia un proyecto bilingüe con hablantes quechua en el Departamento de Ayacucho –que influirá luego en la reforma educativa nacional de 1972– en el marco de su *Plan de Fomento Lingüístico* (1960). Por su parte, en México se creará la *Dirección General de Educación Indígena* en 1973, la cual incorpora el uso de los cincuenta y seis (56) idiomas indígenas en la educación oficial (López y Küper 1999: 22).

Vale aclarar que estos esfuerzos no constituyen iniciativas enmarcadas dentro de la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe surgida a finales de los años setenta ('70). En este punto diferimos de López y Küper, para quienes estas experiencias representan ventajosas alternativas bilingües: “Fue en los años 60 y más aún en el curso de los 70 que surgieron programas educativos alternativos institucionales que, despojados del criterio neoevangelizador y distanciándose de la política oficial de castellanización, comenzaron a experimentar nuevas vías de bilingüización escolar” (loc. cit.). Como ya se dijo más arriba, dichas iniciativas nacieron durante las primeras décadas del siglo XX en el marco de la política bilingüe de transición provocada, esencialmente, por el fracaso de las distintas misiones en su afán de instaurar el idioma dominante sin mediación de la lengua materna, la cual –en los casos más favorables– sólo configuró un bilingüismo de mantenimiento.

Los antecedentes de lo que posteriormente se conocerá como Educación Intercultural Bilingüe se localizan en Venezuela. Frente a la modalidad bilingüe transicional, precariamente establecida en el medio indígena, se propone una enseñanza basada en el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de la lengua vernácula –junto al estudio del español– todo ello transversalizado por el concepto de “interculturación” como principio medular. La interculturación es el proceso que apunta hacia la creación y sostenimiento de una relación armónica y respetuosa entre las minorías históricas –a veces mayorías– y la sociedad nacional, sin detrimento de los valores culturales e identitarios de ninguna de las colectividades involucradas. Bástese con echar un simple vistazo a los trabajos realizados por un equipo de antropólogos de la Universidad Central de Venezuela, entre mediados de los años sesenta ('60) e inicios de los setenta ('70), para corroborar tal aseveración:

La Sociedad Venezolana de Antropología Aplicada da como respuesta al problema de la integración de los grupos indígenas y

minoritarios a la vida nacional la teoría de la *interculturación*, que constituye, a nuestro criterio, el mejor instrumento de trabajo para lograr ese fin. Entendemos por interculturación un proceso orientado en el cual se establece una interinfluencia creadora entre el grupo minoritario y la nación como un todo. Para lograr la interculturación se requiere ante todo asegurar la supervivencia física del indígena, lo que implica cortar a todo trance su extinción por obra del genocidio, enfermedades epidémicas y endémicas, estrangulamiento económico y desintegración social (Mosonyi, E. 1970: 78).

Previo a esta publicación, E. E. Mosonyi junto a su equipo de investigadores ya había iniciado procesos de revitalización cultural y lingüística en el seno de varias comunidades del país, incluyendo la variante del alemán ubicada en la Colonia Tovar. Respecto de este idioma se recomendaba expresamente: "...el establecimiento de una educación realmente bilingüe y el fomento de oportunidades para utilizar profusamente ambas lenguas (el español y el alemán coloniero) sin pretensiones competitivas" (Mosonyi, E. y Omar, G. 1970: 59). En relación a los idiomas indígenas, uno de los documentos más ilustrativos – previo a la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe Venezolana– es la ***Declaración de Maroa***⁸ publicada el 19 de abril de 1968 en el pueblo del mismo nombre situado en el antiguo Territorio Federal Amazonas. En tal sentido, creemos necesario transcribir algunos fragmentos de su contenido:

CONSIDERANDO

(...) 7. Que el bilingüismo motivado por la coexistencia de una lengua nacional –en este caso el español– con la local –que es el baniva– no implica consecuencias negativas de ninguna especie para el porvenir de Maroa, sino por el contrario, configura su personalidad propia, afianza sus raíces en el pasado histórico y le confiere una nueva dimensión en el futuro.

8. Que a pesar de la inmensa presión que ha ejercido la lengua oficial en la región, la lengua baniva conserva una sorprendente vitalidad entre las nuevas generaciones.

SE RECOMIENDA

(...) 3. Pedir a todas las autoridades competentes la máxima protección para la lengua y cultura *baniva*, lo cual implica facilitar los mecanismos que ayuden a revitalizar y actualizar estas manifestaciones regionales (Mosonyi E. 1968: 66).

Lo innovador de estos planteos radicó en superar con creces el incipiente bilingüismo de mantenimiento de los años cincuenta ('50) –sobre todo el de países como Estados Unidos y México– el cual se materializa dentro de la institución escolar con la metodología bilingüe y bicultural, es decir, la enseñanza de dos idiomas y dos culturas distintas de manera simultánea. En relación con esta modalidad Mosonyi hace una reflexión: "...en situaciones

⁸ Mosonyi, E. 1968. Introducción al análisis intraestructural del idioma baniva. *Economía y Ciencias Sociales*. Revista de la Facultad de Economía de la Universidad Central de Venezuela, 10(3), 66-70.

de contacto cultural intensivo cualquier ser humano posee únicamente una cultura expandible según las necesidades y no varias culturas yuxtapuestas. En cambio, esa misma persona puede ser perfectamente bilingüe o plurilingüe manteniendo sus códigos lingüísticos relativamente autónomos o separados” (Mosonyi E. 2006: 153). En este sentido, la propuesta educativa intercultural bilingüe propicia el desarrollo interrelacionado de competencias lingüísticas en ambas lenguas –tanto en el ámbito oral como en el escrito– además de la inclusión de los contenidos propios de las culturas implicadas. Todo ello demandará reformas substanciales en el diseño y planificación curricular de la educación impartida a estos pueblos. Más adelante, esta concepción de EIB fue conocida en países como Colombia y Bolivia.

Aun cuando estos proyectos comenzaban a debatirse en algunos círculos académicos, será el 20 de septiembre de 1979 –más de una década después– cuando el Ministerio de Educación sancione el *Decreto N° 283 sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe para la población indígena de Venezuela*⁹, a través del cual implantaría un sistema de enseñanza específico que pretendió ajustarse a las características sociales y culturales de estas comunidades, sin dejar de tomar en cuenta la cultura nacional:

Artículo 1- Implántese gradualmente en los planteles de educación que se encuentren en zonas habitadas por indígenas, un régimen de educación intercultural bilingüe, adaptado en su diseño a las características socioculturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional (Decreto N° 283).

Desafortunadamente este instrumento legal es muy escueto y vago respecto de los fines perseguidos, a tal punto que en el mismo no llegó a plasmarse con suficiente claridad el concepto de interculturalidad. Solo se refiere: “Que este régimen de educación puede facilitar, por el estímulo que genera, la participación activa de las comunidades indígenas en las múltiples actividades de la vida venezolana, sin destruir los fundamentos de su herencia cultural” (loc. cit.). Asombrosamente su articulado se limitó a expresar que los “programas de estudio”, “los materiales didácticos” y “las normas de funcionamiento” se elaborarían considerando las pautas culturales, las formas de vida y el medio donde vive la etnia. En vista de ello, y para poder darle viabilidad a lo estipulado en la disposición, la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación creó varias comisiones encargadas de sistematizar lo concerniente a las diferentes áreas del currículo que regirían en el REIB: lingüística, currículo indígena, materiales educativos bilingües, diagnóstico de la situación educativa por etnias y regiones escolares, programa de alfabetización, promoción y divulgación.

Las conclusiones resultantes de las diversas comisiones serían publicadas casi un año y medio más tarde –específicamente en los primeros meses del año 1981– en un documento emanado de la Dirección de Asuntos Indígenas titulado: *Diseño Curricular del Régimen Intercultural Bilingüe (Modelo Normativo)*. Allí se esbozaron los ejes fundamentales de la propuesta –sobre todo conceptuales y políticos– y los objetivos a alcanzar. Es oportuno decir que las deficiencias y omisiones observadas en el Decreto N° 283 procurarán ser

⁹ Publicado en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 31.825.

resueltas y enmendadas con esta normativa. Básicamente, sus planteamientos aspiraban a la transformación radical de la escuela castellanizadora y la asistencia –responsable y positiva– a los problemas más sentidos por estas poblaciones. Estos comprendían *grosso modo*, lo siguiente:

- La autodeterminación y participación equitativa de estos pueblos en las decisiones que les afecten, directa o indirectamente.
- La capacitación del indígena para su exitosa participación en la sociedad nacional.
- La revitalización lingüística y cultural del patrimonio aborígen.
- La difusión del acervo cultural dentro de la sociedad mayoritaria.
- La valoración y respeto de sus formas de vida y cultura.
- El reconocimiento y respeto de sus territorios.
- La posibilidad de implantar procesos alternativos de desarrollo económico de carácter integral y respetuosos del medio ambiente.

De acuerdo con este diseño curricular, la Educación Intercultural Bilingüe iba mucho más allá de un simple proyecto escolar con incidencias puntuales dentro de las escuelas donde se implantaría. De hecho, a pesar de no haber surgido como iniciativa propia de las comunidades aborígenes sino de algunos aliados a la causa indígena, con el tiempo se convirtió en una bandera de lucha y un poderoso instrumento para la defensa de los derechos colectivos de estas poblaciones.

Tristemente el REIB en su primera etapa se vio afectado por un conjunto de factores ajenos a las intenciones y tareas emprendidas por sus promotores, provocando, de esta manera, demoras y fallas en su ejecución –su inicio formal se llevó a cabo en el año escolar 1982-1983– y su prematuro abandono a escasos meses de haberse puesto en marcha. La razón principal de dicho fracaso –en nuestra opinión– está vinculada a las graves dificultades presupuestarias enfrentadas por la Dirección de Asuntos Indígenas –despacho encargado de su implantación– toda vez que la siguiente administración gubernamental (presidida por Jaime Lusinchi) mostró un gran desinterés en el compromiso de aplicar la propuesta.

Las dos últimas décadas del siglo XX.

La **Ley Orgánica de Educación**¹⁰ promulgada a menos de un año de publicado el Decreto N° 283, específicamente el 28 de julio de 1980, no utiliza los términos “interculturalidad” y “lengua indígena” en sus estatutos. Si bien se debe reconocer que el lenguaje empleado en la misma no está cargado de tonos asimilacionistas y despectivos sobre las poblaciones nativas, como sus antecesoras, no obstante, los artículos atinentes a la enseñanza impartida en zonas fronterizas y en las regiones ocupadas por indígenas tratan –esencialmente– de la potestad del Estado en el diseño, administración y realización de los programas en esta área. Veamos su contenido:

Artículo 51. El Estado prestará atención especial a los indígenas y preservará los valores autóctonos socio-culturales de sus comunidades, con el fin de vincularlos a la vida nacional, así como habilitarlos para el cumplimiento de sus deberes y disfrute de sus derechos ciudadanos sin discriminación alguna. A tal fin se crearán

¹⁰ Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 2.635 Extraordinario del 28 de Julio de 1980.

los servicios educativos correspondientes. De igual modo, se diseñarán y ejecutarán programas destinados al logro de dichas finalidades.

A pesar de que esta ley representa un salto cualitativo en comparación con otras anteriores –habla de indígenas, valores autóctonos, deberes y derechos ciudadanos– no desarrolló unas especificaciones mínimas respecto del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, detalle muy perjudicial si se repara en el carácter orgánico de la misma y su fecha de publicación. Lo que sí expresaba claramente era el afianzamiento de los conceptos de “unidad nacional” e “identidad nacional” presentes desde inicios de la era republicana, los cuales hacían descansar sobre los pueblos fronterizos –entre ellos los aborígenes– la responsabilidad y la garantía de seguridad e integridad de la Nación: “El Estado prestará atención especial a la educación en zonas fronterizas para fortalecer los fundamentos de la nacionalidad y el sentimiento de la soberanía, y capacitar y habilitar para la defensa nacional...” (Artículo 52).

La desidia exhibida por el gobierno de turno en esta materia llegó a tal extremo que, hasta el día de hoy, se desconocen las razones que dieron al traste con la publicación en la Gaceta Oficial de la **Resolución N° 83** del 15 de marzo de 1982, elaborada por la Comisión de Lingüística de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, en la cual se proponía con carácter experimental la oficialización de alfabetos para nueve idiomas: guajibo, wayuu, kariña, pemón, warao, yanomami, yaruro, yekuana y yukpa.

Innegablemente, la Educación Intercultural Bilingüe no contó con suficiente respaldo político que garantizara su viabilidad, haciéndose ello patente en la Ley de Educación del año ochenta (1980), porque en ninguno de sus apartados se ampliaba la disposición referida a esta modalidad educativa. No obstante, el **Reglamento de la Ley Orgánica de Educación**¹¹ emanado seis años más tarde, sí ordenará expresamente la aplicación del REIB en aquellas escuelas asentadas en tierras indígenas:

Artículo 64. En los planteles educativos ubicados en zonas indígenas, se aplicará el régimen de educación intercultural bilingüe. En el diseño curricular de dicho régimen se incluirán los conocimientos, valores, artes, juegos y deportes tradicionales fundamentales de los respectivos grupos étnicos indígenas, así como la historia y la literatura oral de los mismos y su interrelación con la cultura y la vida nacional.

Nótese que aun cuando el término bilingüe alude a la existencia de al menos dos lenguas en cada contexto concreto, en lo relativo al pensum no se señalaba directamente el asunto de la enseñanza del idioma materno, es decir, no se especificaba si formaría parte del conjunto de materias sujetas al proceso de enseñanza o si debía ser empleado como lengua de comunicación en el aula. Esto representa una gravísima omisión, pues la lengua materna constituye el medio principal de expresión –junto al español– en este tipo de educación, aparte de ser el soporte vertebral de la pedagogía propia. Se desconoce la causa de esta reiterada conducta de “olvido” al momento de redactar la ley y su reglamento. Pero no

¹¹ Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 3.713. Extraordinario del 07 de marzo de 1986.

debemos perder de vista que en relación con las lenguas habladas por las minorías históricas de la humanidad –y a veces no tan minorías– ha privado el erróneo concepto de que las mismas no son sistemas lingüísticos completos, semejantes a los idiomas oficiales nacionales: se trata de simples “dialectos” obligados a desaparecer ante la imperiosa necesidad de enrumbarse en el desarrollo.

Otra actitud privativa sobre esta temática se refiere al carácter eminentemente oral de dichas lenguas. Falsamente se pensaba, respecto de los idiomas indígenas, que no podían ser susceptibles de sistematización ortográfica y mucho menos objeto de alfabetización. En consecuencia, numerosos investigadores asumieron una postura reduccionista y muy negativa del asunto al contraponer la oralidad frente a la escritura, sin percatarse de que esta última no puede sustituir –ni lo ha hecho en ninguna parte del mundo– a la primera.¹² Todos los idiomas del mundo han sido predominantemente orales durante siglos y milenios –español, inglés, griego, latín– ejemplo de ello lo representa el sistema gráfico de las lenguas de Asia Oriental donde se emplea poco la escritura alfabética (el chino, japonés, etc.). Además, desde hace bastante tiempo se sabe que una lengua sin alfabetización no sobrevive más allá de dos décadas, por lo tanto, no fue errado proponer en el *Modelo Normativo del REIB* la alfabetización como medio de revalorización de las culturas e idiomas indígenas. Los propios nativos la concibieron como un recurso valiosísimo para reivindicar su identidad étnica y cultural al percatarse que sus idiomas poseían estructuras gramaticales, a tal grado que, en no pocas ocasiones, exageraban su importancia.

El 29 de agosto de 1990 Venezuela ratificó la **Convención sobre los Derechos del Niño**, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 20 de noviembre de 1989. Este hecho es de gran significación porque en esa Convención se contempla de forma específica e integral los derechos de los niños y niñas indígenas. De hecho, se cuenta entre los primeros tratados de carácter internacional donde se recoge de manera diáfana y detallada la situación de los niños pertenecientes a minorías históricas y a comunidades indígenas. En uno de sus apartados se señala:

Artículo 30: En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Lógicamente, la Asamblea de la Organización de Naciones Unidas desarrolló todo lo concerniente a los derechos individuales de los niños, pero es importante destacar también el comentario que acompaña al artículo 30, en el cual se advierte sobre la necesidad de tomar medidas especiales para garantizar el goce de los derechos indicados (culturales, religiosos y lingüísticos). Además, se resalta el reconocimiento del carácter colectivo de estos derechos al apuntar lo siguiente: “...ciertas actividades adquieren significado gracias al hecho de ser practicadas dentro de un grupo que comparte los mismos valores...” (loc.

¹² Confróntese: Villalón, M. 1994. *Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada*. CEVIAP. Documento de trabajo N° 9. Caracas: SKS. Págs. 20, 24 y 25.

cit.). Esto es muy apreciable, pues pone de manifiesto la relevancia del componente comunitario en los instrumentos jurídicos relativos a estas poblaciones.

Asimismo la Convención estableció el principio de no discriminación en la aplicación de sus preceptos, con la particularidad de hacer extensivo a los padres y/o representantes naturales de los niños los mandatos necesarios que aseguren su ejercicio efectivo, previniendo así cualquier circunstancia cuyo objetivo pretendiera justificar tal discriminación: “Los Estados partes asegurarán su aplicación [...] sin distinción alguna, independientemente de la raza [...] o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales”.

Otro aspecto llamativo del Acuerdo estaba relacionado con la perspectiva adoptada en el área educativa: se ve en la educación el medio más eficaz para la creación de una sociedad verdaderamente plural y democrática, al posibilitar el entendimiento y respeto de las diversas identidades étnicas y religiosas que conviven dentro de un país. Para ello se instaba a los Estados a procurar una enseñanza destinada, por un lado, a fomentar el aprecio por la identidad, la cultura y el idioma propio, y por otra parte, a incentivar la estima de los elementos privativos de las culturas pertenecientes al resto de los sectores poblacionales. Es decir, la educación debería promover en los alumnos valores como: “comprensión”, “paz”, “tolerancia”, “igualdad de género”, “amistad”, “solidaridad”, entre otros.

Estrechamente ligada a la Educación Intercultural Bilingüe se cuenta la **Resolución N° 453**¹³ del Ministerio de Educación, con la finalidad de autorizar el empleo de las lenguas Kurripaco, Piapoko, Warekena, Baniva, Yavarana, Panare, Piaroa y Sikuaní (*sic*). La misma se inscribió en el marco del programa de mejoramiento profesional de los docentes indígenas, emprendido por la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI) en la segunda etapa del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.

Otra de las disposiciones relativas a la temática educativa es la **Resolución N° 952**¹⁴, cuya relevancia radicó en la oficialización de la educación preescolar para indígenas a través de la figura de los Nichos Lingüísticos. En su articulado se expone:

Artículo 2°. Se adoptará como proyecto piloto la modalidad en el nivel de Preescolar denominada “Nicho Lingüístico” con sus adaptaciones a cada caso particular, según estudios y recomendaciones emanados de la Dirección de Asuntos Indígenas y su Consejo Asesor, sobre la base de una amplia y creciente experiencia internacional.

Sin duda, esta institucionalización representó un logro muy trascendente en lo referente a la Educación Intercultural Bilingüe, porque siendo en los primeros años de vida cuando el ser humano adquiere los componentes característicos de su lengua y su cultura, el preescolar convencional desempeñaba un rol etnocida en este tipo de sociedades. El Nicho Lingüístico, en cambio, es una propuesta consistente en la reproducción y ampliación del ámbito familiar como metodología para la enseñanza del idioma y la cultura materna. Los responsables de llevar a cabo la tarea son las ancianas y ancianos de la comunidad, y el

¹³ Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 34.944:280.676. De fecha 14 de abril de 1992.

¹⁴ Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 35.275:285.420-285.421. De fecha 16 de agosto de 1993.

requisito básico que deben cumplir es la aplicación de sus propias habilidades como progenitores y miembros de su cultura.¹⁵ Acertadamente el documento de Resolución – además de otorgarle carácter distintivo– también ordenaba reemplazar progresivamente todos los preescolares ubicados en zonas indígenas por los Nichos Lingüísticos. Sin embargo, en la práctica esto no fue suficiente para impulsar y darle viabilidad al proyecto.

Uno de los aspectos incluidos en la **Ley Orgánica de la Administración Central**¹⁶ fue el relativo a las atribuciones del Ministerio de Educación. Entre sus actividades se mencionaban las de “orientación, programación, desarrollo, promoción, supervisión, control y evaluación del sistema educativo en todos sus aspectos y niveles, salvo lo que las leyes especiales determinen...”. Sorpresivamente entre estas excepciones se encontraban la educación de los indígenas, las Misiones y la dirección de las entidades indigenistas (Bello 2005: 301).

La elaboración de una ley específica sobre los derechos de los niños y adolescentes se llevará a cabo ocho (8) años después de haber ratificado el país la Convención de las Naciones Unidas sobre la materia. Comúnmente conocida como LOPNA (**Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente**) y publicada en la Gaceta Oficial N° 5.266, Extraordinario del 02 de octubre de 1998, su objetivo esencial sería contextualizar y complementar un poco más lo propuesto por la ONU en 1989. En este sentido, la ley contemplaba en su parágrafo 3° el principio de no discriminación para los niños y adolescentes e, igualmente, en su apartado 36, instituía el derecho de todos los niños y adolescentes a disfrutar su propia vida cultural, practicar su religión y creencias, y emplear su propio idioma de forma casi idéntica a lo expuesto en el artículo 30 de la Convención de la ONU. Pero en la temática concerniente a la educación se introduciría un tono distinto, pues en la LOPNA se estipulaba categóricamente la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de lo inherente a este derecho, a saber:

Artículo 60: El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes indígenas regímenes, planes y programas de educación que promuevan el respeto y la conservación de su propia vida cultural, el empleo de su propio idioma y el acceso a los conocimientos generados por su propio grupo o cultura. El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir con esta obligación.

Obsérvese que a partir de la Convención de las Naciones Unidas se comienza a utilizar el término “idioma” para referirse a los sistemas lingüísticos de las sociedades amerindias. Este hecho es de suma importancia por dos razones primordiales: en primer lugar, comenzará a propiciar un cambio en la opinión generalizada del común de la gente –e incluso en algunos círculos académicos– quienes muchas veces por ignorancia o por motivos prejuiciosos, descalifican y/o minimizan estos idiomas definiéndolos como dialectos. En segundo lugar, la escogencia del vocablo “idioma” en lugar de “lengua” –aun cuando ambos pueden usarse indistintamente– le imprimió un sello de índole jurídico-político imprescindible en los actuales escenarios de las luchas reivindicativas. Aquí es

¹⁵ González, Omar. 1992. Nicho Lingüístico. Caracas. Mimeo.

¹⁶ Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 3.945. Extraordinario del 30 de diciembre de 1996.

bueno comentar, no obstante, que la mayoría de los idiomas occidentales –inglés, francés, alemán, entre otros– no poseen vocablos estandarizados para distinguir “lengua” de “idioma”; tampoco las lenguas indígenas los tienen.

III. Los pueblos indígenas en la Carta Magna de 1999.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999 será la primera carta política fundamental que reconocerá de forma específica y amplia los derechos de los pueblos indígenas. Dicho reconocimiento incluye los aspectos materiales y los rasgos constitutivos de su existencia como sociedades diferenciadas. El articulado más extenso referido a estos pueblos se encuentra en el Título III relativo a *Deberes, derechos humanos y garantías*, Capítulo VIII *De los derechos de los pueblos indígenas*; sin embargo, otros artículos diseminados en la parte orgánica también consagran derechos indígenas. Este conjunto de disposiciones engloba buena parte de las reivindicaciones expuestas por los propios pueblos amerindios durante las últimas décadas. Podemos afirmar entonces que la actual Constitución venezolana representa una ruptura paradigmática en la historia republicana del país, al introducir una concepción novedosa de la sociedad nacional: la define como multiétnica y pluricultural, dejando atrás los perversos esquemas de asimilación e integración sociocultural.

Muchos especialistas coinciden al señalar a la Constitución nuestra como una de las más avanzadas del mundo en materia de reconocimiento de derechos indígenas, tanto individuales como colectivos, por cuanto en su preámbulo se esboza el carácter multicultural y pluriétnico de la nación; vale decir, la existencia de segmentos sociales con características identitarias propias en virtud de las cuales se los reafirma como sujetos de pleno derecho. Al respecto, Carlos Ayala Corao comenta:

La nueva Constitución que se abrió paso en Venezuela reconoce formal y de manera expresa a todos los pueblos y/o naciones indígenas como expresión de la diversidad cultural de la sociedad venezolana, valorando sus costumbres, creencias, cosmovisión, sentido colectivista de las tierras y todas sus aspiraciones, pues estas capacidades específicas constituyen el fundamento de su identidad cultural (Citado por Bello 2005: 80).

El artículo 121 toca dos aspectos muy importantes para la protección y expresión del patrimonio cultural de las poblaciones amerindias: los derechos culturales y educativos. Veamos su contenido.

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.

Ya esbozados en el preámbulo y en el artículo 119 del texto fundamental del país, los derechos relativos a los rasgos étnico-identitarios de estos pueblos comprenden la preservación de sus culturas y formas específicas de vida, de acuerdo con su propia visión y explicación del mundo; además del reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural afirmada en su organización familiar, social, política, en sus idiomas, religión, etcétera. Nótese la distinción hecha entre identidad cultural e identidad étnica. Para nosotros, la primera hace alusión a quien soy (realidad histórica y material) y la segunda al sentimiento que me provoca quien soy (lo ideológico respectivamente). De esto se desprende que la identidad cultural está vinculada al “ser” y la identidad étnica al “pertenecer”, teniendo esta última una dimensión política. Como lo han apuntado algunos antropólogos la identidad étnica no necesariamente requiere de una cultura privativa para realizarse, aun cuando puede recurrirse a una costumbre propia, o asumida como tal, para legitimarse frente a los otros. Sin embargo, la identidad cultural no es poca cosa porque su relevancia reside en hacer posible el despliegue de la existencia humana a través de la interiorización de formas simbólicas (Benítez 1998, citado por Bello 2005: 143). En consecuencia, podemos afirmar que el concepto de cultura expuesto en este párrafo responde a una definición crítica al concebirse como el conjunto de rasgos materiales, espirituales, afectivos, intelectuales, estéticos, etcétera, que caracterizan a una determinada sociedad.

Adicionalmente, se compromete al Estado y sus instituciones a fomentar y promover el conocimiento, la valoración y la difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, obligación previamente establecida en los artículos 99, 100 y 101 donde se consagra el patrimonio cultural, tangible e intangible, como bien irrenunciable del pueblo venezolano y a la interculturalidad como el principio de igualdad entre culturas.

En lo concerniente a los derechos educativos se habla de dos tipos de educación, la Educación Propia (EP) y el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB). La educación propia consiste en el proceso de socialización intrínseco de cada pueblo o colectividad en el contexto de sus pautas y valores existenciales, en otras palabras, es el proceso mediante el cual los miembros de una sociedad internalizan y transmiten los elementos específicos de su cultura. El régimen de educación intercultural bilingüe, en cambio, es un sistema educativo que tiene como propósito esencial promover y consolidar relaciones positivas entre diversas culturas. Dicho régimen— cuyo origen se remonta en Venezuela al año 1979— está basado en los principios de la educación propia y en los elementos culturales de la población no indígena, incluyendo la lengua indígena y el idioma oficial del país. Es un sistema formal de enseñanza que comprende las particularidades socioculturales, valores y tradiciones ancestrales del pueblo indígena, y el conocimiento, normas y rasgos culturales de la sociedad mayoritaria, siendo el vehículo de transmisión del saber tanto la lengua vernácula como el español. De esta manera, el Estado reconoce los procesos de socialización y endoculturación característicos de cada pueblo indígena, los cuales se fundamentan en sus pautas de crianza, al tiempo que garantiza el acceso de sus miembros al sistema formal de escolarización sin tener que sacrificar por ello su acervo cultural y lingüístico.

Ahora bien, sin la oficialización de los idiomas indígenas el reconocimiento de la diversidad cultural y el derecho a una educación específica no tendrían validez efectiva. Por tal motivo, el artículo 9 de la Constitución consagra de forma taxativa el uso oficial de estos idiomas: “El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso

oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir el patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad”. De esta manera, son muchos los aspectos que se derivan de esta disposición, sobresaliendo, en primer lugar, la definición de estos sistemas lingüísticos como verdaderos idiomas y no como simples dialectos, introduciendo así un giro importante en el tratamiento institucional dominante hasta fines del siglo XX. En segundo lugar, se instituye su aplicación y ejecución en todo el ámbito nacional, siendo este punto objeto de múltiples interpretaciones en el campo jurídico-político. De hecho, a propósito de la discusión generada en el año 2002 por el Decreto Presidencial N° 1.795 con el cual se dispuso la obligatoriedad del uso de estos idiomas, Luis Bello, quien es experto en derechos indígenas, opina que en el texto constitucional no se restringe el espacio geográfico de aplicación de uso a las comunidades, debiéndose entender como interpretación correcta todo el territorio de la República (ibídem. 89). En tercer lugar, se cuentan las implicaciones prácticas resultantes de esta oficialización y el compromiso adquirido por el Estado en el cumplimiento de este derecho, en el sentido de diseñar y desarrollar políticas adecuadas de promoción y respeto hacia las lenguas autóctonas, conducentes a su materialización efectiva en los diferentes espacios sociales; esto es, en las áreas educativa, gubernamental, judicial, económica, sanitaria, entre otras.

IV. A modo de conclusión.

Ninguna inserción armónica de los pueblos indígenas en el marco de la educación oficial es viable, tal vez ni siquiera posible, si no comienza con la afirmación –aún no axiomática para el común de la gente– de que cada cultura posee necesariamente un sistema educativo propio. En todos los niveles de la administración estatal, en cualquier institución o entidad operativa del país, en los medios de comunicación social, en reuniones o eventos formales e informales, abundan las expresiones según las cuales los indígenas son ignorantes, analfabetos, incivilizados y hablantes de lenguajes incompletos. Se nos contestará en seguida que esa matriz de opinión ha ido cambiando rápidamente gracias a la Constitución del año 1999, a la presencia política y social de los movimientos indígenas y de los mismos pueblos como tales, a toda la tendencia mundial hacia un mayor reconocimiento de la pluriculturalidad.

En principio estamos de acuerdo con este razonamiento, incluso lo hemos propiciado en nuestros escritos y actuaciones públicas, pero es necesario ser sinceros y realistas: este mensaje está aún muy lejos de haber sido asimilado convenientemente por las grandes mayorías nacionales e internacionales. Tan cierto es esto último, que aun entre los mismos indígenas se consiguen muchos que se autodevalúan como “primitivos” y están ansiosos por saltar al otro lado de la barrera. Tal actitud autodestructiva va mermando en todas partes, claro está, pero tendrán que pasar todavía varios años antes de que una conciencia étnica verdaderamente proactiva esté totalmente establecida.

Por lo pronto lo prioritario es lograr que algunos actores colectivos fundamentales se apropien de la existencia y valor trascendental de este tipo de educación orgánicamente presente en cada cultura, muy imbricada –por cierto– con fenómenos emparentados como la socialización y la endoculturación, todos ellos procesos responsables de la reproducción transgeneracional de cada mundo de vida, que de otra manera se perdería para siempre con la muerte de unos portadores sin continuidad histórica. Por esta vía se transmiten los innumerables saberes, conocimientos y valores que por milenios han caracterizado a los

pueblos amerindios, y que hoy por fin están en posibilidad de alcanzar el reconocimiento y salvaguarda que durante siglos se les han negado. Sin educación propia no existirían los idiomas indígenas ni se configurarían sus organizaciones sociales y económicas, y lo mismo cabe decir de su rico mundo simbólico y mítico-religioso.

Ahora bien, los primeros defensores de la educación indígena culturalmente establecida deben ser los mismos maestros y dirigentes de cada pueblo autóctono. Pero es también insoslayable que todas las instituciones del país –y su personal sin excepción– estén al tanto de este derecho y aspiración colectiva, pues de no ser así este planteamiento jamás gozará de prioridad alguna, sino por el contrario será constantemente menoscabado por decisiones disparatadas y erróneas que solo darán pábulo al etnocidio, a la occidentalización compulsiva o rastrera y al socavamiento de todo vestigio de identidad aborígen. Lamentablemente, nos consta que solo una pequeña parte de quienes laboran en instituciones como el Ministerio de Educación le conceden una mínima importancia a la especificidad de la educación indígena. No obstante, es preciso aclarar que es imposible legislar sobre educación propia como tal: simplemente se la acepta o se la rechaza. Por ello, nuestra legislación debe reconocerla sin ambigüedades.

Lo que sí está en la potestad del Estado es propiciar la planificación y ejecución de un Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en todas y cada una de las comunidades indígenas del país. Este objetivo no solo nos luce remoto, sino que tampoco se ha consolidado hasta ahora un acuerdo sobre la definición y características de este tipo de educación. No nos cabe duda de que el aspecto teórico y la conceptualización de la interculturalidad bilingüe ya están resueltos hace muchos años, por lo menos en sus lineamientos esenciales. En las numerosas conferencias de expertos, e igualmente en reuniones de los movimientos indígenas, se reitera habitualmente un consenso poco menos que indiscutido según el cual la Educación Intercultural Bilingüe respeta las identidades étnicas y lingüísticas, utiliza los idiomas indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje aproximadamente durante la mitad del espacio-tiempo educativo, es horizontal, no compulsiva y está orgánicamente articulada con cada manifestación del acervo educativo aborígen.

Todo esto suena hermosísimo, mas en la práctica se dan todavía multitud de escollos de muy difícil superación, especialmente en ambientes donde los derechos indígenas apenas se cumplen de manera aleatoria; vale decir, en todo el mundo. Cuando descendemos al terreno de lo real, nos encontramos con la eterna letanía de que muchos de los maestros no son indígenas, que si son indígenas no están bien preparados o suficientemente motivados, que algunas comunidades no defienden la cultura propia, que la infraestructura y los materiales presentan carencias impresionantes, que la supervisión obstaculiza el desempeño de los maestros y pugna por “desindianizar” cualquier iniciativa innovadora. Los diagnósticos elaborados hasta la fecha no presagian ningún optimismo, aun cuando son innegables los cambios favorables producidos en el nivel informativo, conciencia étnica y voluntad de enmienda de los docentes y de las mismas comunidades. De todas formas el desfase entre teoría y praxis persiste hasta hoy y es necesario trazar estrategias para su superación a mediano plazo, ya que en la cuestión indígena no podemos ser largoplacistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Armellada, Cesáreo. 1977. *Fueron indígena venezolano*. Caracas: Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Católica Andrés Bello
- Barnach-Calbó, Ernesto. 1997. La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], (13), 13-33. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a01.htm> [Consulta: 2006, febrero 25]
- Bello, Luis. 2005. *Derechos de los pueblos indígenas en el nuevo ordenamiento jurídico venezolano*. Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo Sobre Asuntos Indígenas
- Constitución de la República de Venezuela. 1961. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 662 (Extraordinario), enero 23, 1961
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5453, marzo 3, 2000
- Decreto N° 283. Sobre el régimen de educación bilingüe para la población indígena de Venezuela. 1979, septiembre 20. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 31.825:239. 958, septiembre 20, 1979
- Dupuy, Crisálida. 1983. *Propiedades del General Juan Vicente Gómez, 1901-1935*. Caracas: Contraloría General de la República de Venezuela
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 4.153. Extraordinario del 28 de diciembre de 1989
- González, Omar. 1992. *Nicho lingüístico*. Caracas: Mimeo
- Ley Orgánica de la Administración Central. 1996. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 3.945. (Extraordinario), diciembre 30, 1996
- Ley Orgánica de Educación. 1955. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 24.813. (Extraordinario), agosto 04, 1955
- Ley Orgánica de Educación con su Reglamento. 1980. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.662. (Extraordinario), septiembre 24, 2003
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente. 1998. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 3.945. (Extraordinario), octubre 2, 1998
- López, Luis E. y Wolfgang Küper. 1999. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balances y perspectivas. *Revistas Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], (20), 17-85. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie20a02.htm> [consulta: 2006, febrero 10]
- Marquina, Brígido. 1981. *Las nuevas tribus*. Caracas: CEVEJ
- Ministerio de Educación. 1953. *Oficio N° 1.198 del 4 de agosto*.
- Ministerio de Educación. Dirección de Asuntos Indígenas. 1981. *Diseño curricular del régimen de educación intercultural bilingüe*. (Modelo normativo). Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 2001, diciembre. *Encuentro nacional de educación de los pueblos indígenas. Políticas nacionales de educación intercultural bilingüe*. Caracas: Autor
- Mosonyi, Esteban. 1968. Introducción al análisis intraestructural del idioma baniva. *Revista Economía y Ciencias Sociales*, X(3), 66-70. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas
- Mosonyi, Esteban y Omar González. 1970. El alemán de la Colonia Tovar. Estado Aragua-Venezuela. *Revista Economía y Ciencias Sociales*, XII(3), 44-59. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas

- Mosonyi, Esteban. 1970. El concepto de interculturación. Superación de un arraigado dogmatismo dentro de la antropología aplicada. *Revista Economía y Ciencias Sociales*, XII(3), 78-81. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas
- Mosonyi, Esteban y Omar González. 1975. Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro, Territorio Federal Amazonas-Venezuela. En *Lingüística e Indigenismo Moderno de América. Actas y Memorias del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas* (Págs. 307-314). Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Mosonyi, Esteban. 2006. *Aspectos de la génesis de la educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de Venezuela*. La Victoria-Edo. Aragua: Ministerio de Educación y Deportes
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación. 1986. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 3.713*. (Extraordinario), marzo 7, 1986
- Resolución N° 83. Sobre uso y oficialización de nueve (9) lenguas indígenas. 1982, marzo 15. Documento no publicado
- Resolución N° 453. Sobre el uso y oficialización de ocho (8) lenguas indígenas en la segunda etapa del régimen intercultural bilingüe. 1992, abril 10. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 34.944:280.676*, abril 14, 1992
- Resolución N° 952. Sobre la extensión del régimen de educación intercultural bilingüe al nivel preescolar. 1993, agosto 6. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 35.275:285.420-285.421*, agosto 16, 1993
- Troconis Guerrero, Luis. 1962. La cuestión agraria en la historia nacional. San Cristóbal: Biblioteca de autores y temas tachirenses.
- Villalón, María E. 1984. *Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada*. CEVIAP. Documento de Trabajo N° 9. Caracas: SKS